UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Juliana Albuquerque Sulz

A "ESCOLA FORA DA ESCOLA": o mercado de serviços *paraescolares* e as estratégias educativas das famílias.

Belo Horizonte

2025

Juliana Albuquerque Sulz

A “ESCOLA FORA DA ESCOLA”: o mercado de serviços paraescolares e as estratégias educativas das famílias.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Alice Nogueira

Belo Horizonte

2025

S954e
T

Sulz, Juliana Albuquerque, 1991-
A “escola fora da escola” [manuscrito] : o mercado de serviços paraescolares e as estratégias educativas das famílias / Juliana Albuquerque Sulz. -- Belo Horizonte, 2025.
209 f. : enc., il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Maria Alice Nogueira.
Bibliografia: f. 197-202.
Anexos: f. 203-209.

1. Educação -- Teses. 2. Sociologia educacional -- Teses. 3. Educação extra-escolar -- Teses. 4. Educação não-formal -- Teses. 5. Orientação educacional -- Empresas -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 6. Família e escola -- Teses. 7. Pais e professores -- Teses. 8. Estratégias de aprendizagem -- Teses. 9. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.
I. Título. II. Nogueira, Maria Alice. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

DEFESA DE TESE DA ALUNA
JULIANA ALBUQUERQUE SULZ

Realizou-se, no dia 25 de abril de 2025, às 14:00 horas, em plataforma virtual, a 997ª defesa de tese, intitulada *A "ESCOLA FORA DA ESCOLA": O mercado de serviços paraescolares e as estratégias educativas das famílias.*, apresentada por JULIANA ALBUQUERQUE SULZ, número de registro 2021650167, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Maria Alice de Lima Gomes Nogueira - Orientadora (UFMG), Prof(a). Tania de Freitas Resende (UFMG), Prof(a). Fernando Vizotto Galvão (Unicamp), Prof(a). Frederico Assis Cardoso (UFMG), Prof(a). Wania Guimarães Lacerda (UFV).

A comissão considerou a tese: aprovada, destacando a qualidade teórica e analítica do trabalho, bem como sua contribuição para um sub-campo emergente na Sociologia da Educação. Recomenda-se a publicação.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 25 de abril de 2025.

Prof(a). Maria Alice de Lima Gomes Nogueira (Doutora)

Prof(a). Tania de Freitas Resende (Doutora)

Prof(a). Fernando Vizotto Galvão (Doutor)

Prof(a). Frederico Assis Cardoso (Doutor)

Prof(a). Wania Guimarães Lacerda (Doutora)

Documento assinado eletronicamente por **Frederico Assis Cardoso**, **Professor do Magistério Superior**, em 28/04/2025, às 18:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Tania de Freitas Resende**, **Professor(a)**, em 28/04/2025, às 18:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Fernando Vizotto Galvão**, **Usuário Externo**, em 28/04/2025, às 22:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Maria Alice de Lima Gomes Nogueira**,

Servidor(a), em 29/04/2025, às 09:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Wania Maria Guimarães Lacerda**, **Usuária Externa**, em 19/05/2025, às 09:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4166597** e o código CRC **A75482F3**.

Dedico esta tese à minha avó Telma (*in memoriam*) e à minha mãe Gilma, ambas professoras, que preencheram a minha vida com letras, linguagens, livros e histórias. À minha avó que transmitiu à minha mãe, que por sua vez transmitiu a mim um certo volume de capital cultural que fora incorporado na forma de um "*habitus* professoral" e se manifesta em cada gesto, em cada palavra e em cada atitude do nosso cotidiano. Esse foi o segredo do ponto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Gilma Albuquerque Sulz, por não ter poupado esforços para que eu alcançasse o nível mais alto de formação acadêmica e que sempre achou o estudo “a coisa mais fina do mundo”. Agradeço por toda a transmissão de saberes, dos mais diversos, mais ocultos e, por isso, os mais valiosos. Agradeço pelo afeto nessa caminhada permeada por incertezas e preocupações.

Agradeço ao meu irmão, Alan, tão pequenino, compreensível com minhas ausências, felicidade nas minhas chegadas, aperto no coração com minhas partidas. Meu coração bate no seu, o seu coração bate no meu.

Agradeço aos familiares que fizeram parte dessa trajetória e que me deram apoio para chegar até aqui: tias e tios Marilene, Paulino, Iza e Elson. Agradeço pelo carinho dos meus primos Gabriela, Paulino, Heitor e Carolina.

Às amigas de Ubá, Raphaela e Érika, que se esforçaram para compreender um pouco mais do meu universo da vida acadêmica. Apesar de caminhos diferentes, me acolheram, me escutaram e me encheram de alegria nos dias difíceis.

À amiga Tatiana pelo incentivo para que eu submetesse o projeto que deu origem à esta tese, pelo companheirismo em tempos de pandemia e por me ensinar a cultivar uma amizade desde os tempos do ensino médio, minha eterna gratidão.

Agradeço à Mariane Lins por compartilhar comigo as alegrias e dificuldades da pós-graduação, por me incentivar, me alegrar e me mostrar novas maneiras de viver a FaE e o Jardim Mandala.

Agradeço também à Cristina por acompanhar de perto essa trajetória e pelo suporte emocional.

Agradeço à Joana pela acolhida fraterna, pelos ensinamentos generosos e pelo carinho em cada encontro e à Leilane pela amizade genuína, pelo carinho e pela paciência em me ouvir.

Agradeço à Daiane pelo incentivo nesta reta final e por trazer leveza e me encorajar a seguir meus sonhos.

EM ESPECIAL, AGRADEÇO:

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Alice Nogueira pela ética com a qual conduziu cada página desta tese, pelo compromisso teórico e empírico com nossa pesquisa, pela orientação cuidadosa, paciente e rigorosa. Agradeço também pela generosidade em partilhar seu conhecimento, por ensinar a esta iniciante pesquisadora a "puxar os fios de um novelo" para construir um objeto de pesquisa. Agradeço ainda pela compreensão com minhas dificuldades e por se entusiasmar comigo a cada nova descoberta. Pela inestimável contribuição teórica, pelos conselhos, pelo olhar sociológico sensível e preciso que me ensinou para além da pesquisa. Obrigada por me inspirar a buscar incansavelmente por perguntas e por me ensinar a compreender o mundo social.

A todos os professores da Linha de Pesquisa "Sociologia da Educação: escolarização e desigualdades sociais" do PPGE/FaE. Em especial à Profa. Dra. Tânia Resende que compõe a banca de avaliação desta pesquisa e acompanhou as modificações desde o embrionário projeto até a finalização da tese. Agradeço pela avaliação cuidadosa e pelas contribuições com referências teóricas importantes. Agradeço também pela orientação durante o estágio docente, pelo espaço, pela interlocução e pela escuta afetuosa.

Agradeço à Profa. Dra. Maria Teresa Gonzaga por todo o ensinamento dentro e fora das salas de aula, pelas sugestões teóricas e metodológicas gentilmente compartilhadas e pela sensibilidade durante as disciplinas ministradas nos tempos difíceis da pandemia.

Agradeço à Profa. Dra. Maria Amália Cunha pela acolhida no início do curso, pelas aulas valiosas que me conduziram, em muitos momentos, à imaginação sociológica.

Agradeço ao meu primeiro orientador de pesquisa, Prof. Dr. Frederico Assis Cardoso, que me abriu um novo horizonte na trajetória acadêmica. Agradeço por aceitar avaliar mais um trabalho meu e por cada ensinamento, cada leitura e cada correção ao longo desses anos. Agradeço pela contribuição na minha formação intelectual e política, pelo encorajamento em todas as etapas desse caminho e pela parceria.

Agradeço à Profa. Dra. Wânia Guimarães Lacerda, minha primeira professora de Sociologia da Educação ainda na graduação. Agradeço por todo o ensinamento inicial, fundamental para que eu escolhesse este campo teórico. Agradeço pela recepção no

Departamento de Educação da UFV e por aceitar compor a banca de avaliação deste trabalho.

Agradeço ao Prof. Dr. Fernando Galvão pela leitura e avaliação criteriosa, pelo cuidado com o meu trabalho, por cada sugestão de leitura e de análise. Gratidão por compartilhar do seu vasto conhecimento para minha pesquisa e faço votos de que possamos construir fecundas interlocuções sobre o fenômeno "s*hadow education*".

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela oportunidade de ser contemplada com minha primeira bolsa de financiamento para o desenvolvimento de pesquisa.

Agradeço à Universidade Federal de Minas Gerais, instituição pública, gratuita e de qualidade na qual sempre sonhei em estudar e fazer parte. A UFMG foi palco de grandes descobertas, de crescimento, de conquistas e de muita aprendizagem.

RESUMO

A pesquisa aborda o mercado de serviços *paraescolares* na cidade de Belo Horizonte/MG, fenômeno que vem se difundindo cada vez mais nas sociedades contemporâneas. Mais especificamente, tratou-se de conhecer as modalidades da oferta por parte de empresas especializadas em serviços educacionais à margem da escola e de analisar a demanda por parte de seus usuários, i.e., famílias pertencentes às classes médias da população. Este estudo se fundamentou no referencial teórico da Sociologia da Educação sobre as relações família-escola e na literatura específica sobre o fenômeno *Shadow Education* e sobre as diferentes formas de apoio *periscolar*. Para isso, foi realizado um mapeamento extensivo das empresas existentes em BH e de suas características, tendo-se constatado que, atualmente, elas estão presentes em praticamente todos os territórios da cidade, inclusive nos menos favorecidos socioeconomicamente, e em diferentes formatos e estrutura. Foram também realizadas entrevistas semiestruturadas com dez gestoras das empresas e com dez famílias clientes desses serviços. Constatou-se que fatores como a renda familiar, o nível de escolaridade dos pais, o local de moradia e o tipo de estabelecimento de ensino frequentado pelo(s) filho(s), são fatores que influenciam tanto no tipo de serviço *paraescolar* contratado quanto nas motivações parentais para fazê-lo. As análises mostraram também que o mercado *paraescolar* se constitui como um lugar de reparação dos efeitos deletérios da competição escolar, bem como um meio de mitigar as tensões familiares relativas ao acompanhamento parental dos deveres de casa. Os resultados revelaram, ainda, que o mercado *paraescolar* se constitui como um contramodelo das instituições escolares na medida em que oferece comunicação instantânea da empresa com seus clientes (as famílias usuárias), que individualiza o atendimento ao aluno, que é transparente nos *feedbacks* enviados às famílias, que possibilita escolher o professor e que garanta resultados.

Palavras-chave: Mercado *paraescolar*; educação na sombra; estratégias educativas familiares; relação família-escola.

ABSTRACT

This paper addresses the market of educational services in Belo Horizonte city in the state of Minas Gerais, a phenomenon that has been more and more disseminated among contemporary society. It is specially related to acknowledging offering by companies specialized in educational services under school scope, and analyzing their users' demands, such as middle-class families. It is based on the theoretical framework of Sociology of Education about family-school relationships, and on the specific literature over the Shadow Education phenomenon and the about different extracurricular support methods. To this end, companies in the city, as well as their characteristics, were extensively mapped out, which led to the conclusion that these companies have been present over most of the city territory, socioeconomically less favored areas included, and under different shapes and structures. Semi-structured interviews were also held with ten managers of the companies and ten customer families. It has been noticed that factors such as family income, parents' educational level, home location, and the type of school their children attended, influenced the type of educational service they hired, as well as their parental motivation to do so. The analysis has also showed that the educational service market represents a place where the harmful effects of school competitivity can be repaired, as well as a way to soften family tensions regarding parental monitoring of homework. The results have also revealed that the educational service market is seen as a counter-model of educational institutions as it offers immediate communication between the company and their customers (the families), as it individualizes the service provided to student, as it opens regarding the feedback sent to the families, as it makes it possible to choose the teacher and as it guarantees results.

Keywords: Educational service market; shadow education; educational family strategies; family-school relationship.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CNPJ – Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica

COEPE - Comitê de Ética em Pesquisa

E.U.A – Estados Unidos da América

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FaE – Faculdade de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

MS – Mato Grosso do Sul

NSE – Nível Socioeconômico

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PB – Paraíba

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Palavras e expressões utilizadas em diferentes produções científicas sobre *shadow education* 34

Figura 2 – Pesquisa desempenho do Franchising 2023.....62

Figura 3 – 50 maiores franquias do Brasil por segmento.....63

Figura 4 – Percentual de matrículas em Tempo Integral (2014-2023).....64

Figura 5 – Percentual de matrículas em Tempo Integral por cor/raça e rede de ensino..65

Figura 6 - Mapa da distribuição das empresas formais em Belo Horizonte.....88

Figura 7 – Mapa da distribuição das empresas informais em Belo Horizonte.....91

Figura 8 – Espaço interno empresa formal.....92

Figura 9 – Recepção empresa formal.....92

Figura 10 – Sala de estudo empresa formal.....93

Figura 11 – Sala de reuniões empresa formal.....93

Figura 12 – Sala de estudo empresa formal.....94

Figura 13 – Fachada de empresa formal.....94

Figura 14 – Sala de estudo empresa formal.....95

Figura 15 – Sala de estudo formal.....95

Figura 16 – Mapa da distribuição de empresas informais em Belo Horizonte.....96

Figura 17 – Fachada de empresa informal.....98

Figura 18 – Fachada de empresa informal.....98

Figura 19 – Fachada de empresa informal.....99

Figura 20 – Espaço interno de empresa informal.....99

Figura 21 – Espaço interno de empresa informal.....100

Figura 22 – Espaço interno de empresa informal.....100

Figura 23 – Espaço interno de empresa informal.....100

Figura 24 – Publicidade de empresa informal.....101

Figura 25 – Publicidade de empresa informal.....102

Figura 26 – Publicidade de empresa informal.....102

Figura 27 – Publicidade de empresa formal.....103

Figura 28 – Publicidade de empresa formal.....103

Figura 29 – Publicidade de empresa formal.....103

Figura 30 – Publicidade de empresa informal.....104
Figura 31 – Publicidade de empresa informal.....104
Figura 32 – Publicidade de empresa informal.....104
Figura 33 – Mapa da distribuição de franquias em Belo Horizonte.....106
Figura 34 – Publicidade de franquia.....108
Figura 35 – Publicidade de franquia.....108
Figura 36 – Publicidade de franquia.....109
Figura 37 – Publicidade de franquia.....109
Figura 38 – Publicidade de franquia.....109
Figura 39 – Publicidade de franquia.....114

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 - Porcentagem das empresas formais por microrregiões de Belo Horizonte...89
Gráfico 2 - Porcentagem das empresas informais por microrregiões de Belo Horizonte.....97
Gráfico 3 - Porcentagem das franquias educacionais por microrregiões de Belo Horizonte.....107
Tabela 1 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) das microrregiões de Belo Horizonte.....87
Tabela 2 – Características gerais das empresas entrevistadas.....111
Tabela 3 – O perfil social das famílias e tipo de instituição escolar e *paraescolar*.....156

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....16
CAPÍTULO 1 - UM FENÔMENO À SOMBRA DA EDUCAÇÃO: construção do objeto e revisão de literatura.....20
1.1 A Sociologia da Educação como ponto de partida..... 20
1.2 A construção do léxico: metáforas, expressões e conceitos diversos de um campo. 34
1.3 Estudos sobre a "escola fora da escola"..... 41
1.4 Quando a educação se mercantiliza: as condições para a existência do mercado *paraescolar*.....59
CAPÍTULO 2 - OS CAMINHOS DA PESQUISA: a construção teórico-metodológica.....67
2.1 As mudanças no percurso..... 68
2.2 O mapeamento do mercado: o cenário peri-escolar..... 71
2.3 As entrevistas com as gestoras..... 74
2.4 As entrevistas com as famílias..... 78
CAPÍTULO 3 - A "ESCOLA FORA DA ESCOLA": o mercado *paraescolar* de Belo Horizonte/MG e sua oferta..... 86
3.1 As modalidades oferecidas pelo mercado..... 86
3.2 O que dizem as gestoras das empresas..... 110
3.2.1 A origem das empresas, o perfil das gestoras e as motivações para empreender..... 113
3.2.2 Concorrência, divulgação, serviços e clientes..... 123
3.2.3 As representações sobre a forma escolar e o papel da família..... 135
CAPÍTULO 4 – UMA ESTRATÉGIA EDUCATIVA DAS FAMÍLIAS: a demanda de serviços *paraescolares*..... 153
4.1 O perfil das famílias entrevistadas..... 155
4.2 O que dizem as famílias..... 160
4.2.1 Motivações, expectativas e tensões familiares..... 162
4.2.2 Serviço *paraescolar*: o avesso da escola?..... 178
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 192
REFERÊNCIAS.....197
ANEXOS.....203
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... 203
ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES DAS EMPRESAS..... 205
ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS CONSUMIDORAS..... 207

INTRODUÇÃO

> "Para milhares de crianças no mundo, a escola não acaba quando a campainha toca" (Silveirinha, 2007, p. 57).

A exigência contemporânea de um percurso escolar cada vez mais longo e sem rupturas provoca o crescimento de um conjunto diversificado de serviços *paraescolares* que consistem em atividades realizadas fora da escola, mas que existem em função dela. Nas últimas décadas, esse fenômeno tem sido denominado também como "educação na sombra", metáfora utilizada por Mark Bray (2014), referente ao aparato educacional que se desenvolve e cresce "à sombra" das instituições escolares, ou seja, a todas as atividades de suporte à escola que têm como finalidade equipar o aluno diante da corrida de obstáculos escolar. Neste estudo, identificamos as manifestações deste fenômeno como parte das estratégias das famílias das classes médias ditas *parentocráticas* (Brown,1990), em um contexto de acirramento da competição escolar.

Efetivamente, em algumas partes do mundo, principalmente no Japão e países da Ásia Oriental, a educação na sombra tem sido muito praticada. Empresas especializadas em aulas particulares tornam-se cada vez mais frequentes e internacionalizadas, como é o caso da franquia Kumon, por exemplo. Talvez por isso, as pesquisas sobre educação na sombra se concentrassem quase exclusivamente nas sociedades asiáticas, especialmente no Leste Asiático. No entanto, nas últimas duas décadas, o fenômeno se expandiu para além de seu lócus original e intensivo, encontrando-se hoje tanto em países de baixa renda como, por exemplo, Camboja e Quênia, como em países de alta renda, como Canadá e Japão (Bray, 2014).

Na última década, os estudos sobre as atividades *paraescolares* realizados na Europa Ocidental registraram um grande aumento desse mercado, provocado tanto pela crescente competitividade dos indivíduos no mercado de trabalho, quanto pela mercantilização dos serviços educacionais que pouco a pouco vão se tornando socialmente mais aceitáveis, em países acostumados com a prevalência do serviço público em matéria de educação (Bray, 2021).

Na França, a massificação do acesso ao ensino médio, no início dos anos de 1990, e a consequente heterogeneização do público escolar – do ponto de vista acadêmico, social e cultural – provocam uma busca permanente das famílias por algo

"além da escola" para alcançar o sucesso escolar da prole (Glasman e Collonges, 1994). Assim, alunos e famílias se empenham para encontrar fora da escola os recursos adicionais que a escola não oferece de modo suficiente (Glasman e Collonges, 1994). Se esse mercado se expande e se diversifica cada vez mais, como apontam as pesquisas internacionais, é porque fornece os complementos indispensáveis à escolarização formal.

Já no contexto brasileiro, há um número relativamente menor de estudos sobre os diferentes tipos de atividades *paraescolares*. Faltam estudos exploratórios que dimensionem a participação de crianças e jovens em uma gama mais ampla de atividades; que contextualizem a situação brasileira diante do fenômeno da *shadow education;* que identifiquem os significados que diferentes atividades assumem em nosso contexto; e que avaliem os efeitos dessas atividades sobre as desigualdades educacionais e sociais (Galvão, 2022b). Isso confere relevância a pesquisas que se proponham a mapear a oferta dos serviços *paraescolares* entre nós, a examinar as características desse mercado no país, e a compreender as características da demanda por esse serviço.

No que tange à presente pesquisa, o que se pretendeu foi caracterizar o mercado *paraescolar* de Belo Horizonte (MG), por meio da articulação entre a oferta e a demanda, examinando as diferentes motivações e aspirações que definem as estratégias educativas empregadas pelas famílias usufruem desse serviço. A literatura demonstra que há uma concentração de trabalhos anglo-saxônicos e asiáticos sobre o fenômeno *shadow education*. Já os estudos francófonos são pouco considerados nas revisões bibliográficas. Nesse sentido, esta tese apresenta uma abertura teórica para os estudos francófonos que produzem análises sociológicas voltadas para o papel das famílias na escolarização dos filhos.

É nesse contexto que registramos um esforço analítico voltado para a compreensão do mercado *paraescolar* e das estratégias educativas das famílias das classes médias, como uma questão nova nos estudos brasileiros. Isso significa que ainda pouco se sabe sobre os modos de consumo desses bens e serviços e suas implicações sociais. No Brasil, essa lacuna revela a importância de aprofundamento do tema, inclusive para nortear a formulação de políticas públicas voltadas para o combate das múltiplas facetas das desigualdades escolares.

O quadro teórico-analítico adotado nesta pesquisa investigou os dois lados do fenômeno: a oferta pelo mercado e a demanda das famílias consumidoras. Trata-se de um exercício de reflexão sociológica que procurou compreender e problematizar a pluralidade de um mercado em contínua expansão e estruturação; as motivações das famílias para o consumo desses serviços; e as possíveis implicações para a manutenção das desigualdades escolares. Constitui o resultado final da pesquisa de doutoramento que teve início em 2021, com objetivo de mapear as empresas de serviços *paraescolares* na cidade de Belo Horizonte, a fim de conhecer sua expressão numérica e as diferentes modalidades da oferta, bem como analisar o uso desses serviços pelas famílias de classes médias que representam as maiores clientes desse mercado.

Os referenciais teóricos do estudo situam-se no campo da Sociologia da Educação e estão estabelecidos no Capítulo 1 *"Um fenômeno à sombra da educação: construção do objeto e revisão de literatura"*. Inicialmente foi realizada uma discussão sobre o léxico comumente utilizado nesse campo de pesquisa, com o objetivo de clarear e desfazer confusões semânticas em um campo eivado de polissemias, onde ainda não existe um vocabulário bem definido e estabelecido. O capítulo conta ainda com uma revisão da produção internacional e nacional sobre a *shadow education* e o uso de bens e serviços *paraescolares*. Discute-se também a expansão do mercado *paraescolar* no contexto brasileiro, onde a privatização da educação é amplamente aceita – sobretudo pelas classes médias – em razão das fragilidades do sistema de ensino público.

O Capítulo 2 "*Os caminhos da pesquisa: a construção teórico-metodológica*" descreve os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, desde as primeiras dificuldades encontradas até a reorientação do objeto. Foi realizado um mapeamento das empresas de Belo Horizonte, resultando no desenho do cenário *peri-escolar* da cidade. Descreveu-se ainda a vertente qualitativa da pesquisa, por meio de entrevistas com as gestoras das empresas e com as famílias delas clientes.

O Capítulo 3 *"A 'escola fora da escola'**:** o mercado paraescolar de Belo Horizonte/MG e sua oferta"* descreve e analisa os dados obtidos junto às empresas, ou seja, a dimensão da oferta, caracterizando as modalidades do serviço *paraescolar* por elas fornecido. Por meio dos depoimentos das gestoras, foram identificados: a origem de cada empresa e os serviços oferecidos; além da visão das gestoras sobre a demanda dos usuários: representações e o significado que atribuem ao uso do serviço.

O Capítulo 4 "*Uma estratégia educativa das famílias: a demanda de serviços paraescolares*", abordou a dimensão da demanda por meio de entrevistas com as famílias consumidoras do mercado *paraescolar*. Traçou-se o perfil socioeconômico e sociocultural das famílias, relacionando-o com o uso dos serviços *paraescolares.* Foram examinadas as motivações, expectativas e estratégias educativas dos genitores; a relação entre o estabelecimento de ensino frequentado e a escolha da empresa *paraescolar*; e a relação família-escola com a mediação das empresas. Despontaram da análise dois grupos de famílias: as clientes das empresas formais e as clientes das empresas informais. Por fim, analisou-se se (e em que medida) as características do mercado *paraescolar* brasileiro se configuram como um contra-modelo da escola regular.

As *Considerações finais* retomam as questões teóricas iniciais e tecem comentários a partir das análises realizadas, realçando os resultados produzidos pela pesquisa. As referências bibliográficas e um apêndice completam o presente texto.

CAPÍTULO 1 - UM FENÔMENO À SOMBRA DA EDUCAÇÃO: construção do objeto e revisão de literatura

1.1 A Sociologia da Educação como ponto de partida

A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu caracteriza cada indivíduo de acordo com uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem inclui componentes objetivos e componentes subjetivos que podem ser colocados a serviço do sucesso escolar. Os primeiros, externos ao indivíduo, são: o capital econômico que viabiliza o acesso a bens e serviços; o capital social, ou seja, o conjunto de relacionamentos sociais influentes preservados pelas famílias; e o capital cultural institucionalizado, constituído pelos títulos escolares. Os componentes subjetivos também fazem parte do patrimônio transmitido pela família, sobretudo o capital cultural em seu estado "incorporado". Segundo Nogueira e Nogueira (2017),

> [...] do ponto de vista de Bourdieu, o capital cultural constitui (sobretudo, na sua forma incorporada) o elemento da herança familiar que teria o maior impacto na definição escolar. A Sociologia da Educação de Bourdieu se notabiliza, justamente, pela diminuição que promove do peso do fator econômico, comparativamente ao cultural, na explicação das desigualdades escolares (Nogueira; Nogueira, 2017, p. 52).

O capital cultural é constituído, dentre outros, por um componente específico, a saber: o capital de informações sobre a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino. Para Bourdieu, segundo Nogueira, Nogueira (2017), esse conhecimento é fundamental para que as famílias formulem estratégias a fim de conduzir, da maneira a mais eficaz possível, as trajetórias dos filhos. O capital social e o capital econômico, então, assumem importância como instrumento de potencialização do capital cultural.

O capital econômico, por sua vez, permite acesso a determinados estabelecimentos de ensino e a certos bens culturais, como os serviços e produtos *paraescolares,* as aulas de idiomas e as viagens de estudo internacionais, por exemplo. No entanto, o aproveitamento e o benefício escolar extraído dessas oportunidades dependem sempre do capital cultural previamente possuído. De acordo com a teoria *bourdieusiana,* cada grupo social, em função das suas condições objetivas, constitui um sistema específico de disposições e de predisposições para a ação que são incorporadas pelos indivíduos na forma do *habitus* (Nogueira; Nogueira, 2017, p. 54).

Com efeito, os membros de cada grupo social buscam construir projetos mais ou menos ambiciosos e investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços (tempo, energia e recursos financeiros) na trajetória escolar dos filhos, conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito. A natureza e a intensidade dos investimentos escolares se diversificam em função, também, do grau em que a reprodução social de cada grupo depende do sucesso escolar. Assim, as elites econômicas não precisariam investir tão intensamente na busca pelo sucesso escolar dos filhos como algumas frações das classes médias que devem sua posição social quase que exclusivamente à certificação escolar.

Para o sociólogo francês, as estratégias escolares dos diferentes grupos sociais constituem um ponto central no conjunto de diversas estratégias de reprodução social (estratégias educativas, econômicas, matrimoniais e de fecundidade, por exemplo). As estratégias escolares são um "aspecto particular" das estratégias educativas que implica todo o processo por meio do qual as famílias produzem o agente social, entendido como um sujeito munido das competências, habilidades e disposições adequadas para ocupar determinado lugar social. Para Bourdieu,

> De maneira geral, as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam. Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irredutível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas. Em outros termos, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social [...] (Bourdieu, 2015, p. 54).

O autor lembra ainda que, dentre todas as estratégias educativas, a mais importante (e a mais dissimulada) é a transmissão doméstica do capital cultural que depende de um investimento de tempo e que assegura o mais alto rendimento em termos de resultado escolar. Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural transmitido pela família, desempenhe uma função nas escolhas e orientações durante a escolarização dos filhos, segundo Bourdieu, a atitude da família a respeito da escola é "o determinante principal do prosseguimento dos estudos [...] das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social" (Bourdieu, 2015, p. 55).

Nesse sentido, Bourdieu distingue três conjuntos de disposições e de estratégias de investimento escolar que são adotadas, respectivamente, pelas classes populares,

pelas classes médias (o que nos interessa mais particularmente neste trabalho) e pelas elites (culturais e econômicas). Em sua análise, as classes médias são constituídas por um conjunto de categorias sociais que têm como característica comum o fato de ocuparem uma posição intermediária, o que "determina uma situação de tensão e de equilíbrio instável entre os dominantes e os dominados" (Nogueira; Nogueira, 2017, p. 63). É esse lugar ocupado no espaço social que estruturará as disposições das classes médias: busca constante para não se integrar nem se confundir com as camadas populares e para diminuir as distâncias que as separam das elites.

As classes médias investem na escolarização dos filhos de modo mais sistemático e profundo por conta das suas chances objetivamente superiores de alcançarem o sucesso escolar. No entanto, o comportamento dessas famílias no que concerne às estratégias educativas não pode ser explicado apenas pelas suas chances comparativamente maiores de alcançar sucesso escolar em relação às camadas populares. As condutas das famílias desse grupo podem ser entendidas como parte de um esforço mais amplo com finalidade de criar condições favoráveis à ascensão social.

Segundo Bourdieu, a relação entre as classes médias e o sistema escolar deve ser entendida a partir de três elementos: o "malthusianismo", o "ascetismo" e a "boa vontade cultural", traços que caracterizam toda a conduta social desta categoria (Nogueira, 2011). O malthusianismo seria a propensão ao controle da fecundidade, Nesse sentido,

> As famílias das classes médias, por uma estratégia inconsciente de concentração dos investimentos, tenderiam, mais do que as classes populares e menos que as elites, a reduzir o número de filhos, já que se veem obrigadas a conter os gastos de modo a investir em cada filho o máximo possível de recursos, para que eles possam realizar o futuro que se almeja para eles (Nogueira; Nogueira, 2017, p. 66).

Os sociólogos utilizam esses dados para demonstrar que a reprodução biológica está "condicionada aos mecanismos de reprodução das estruturas sociais" (Nogueira, 2011, p. 99). A partir disso, as pesquisas sociológicas tratam de desvendar a lógica social que conduz os comportamentos desse grupo. Para as famílias de classes médias, as crianças representam um investimento através do qual se garante a manutenção da sua posição, ou ainda, uma esperança de ascensão. Assim, as estratégias de fecundidade apresentam relação com as estratégias educativas das classes médias e a dimensão da

família exerce uma grande influência sobre os destinos escolares, em benefício das pequenas fratrias (Nogueira, 2011).

O ascetismo constitui-se no modo de viver das classes médias que renunciam aos seus prazeres imediatos em prol de um projeto de futuro para a prole. O pouco acúmulo de capitais (econômico, cultural e social) impõe a essa classe a necessidade de constituir uma "acumulação inicial" e, para isso, lançam mão de recursos morais – na forma de sacrifícios e renúncias – como meio de compensação (Nogueira; Nogueira, 2017). No que tange à educação dos filhos, esse ascetismo pode ser traduzido "num 'rigor ascético', numa valorização da disciplina e do autocontrole, e na exigência de uma dedicação contínua e intensiva aos estudos" (Nogueira; Nogueira, 2017 p. 66).

O terceiro componente – a "boa vontade cultural" – diz respeito às condutas de docilidade e tenacidade empenhadas por essas classes no esforço para adquirir a cultura legítima e, ao mesmo tempo, compensar as desvantagens que decorrem do pouco acúmulo dos diferentes tipos de capitais.

A Sociologia da Educação vem - desde a obra de P. Bourdieu - demonstrando que as estratégias educativas das famílias para garantir o sucesso escolar da prole se exacerbam e encontram seu ponto máximo nas classes médias. Isso se deve ao fato de que as classes médias se distinguem das camadas populares que investem menos no mercado escolar, dado seu menor grau de dependência em relação a ele (Nogueira, 1997), pois a possibilidade de ascensão pelo diploma é mais remota e mais incerta para esse grupo. No entanto, elas se distinguem também das elites econômicas que tendem a investir mais em estratégias econômicas de manutenção do patrimônio, pois dependem mais deste último e menos da escola para garantir sua reprodução social. Segundo Bourdieu (2015),

> [...] a pequena burguesia[1], classe de transição, adere mais fortemente aos valores escolares, pois a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas as expectativas [...]. As crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura. Trata-se, ao que parece, do mesmo *ethos* ascético de ascensão social que constitui o princípio das condutas em matéria de fecundidade, bem como das atitudes a respeito da escola de uma parte da classe média (Bourdieu, 2015, p. 53).

[1] A expressão "classes médias" não deixa de ser usada por Bourdieu, mas sua preferência é posta no termo "pequena burguesia" (Nogueira, 1997).

No que tange à heterogeneidade interna das classes médias, a distinção elaborada por Bourdieu entre a fração tradicional (“pequena burguesia”) e a “nova” classe média, composta pelos trabalhadores assalariados, faz menos sentido para a pesquisa educacional atual (Nogueira, 2010). As produções mais recentes indicam outras formas de diferenciação que são mais capazes de dar conta das relações que se estabelecem entre os diferentes segmentos das classes médias e as estratégias educativas.

Para explicar as estratégias educativas das famílias de classes médias, os pesquisadores remontam suas análises ao conjunto de mudanças econômicas, políticas e culturais que desencadearam transformações nos sistemas educacionais da maioria dos países do ocidente. A mudança mais profunda se refere ao fenômeno da massificação das oportunidades de escolarização desencadeado ao final da Segunda Guerra Mundial, sobretudo a massificação da escola secundária. Para Nogueira (2021), essa massificação consiste na universalização ou, no mínimo, na forte elevação das taxas de cobertura dos diferentes graus de ensino, bem como no prolongamento das trajetórias escolares, atingindo todos os meios sociais, embora de modo desigual.

Segundo essa análise, o fenômeno da expansão da escolarização tem provocado o acirramento da competição escolar pelas melhores posições no sistema de ensino, visto que o número de competidores aumenta exponencialmente. Esse acirramento, por sua vez, gerou a intensificação dos investimentos educativos das famílias, sobretudo das classes médias, que respondem a isso com estratégias mais diversificadas e sofisticadas como a internacionalização da formação da prole, o aprimoramento das condutas de escolha do estabelecimento de ensino e a organização do tempo extraescolar. De acordo com Nogueira (2010, p. 220),

> [...] tendo se beneficiado qualitativamente do processo de democratização do ensino, a classe média viu aumentada sua “capacidade estratégica”, o que resultou numa “sofisticação” (isto é, intensificação e diversificação) de seus investimentos e estratégias educacionais. No que concerne à intensificação dos investimentos, os sociólogos continuam diagnosticando o “ativismo”, a forte “mobilização”, o “intervencionismo”, as atitudes preventivas e “pró-ativas” (e bem menos reativas).

Em resposta a este novo contexto de acirramento da competição escolar as famílias passam a utilizar, cada vez mais, os serviços *paraescolares* como estratégias educativas. As atividades *paraescolares* podem oferecer, para além de um acompanhamento mais individualizado e personalizado para atender as demandas

escolares, um espaço social de aprendizagem que alguns contextos familiares não podem proporcionar, seja por falta de tempo dos pais devido à extensa carga horária de trabalho seja por falta de conhecimento dos conteúdos curriculares ou pela falta de habilidade para acompanhar as atividades escolares. Segundo Nogueira (2010), ao se referir ao contexto nacional,

> [...] floresce também entre nós, todo um mercado "paraescolar", voltado para uma clientela de pais consumidores que demandam ajuda na gestão da escolaridade da prole. Na falta de levantamentos sistemáticos, pode-se comprová-lo através das seções de classificados dos jornais que estampam a propaganda de instituições e profissionais especializados, sobretudo ao final do ano, época dos exames ou das últimas provas bimestrais (Nogueira, 2010, p. 224).

O consumo de bens e serviços *paraescolares* é parte do conjunto de estratégias das classes médias que, segundo Lareau (2007), operam numa lógica de criação dos/as filhos/as denominada de "cultivo orquestrado". Para a socióloga norte-americana, essa lógica passa por "orquestrar" diversas atividades no tempo em que a criança não está na escola, com vistas ao bom desempenho escolar e a seu desenvolvimento integral, com o objetivo transmitir às crianças habilidades importantes para a vida (Lareau, 2007).

As estratégias educativas verificadas pela literatura científica no seio das classes médias são de natureza diversa e vão desde a escolha criteriosa do estabelecimento de ensino até estratégias de internacionalização da trajetória do filho, passando por práticas de intenso monitoramento de sua vida escolar, pelo acompanhamento de deveres de casa e, finalmente, por aquilo que interessa mais particularmente ao presente estudo: o empenho de recursos em atividades *paraescolares*. No interior desse mercado *paraescolar* constatam-se uma oferta múltipla de atividades destinadas à escolaridade, propondo-se a atingir objetivos cada vez mais amplos que não se limitam somente ao apoio nos deveres de casa ou nos estudos para provas e exames. Algumas empresas especializadas, além das aulas, oferecem também atendimento psicológico, psicopedagógico, terapia ocupacional, "*coaching* escolar" e reivindicam, com frequência, um papel no âmbito das relações família-escola, participando, por exemplo, de reuniões pedagógicas na escola de origem do aluno.

Todo esse conjunto de investimentos das classes médias leva a pensar que os resultados escolares da prole estão condicionados, cada vez mais, aos recursos financeiros e à capacidade estratégica das famílias. É nesse contexto que se desenvolve

a “escola fora da escola” (Glasman, 2005) como forma de expansão de um conjunto de dispositivos de suporte à ação escolar que tem por finalidade equipar o aluno para a corrida de obstáculos escolar. De acordo com Dominique Glasman (2008),

> Quando se vê florescer, na periferia da escola, esses dispositivos de apoio, parece que é preciso cada vez mais outra coisa que não a escola para se ter sucesso nela. Tudo se passa como se, de maneira bem mais intensa do que no passado, os alunos e seus pais julgassem indispensável para obter as melhores chances de êxito num percurso escolar cada vez mais competitivo – recorrer a um apoio exterior, a um complemento para realizar seu trabalho ou para se treinar (Glasman, 2008, p. 631).

Em síntese, esta tese pretende analisar o modo como uma “escola fora da escola” passa a se constituir como um mercado de serviços *paraescolares* em Belo Horizonte. Os dados produzidos pretendem mostrar as formas de atuação das empresas, toda a gama de ofertas de serviços para a escolaridade de crianças das classes médias e, por fim, como essas estratégias são colocadas em prática pelas famílias, suas expectativas e motivações, e as possíveis implicações nas relações família-escola.

Como se sabe, a partir dos anos de 1980, houve um forte processo de reorientação dos objetos de conhecimento e dos métodos de pesquisa da sociologia da educação. Nesse processo, novos enfoques e novos objetos foram emergindo, entre eles, o estabelecimento de ensino, a sala de aula, o currículo e a família. Para Nogueira (2006), é nesse quadro que tem origem um novo campo de estudos que se ocupa das trajetórias escolares dos indivíduos e das estratégias utilizadas pelas famílias no decurso dessas trajetórias. Conhecer os processos, as dinâmicas e as práticas familiares passam a fazer parte do campo de observação da Sociologia da Educação.

No Brasil, os estudos sobre família começaram a ser cientificamente legitimados a partir da década de 1970. A instituição familiar passou a ser compreendida por meio de novas perspectivas e o campo de estudos se renovou. Segundo o sociólogo Geraldo Romanelli, tal renovação dos estudos sobre família certamente contribuiu para fornecer subsídios empíricos e teóricos para a análise das relações entre a instância doméstica e a escolar (Romanelli, 2013). Como resultado da difusão de novas propostas interpretativas da sociologia da educação francesa, sobretudo das produções de Pierre Bourdieu, os estudos sobre escolarização, associados à atuação da família na escola, receberam um novo estímulo para investigar as relações entre as duas instituições. As pesquisas sobre família dedicavam-se a compreender a dinâmica interna do ambiente

doméstico de diferentes classes sociais, as relações em seu interior e procuravam estabelecer os elos entre essas unidades e o campo econômico e político. Para Romanelli (2013, p.33), "a discussão da relação entre família-escola incide sobre a análise interna desses dois objetos de estudo e de sua articulação com a esfera econômica e com o poder público".

Na contemporaneidade, a promoção do sucesso escolar está relacionada ao envolvimento parental na escolarização dos filhos. Há, na sociedade civil, uma ideia central, bastante propagada, da importância e necessidade da parceria, colaboração e diálogo entre a família e a escola. De acordo com Nogueira (2006), isso ocorre em nome de um "ajustamento e de uma coerência entre as ações educativas produzidas por essas duas agências de socialização" (p. 157). Segundo Nogueira e Resende (2022),

> Além de mudanças internas ao pensamento sociológico no sentido de atribuir maior autonomia às condutas dos atores sociais em relação aos determinantes sociais, a emergência desse campo de estudos é fruto também de um novo contexto social, no qual se observa uma intensificação dos laços que unem família e escola como instâncias de socialização, cujas esferas de atuação passam a se intersectar: a escola reconhece cada vez mais na família um parceiro importante para a realização de sua tarefa educativa, e a família cada vez mais compartilha com a escola o trabalho de formação dos filhos (Nogueira; Resende, 2022, p. 3).

As famílias começam, então, a desejarem e reivindicarem - enquanto um direito democrático - a participação ativa na vida escolar da prole e o Estado passa a incentivá-la criando mecanismos para viabilizar essa relação. Os fatores que estão por trás da intensificação das interações entre famílias e a escola e as características de que se revestem essas novas formas de relação passaram a ser objeto de interesse da Sociologia da Educação. A investigação das diferentes práticas, comportamentos e estratégias familiares face à escolarização da prole tem permitido conhecer melhor como se constituem as trajetórias escolares distintas, segundo as classes sociais.

De acordo com Nogueira (2006), há pelo menos três processos que respondem pelas mudanças sofridas por essa relação. São eles: (i) processo de aproximação ou, nas palavras de Terrail[2] (1997), uma "imbricação de territórios" na qual escola e família intensificam suas relações de modo nunca antes concebido; (ii) individualização da

[2] TERRAIL, Jean-Pierre. "La sociologie des interactions famille-école". *Sociétés Contemporaines*, nº 25, p. 67-83, 1997.

relação onde impera uma relação de face a face entre pais e educadores (Van Zanten[3], 1988) e (iii) uma redefinição de papéis, ou seja, uma reconfiguração da divisão do trabalho educacional entre as partes.

> De um lado, a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos aspectos corporais, morais, emocionais do processo de desenvolvimento. De outro, família passa a reivindicar o direito de interferir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar. Não há mais uma clara delimitação de fronteiras (Nogueira, 2006, p. 164).

Diferentes pesquisas passam a buscar indicadores de mobilização ou intervenção da família na ajuda com os deveres de casa, na organização do tempo e do espaço doméstico, nos investimentos materiais e todo um leque de comportamentos que operam sobre a escolaridade dos filhos. As estratégias passam a ocupar lugar de destaque nas problemáticas das relações família-escola. Neste trabalho, utilizamos a noção de estratégia no sentido proposto pela teoria *bourdieusiana*, não como um produto consciente de um cálculo custo/benefício tampouco, segundo Nogueira (2002a), "como mero efeito de determinações estruturais. Se certas ações podem ser fruto de decisões explícitas e racionais, outras decorrem do processo de interiorização das regras do jogo social e revelam a intuição prática (*o sens du jeu*) que marca o bom jogador, o estrategista". As estratégias são entendidas como respostas prováveis que os indivíduos produzem diante das diferentes situações que experimentam, segundo suas disposições e predisposições que adquirem em seu meio social de origem e que se relacionam à acumulação ou à manutenção das diferentes formas de riqueza social (material e simbólica) (Nogueira, 2002a). Nas palavras da referida autora,

> Sem dúvida, os atores sociais têm razões para agir da forma como agem. Não há dúvida também de que suas ações dependem de imposições estruturais que, com muita frequência, escapam a seu controle. Mas nem por isso se poderia dizer que eles não passam de instrumento de forças sociais e que não há nada de pessoal naquilo que fazem ou naquilo que dizem (Nogueira, 2002a, p. 60).

Para explicar a noção de estratégia, Dominique Glasman e Georges Collonges (1994) recorrem a duas interpretações propostas por R. Ballion. A primeira é o

[3] VAN-ZANTEN, Agnès. "Les familles face à l'école – rapports institutionnels et relations sociales". In: DURNING, P. (Org.). *Éducation familiale*. Vigneux: Mire/Matrice, p. 185-207, 1988.

entendimento de estratégia como uma construção do intelecto, uma certa ordem que o pesquisador impõe à realidade. Assim, segundo os autores,

> A estratégia é uma categoria da mente, uma grade de interpretação que tem a função de **identificar a racionalidade da realidade, descobrindo um propósito que ordena os fenômenos estudados, e isso sem que os atores estivessem cientes dessa orientação de sua ação**; a estratégia é então inferida pela análise. O termo "estratégia", tão estudado, é conveniente para descrever, ao mesmo tempo que pensa que existe de fato uma certa articulação, uma certa lógica, entre atos identificados e um resultado observado (Glasman; Collonges, 1994, p. 120. Tradução nossa. Grifos nossos).

O segundo entendimento da noção é descrito pelos sociólogos como “um modo de conduta de agentes sociais; não é mais um certo modo de visão do observador, mas o **significado** que os próprios atores dão à sua ação. Isso implica uma decisão voluntária da parte deles” (Glasman; Collonges, 1994, p.120. Tradução nossa. Grifo nosso). Essa segunda interpretação provoca duas relutâncias/reticências. Por um lado, o uso dessa noção como "ato voluntário, orientação de comportamentos desejados e percebidos pelos sujeitos" é mais questionado em relação a certas categorias sociais do que outras. Por outro lado, parece estender amplamente o campo da intencionalidade (Glasman; Collonges, 1994).

As pesquisas sociológicas voltadas para as relações família-escola evidenciam as diferenças e as distâncias dos comportamentos estratégicos entre famílias pertencentes a grupos sociais distintos. As diferentes categorias sociais estão desigualmente preparadas para intervir em relação à trajetória escolar de seus filhos. Para explicar como as estratégias das famílias são marcadas pelas desigualdades sociais, Glasman e Collonges citam François Dubet (1991)[4]:

> Os alunos das escolas "boas" e "reais" e suas famílias parecem ser verdadeiros especialistas na arte de usar o sistema escolar: a escolha da faculdade, a de idiomas e materiais opcionais, a escolha do ensino médio, lazer inteligente, aulas particulares, vários serviços privados colocam o aluno no centro de cálculos e estratégias destinados a obter essa pequena diferença que faz toda a diferença (Glasman; Collonges, 1994, p. 120).

Os estudos no campo da “sociologia das trajetórias escolares” vêm, segundo Nogueira (2002a), concluindo que o desempenho escolar não é o único fator responsável pela trajetória, pois

[4] Les lycéens, Seuil, Paris, 1991.

> Com um mesmo nível de aproveitamento escolar, os percursos se apresentam diversificados segundo a origem social, o que parece ser consequência das estratégias postas em prática, implícita ou explicitamente, pelas famílias seja para maximizar vantagens e aumentar a competitividade escolar, seja para corrigir, atenuar, minorar desvantagens (Nogueira, 2002a, p.82).

Assim, enquanto crianças e jovens pertencentes aos meios sociais menos favorecidos são levados a renunciar aos setores mais nobres do sistema de ensino ou a trajetórias escolares mais longas (processo conhecido como "autosseleção"), os alunos socialmente mais favorecidos – mesmo em situação de fracasso - beneficiam-se das estratégias educativas desenvolvidas por suas famílias capazes de garantir sua sobrevivência no sistema de ensino. Essas estratégias são denominadas como estratégias de "recuperação", de "compensação", de "reparação" e de "remediação" (Nogueira, 2002a). Para a autora, a finalidade dessas estratégias é "suprir as insuficiências dos resultados escolares dos filhos ou de oferecer a eles trunfos suplementares para enfrentar a competição escolar". Diante da intensa mobilização parental, a relação família-escola passa a assumir novos contornos e incluir outros atores sociais como os professores de aulas particulares, os *coachings* escolares, psicopedagogos e toda uma gama de profissionais especializados que atuam no mercado de serviços *paraescolares*.

Toda essa mobilização e investimentos – financeiros e imateriais - se caracterizam como uma tendência contemporânea de transição da meritocracia para uma "parentocracia", ou seja, um peso crescente dos mecanismos do mercado na reprodução escolar dos grupos sociais favorecidos (Van Zanten; Darchy-Koechlin, 2005). O conceito de "parentocracia", cunhado pelo sociólogo inglês Phillip Brown (1990), é utilizado para explicar as atitudes cada vez mais instrumentais dos pais de meios sociais favorecidos em relação à educação dos/as filhos/as. Esse movimento constituiria uma "terceira onda" na educação escolar britânica. Segundo ele, a primeira onda se caracterizou pelo aumento da escolarização em massa para as classes trabalhadoras no final do século XX, em que a escolarização foi estruturada com base na atribuição de papéis sociais, ocupacionais e domésticos predeterminados. Na segunda onda, teria ocorrido uma mudança ideológica em que a educação passou a ser baseada na idade, aptidão e habilidade do educando, i.e., um sistema meritocrático em que a realização individual é determinante para a carreira educacional. O movimento da terceira onda acontece com o enfraquecimento da meritocracia resultante das reformas neoliberais que ocorreram no Reino Unido na era Thatcher, com os princípios de desregulação

(flexibilização das leis de setorização), de livre mercado e de escolha da escola. A noção de "parentocracia" contém em si a ideia de que a trajetória escolar de uma criança contemporânea está condicionada à intervenção da família mais do que à própria capacidade e esforço do aluno.

No que diz respeito ao contexto brasileiro, a "parentocracia" não se constitui como um comportamento novo, uma vez que as lógicas de mercado vigoram há muito tempo aqui. Ademais, diferente de outros países, a mercantilização da educação é amplamente aceita pelas famílias das camadas médias. Desse modo, nosso sistema de ensino "tem um nítido caráter de classe, onde atuam fortemente recursos culturais e vantagens sociais e econômicas" (Nogueira, 2010, p. 224).

Assim, estamos vivendo um momento histórico em que as estratégias educativas das famílias se multiplicam para oferecer à prole as melhores oportunidades de êxito escolar e de acesso aos setores mais concorridos e de maior prestígio do sistema de ensino. A "escola fora da escola" é componente importante desse quadro e se desenvolve por meio de práticas educativas que Brown (1990) convencionou nomear como "parentocráticas".

Nas últimas décadas, o desenvolvimento de um mercado de serviços *paraescolares* voltado para uma clientela de pais-consumidores passou a oferecer às famílias uma gama de serviços voltados para a aprendizagem escolar dentre os quais figuram as aulas e atividades diversas prestadas por empresas que se constituem como verdadeiras "escolas fora da escola".

A fecunda expansão dos estudos da Sociologia da Educação, nos últimos anos, possibilitou a compreensão de diversos fenômenos contemporâneos correlatos à escola. Os temas mais recorrentes parecem ser os da expansão dos sistemas de ensino, das condições de acesso e de permanência escolar, do efeito escola, dos efeitos do capital cultural na produção do sucesso escolar, da relação família e escola e igualmente das mobilizações e das estratégias parentais para a escolarização dos seus filhos, da capitalização dos diplomas, da violência escolar e, mais recentemente, do efeito território, da internacionalização dos estudos e do fenômeno da educação na sombra. Embora a Sociologia da Educação tenha se implicado em estudos de natureza tão diversa, poucos estudos foram produzidos sobre o uso de bens e serviços *paraescolares* como estratégias educativas familiares empenhadas fora da escola.

Um levantamento da literatura realizado recentemente pelos pesquisadores Kobakhidzea e Šÿastnýb (2023), da Faculdade de Educação da Universidade de Hong Kong e da Faculdade de Educação da Universidade de Charles, da República Tcheca, respectivamente, buscou identificar as perspectivas teóricas apresentadas em estudos sobre o papel das famílias diante da *shadow education*. O levantamento mostrou que os estudos iniciais se concentravam na exploração das perspectivas dos alunos, dos professores e tutores, com poucos estudos sobre as condutas das famílias. Já os estudos mais recentes consideram as famílias como "atores-chave" e exploram o seu papel usando diferentes teorias. Quatro perspectivas teóricas são usadas de maneira mais recorrente nos estudos encontrados para explicar as posições das famílias, a saber: 1) "parentocracia"; 2) cultivo orquestrado; 3) parentalidade intensiva ou *tiger parenting* e 4) tomada de decisão parental.

O conceito mais difundido nas pesquisas sobre a família e o uso de serviços *paraescolares* é o de "parentocracia". Um estudo realizado no Canadá por Dewiele e Edgerton (2016) ampliou as ideias originais de Brown sobre a "parentocracia" e acrescentou dois componentes: 1º) lógica sociopolítica existente num ambiente de livre mercado onde os pais se tornam consumidores da educação; 2º) estilo parental intervencionista proativo usado pelos pais de classes médias para maximizar as chances de sucesso seus filhos. Ambos os componentes prosperam em um ambiente neoliberal que promove a livre escolha dos pais, a competição e a liberdade individual, conforme exploram os autores australianos Blackmore e Hutchison (2010).

A parentalidade intensiva ou "*tiger parents*" apresenta uma estrutura semelhante à "parentocracia". Essa perspectiva sinaliza a agência parental na utilização de recursos adicionais para maximizar a aprendizagem da prole. Embora ambas as teorias destaquem a importância da origem socioeconômica dos pais, as teorias diferem na sua ênfase. Enquanto a "parentocracia" trata do **capital parental** (econômico, cultural e social), a parentalidade intensiva está mais voltada ao **estilo parental** e diz respeito aos pais que planejam e monitoram rigorosamente as atividades das crianças, não exclusivamente as atividades escolares ou *paraescolares*, mas toda a rotina doméstica como, por exemplo: alimentação, sono, atividades físicas, amizades, conteúdos midiáticos consumidos, entre outros.

Segundo Kobakhidzea e Šÿastnýb (2023), os estudos concebem a parentalidade intensiva como uma estratégia da classe média para garantir vantagens intergeracionais.

Cada vez mais os estudiosos identificam mudanças nas práticas parentais e o uso generalizado da parentalidade intensiva ou "*tigers parentes"* que se tornou comum entre os pais em várias categorias sociais. A parentalidade intensiva está particularmente associada aos pais do Leste Asiático e às famílias de imigrantes asiáticos das classes médias. De acordo com a professora norte-americana Amy Chua (2011), os pais chineses seguem práticas de educação dos filhos (controladoras, rigorosas e agressivas) diferentes das dos seus homólogos ocidentais (flexíveis e liberais).

Diversos estudos e reportagens da mídia estereotiparam negativamente os pais chineses e alguns até usaram a ideia de "*tigers parents*" para explicar o sucesso dos estudantes chineses no PISA[5]. No entanto, alguns estudos advertem que considerar a etnia como um fator da parentalidade intensiva incorre num certo essencialismo cultural, oferecendo uma resposta simples para um fenômeno complexo. A literatura científica argumenta que, nas sociedades modernas onde os sistemas educativos são cada vez mais competitivos, a parentalidade intensiva existe para além da Ásia (Kobakhidzea; Šÿastnýb, 2023).

O cultivo orquestrado aparece como outra teoria-chave nos estudos mais recentes sobre *shadow education*. De acordo com Kobakhidzea e Šÿastnýb (2023), semelhante à "parentocracia" e à parentalidade intensiva, a lente do cultivo orquestrado centra-se nos recursos socioeconômicos dos pais, mas coloca mais ênfase na lógica cultural informada pela classe social de pertencimento. Os pesquisadores chineses Ying e Wright (2021) desenvolveram o conceito de "cultivo orquestrado terceirizado" para explicar como os pais chineses de alta renda ou novos-ricos terceirizaram o cultivo orquestrado para *coachings*/orientadores educacionais, visando o ingresso em instituições internacionais renomadas de ensino superior.

Essa revisão de literatura mostrou que a perspectiva dominante usada para estudar as famílias é influenciada pelas teorias de Bourdieu. O uso da produção do sociólogo francês é evidenciado pela frequência com que as pesquisas analisam o fenômeno por meio das teorias dos capitais, a "parentocracia", a vantagem das classes médias e a parentalidade intensiva. Segundo Kobakhidzea e Šÿastnýb (2023), quando se trata de compreender o comportamento das famílias diante do fenômeno *shadow education*, o poder explicativo dos conceitos teóricos de Bourdieu é incomparável.

[5] O PISA é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Nesse sentido, pesquisas com objetivo de investigar e compreender a oferta de bens e serviços *paraescolares* e sua demanda por parte das famílias são fundamentais para a compreensão do que está em jogo, atualmente, na escolarização. Conhecer a estrutura do mercado *paraescolar* e as motivações familiares para lançar mão desses serviços pode contribuir para analisar as relações família-escola. As aulas e atividades *paraescolares* passam a ser centro das atenções e desejo, sobretudo de famílias pertencentes a certas frações das classes médias. Com efeito, é possível afirmar, como se verá no terceiro capítulo deste estudo, que as relações família-escola sofrem significativa influência do uso crescente dos serviços *paraescolares*.

1.2 A construção do léxico: metáforas, expressões e conceitos diversos de um campo.

O uso das aulas particulares no período de contraturno escolar se expandiu ao longo dos anos em todas as partes do mundo. Esse fenômeno ficou conhecido como "*shadow education*" (educação na sombra), mas outras expressões e termos são utilizados ao lado dessa metáfora. Embora o vocabulário, em si mesmo, não seja objeto de reflexão na maioria dos estudos produzidos desde o início dos anos de 1990, algumas ponderações se fazem necessárias no contexto atual de intensa diversificação da oferta de serviços à sombra da escola formal. Nesta seção, nosso objetivo é demonstrar que nem todas as expressões designam a mesma realidade. A figura 1, a seguir, indica uma primeira diferenciação ao isolar a expressão "extraescolar".

Figura 1 – Palavras e expressões utilizadas em diferentes produções científicas sobre *shadow education*.

Fonte: Elaborada pelas autoras

De nossa parte, a discussão do léxico teve início no decorrer da produção do artigo científico intitulado "A 'escola fora da escola': O mercado de serviços paraescolares na cidade de Belo Horizonte (MG[6])" desenvolvido como parte das atribuições discentes do curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG e publicado no periódico "Perspectivas em diálogo: revista de Educação e Sociedade" da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

Essa discussão se fez necessária uma vez que os estudos que se dedicam a conhecer, compreender e analisar o fenômeno *shadow education* utilizam expressões diferentes para designar uma mesma coisa sem especificar as modulações relativas ao tipo, à forma ou à modalidade do objeto em questão. Há, porém, que se reconhecer que essa recorrente flutuação vocabular é compreensível em se tratando de um campo de pesquisa ainda em definição e em construção.

Na ausência de trabalhos que se dediquem a definir um léxico relativamente unificado e capaz de dar conta das nuances do fenômeno, tentaremos fazê-lo neste estudo. Estamos diante de um fenômeno complexo com diversas manifestações ao redor do mundo – por estar à sombra -, suas formas e magnitude ainda estão sendo explorados por pesquisas iniciais, e seus efeitos ainda não foram medidos em larga escala. Assim, a definição do léxico pode adquirir importância para além da escolha de um vocabulário específico, e também dos sentidos que atribuímos a esse fenômeno social no âmbito da Educação. Afinal, quando falamos de *shadow education*, a que tipo de serviço estamos nos referindo?

Nos estudos produzidos em língua inglesa, tal modalidade de acompanhamento é conhecida como *private tutoring* (tutoria privada). Já na Espanha é denominada como *clases de repasso* ou, ainda, *refuerzo escolar* e em Portugal, *explicações.* No Brasil, as nomeações variam de acordo com cada região. Assim, no Rio de Janeiro, bem como em Portugal, essas atividades são conhecidas como *explicações*. Em Sergipe e na Bahia, são chamadas de *banca* e no Ceará e na Paraíba, de *reforço escolar*. Em Minas Gerais, as denominações mais comuns são *aulas particulares*, *reforço escolar*, *aulas de reforço* e *acompanhamento escolar*. Na França, os estudos utilizam os termos *cours particuliers*

[6] SULZ, A. J.; NOGUEIRA, A. M. A "escola fora a escola": o mercado de serviços *paraescolares* na cidade de Belo Horizonte (MG). **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 10, n. 25, p. 377-396, 5 dez. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.55028/pdres.v10i25.18338

(aulas particulares), *soutien scolaire* (apoio escolar) e *parascolaire* (*paraescolar*) que se referem ao "acompanhamento para escolaridade" (Glasman, 2011).

Na verdade, a questão do vocabulário apenas esteve presente nas discussões de Mark Bray recentemente, em artigo publicado em abril de 2023, quando ele retoma alguns pontos de seu livro "O sistema educacional paralelo: aulas particulares e suas implicações para os planejadores" (*The Shadow education system: private tutoring and its implications for planners*) que foi publicado em 1999 e que popularizou a metáfora "educação na sombra". O autor confessa não ter sido o precursor do uso da metáfora, pois "tirou a ideia de Marimuthu *et al.* (1991) na Malásia, Steverson e Baker (1992) no Japão e George (1992) em Cingapura" (Bray, 2023, p. 2). Além disso, de acordo com as revisões de literatura realizadas por Bray, embora não seja volumosa, a pesquisa sobre aulas particulares suplementares é anterior ao uso da metáfora.

A obra de Bray forjou uma definição das aulas particulares suplementares que coloca o foco em assuntos escolares ao invés de domínios não escolares, preocupando-se com a *tutoria* fornecida por empresários ou indivíduos com fins lucrativos. As discussões não incluem aulas de música, artes ou esportes, cuja finalidade é posta no prazer e/ou no desenvolvimento pessoal global (Bray, 2023, p. 5). O autor reconhece que esses domínios também podem consumir recursos materiais e imateriais ao mesmo tempo em que tem um impacto significativo na estratificação social e no bem-estar geral, mas argumenta que:

> As questões associadas a disciplinas não acadêmicas são um tanto diferentes, particularmente na medida em que não são avaliadas por exames e explicitamente usadas no processo de controle da transição de um nível de ensino para outro, e eles merecem um estudo **separado** por direito próprio. (Bray, 2023, p. 5. Grifo nosso).

Ainda sobre o vocabulário, Mark Bray fornece, em sua produção e de modo inaugural, uma definição detalhada da metáfora. O autor declara, em sua mais recente obra, que, em alguns momentos, suas produções "borraram deliberadamente os limites da definição" (Bray, 2023, p. 6) do que pode ser denominado de acadêmico ou não. Em pesquisa realizada na China, Bray e Liu (2022) mostraram como as famílias incluíam aulas particulares de xadrez, piano, natação e caligrafia ao lado de chinês, inglês e matemática, principalmente nas séries iniciais da escolaridade. Assim, o que os autores chamam de "tutoria não acadêmica" pode ser entendida no contexto brasileiro como

“extraescolar”: aulas de música, artes, esportes, ou seja, atividades que não guardam relação direta com a escolarização.

Embora o léxico tenha recebido atenção no artigo mais recente de Mark Bray, o pesquisador deixou explícito, em suas produções anteriores, que o fenômeno ao qual se dedica a estudar diz respeito a um sistema de ensino paralelo ao sistema de ensino regular. *Shadow education* é, então, um fenômeno social que abrange um sistema de ensino que oferece reforço, acompanhamento, complemento e suporte escolar, mantendo uma relação **direta** com a escolarização e com os processos de aprendizagem escolar. Nesse sentido, as atividades extraescolares – não acadêmicas – não podem ser classificadas como manifestações da “educação à sombra”. De acordo com Bray, na literatura acadêmica, a tutoria privada suplementar é amplamente denominada de educação paralela, porque muito de seu conteúdo imita o da escolarização (Bray, 2022, p. 2), embora tenha funções diversas e características específicas em cada país.

As questões de vocabulário surgem na medida em que muitos entendem que a palavra “tutoria” implica uma oferta individual ou para pequenos grupos. Bray, por sua vez, considera também outras formas de aula como semelhantes àquelas ministradas nas escolas formais e até mesmo palestras com grandes audiências. Alguns estudos fundiram múltiplas formas de tutoria em uma única categoria e isso pode acarretar implicações por vezes embaraçosas para o campo de pesquisa. Para que seja possível acompanhar a diversidade de ofertas do mercado de aulas paralelas, a metáfora *shadow education* poderá sofrer declinações, como defende Mark Bray:

> [...] a diversidade de aulas particulares está se tornando cada vez mais evidente, mesmo em áreas geográficas relativamente pequenas. Com essas questões em mente, concluí uma análise das aulas particulares em Dubai (Bray; Ventura, 2022, p. 8) com a metáfora alternativa de um **arco-íris**. Essa alternativa refletia as maneiras pelas quais 'diversidades culturais e curriculares se articulam com as forças do mercado para produzir acordos para tutoria suplementar por diferentes categorias de provedores para diferentes categorias de clientes a preços diferentes e em diferentes locais, formatos e disciplinas'. Assim, embora as sombras possam permanecer úteis como metáfora, elas certamente não excluem alternativas. Outros pesquisadores podem gostar de considerar arco-íris - e/ou criar suas próprias metáforas (Bray, 2023, p. 18. Grifo nosso).

O termo “ensino suplementar”, amplamente utilizado na obra de Mark Bray, se refere, exclusivamente, às aulas realizadas no contraturno escolar como forma de apoio, suporte e reforço para a escola formal. Sendo assim, são aulas com objetivo de

acompanhamento da escolaridade ("*paraescolar*") e, por isso, não estão incluídas atividades esportivas, artísticas, manuais, tecnológicas, profissionalizantes, entre outras. Embora contribuam para o desenvolvimento global e para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, essas atividades extraescolares são serviços de natureza distinta. Tratando-se da "educação na sombra", seu objeto são as atividades que tem por objetivo oferecer acompanhamento para a escolarização seja por diferentes motivos: remediação ou recuperação de notas nas avaliações escolares, prevenção de possíveis dificuldades, potencialização do desempenho, auxílio na organização da demanda de tarefas e estudos, ou até mesmo preparação para os exames nacionais.

Na França, os estudos produzidos por Dominique Glasman, Charles Coridian, Anne-Claudine Oller, entre outros, também utilizam mais de uma expressão para se referir aos diferentes segmentos do mercado de apoio escolar tais como: aulas particulares, apoio a domicílio, acompanhamento para a escolaridade e *paraescolar*. Em um verbete publicado no "*Dicionário de Educação*", organizado por Agnés Van Zanten (2011), Glasman utiliza a expressão "*paraescolar*" e a associa ao "acompanhamento para a escolaridade".

Segundo Glasman (2011), existem na França, de modo geral, dois tipos de apoio escolar: 1) cursos particulares e apoio a domicílio oferecidos por empresas especializadas, consistindo numa oferta do ponto de vista comercial; e 2) dispositivos associativos ou públicos organizados, sobretudo, nos bairros populares, oferecendo gratuitamente um acompanhamento para a realização do "trabalho escolar" e para a iniciação relativa às aprendizagens escolares, ou seja "*acompanhamento para a escolaridade*", ou simplesmente, *paraescolar*, expressão que passou a ser utilizada com frequência nos estudos franceses sobre a "escola fora da escola", e que guarda uma **relação direta** com os processos de aprendizagem escolar vivenciados por crianças e jovens no período do contraturno.

Em seu recente livro "*Le Coaching scolaire – un marché de la réalisation de soi* publicado em (2020), Anne-Claudine Oller dedica-se a conhecer e analisar o mercado de *coaching escolar* como um segmento profissional do mercado de apoio escolar. Segundo a autora, o *coaching* escolar não é um suporte disciplinar da escolarização, ou seja, não se assenta em uma disciplina escolar, uma vez que "esse apoio parece ecoar novas injunções da escola: desenvolvimento de um projeto, escolha de orientação, autonomia, busca de desempenho e autorrealização" (Oller, 2020, p. 14). O *coaching*

escolar convida o aluno a se destacar, buscando autonomia e bom desempenho para se inserir em projetos percebidos como capazes de fazê-los florescer e alcançar seus objetivos. Essa manifestação da escola fora da escola (école hors d'école) se constitui como um verdadeiro mercado de apoio escolar cuja palavra de ordem é a autorrealização (Oller, 2020).

O fenômeno *shadow education* é complexo com inúmeras causas, desde as culturais até as educacionais e socioeconômicas. Quando se trata de uma definição do fenômeno, nos deparamos com um problema que se prende à terminologia utilizada para identificar suas manifestações em diferentes partes do mundo. De acordo com Silveirinha (2007), em Portugal, as "explicações" podem ser encontradas em centros, academias, institutos, salas de estudo, lições privadas, gabinetes de apoio. Contudo, segundo a autora portuguesa, há parâmetros que nos permitem caracterizar o fenômeno:

> De um modo geral, podemos afirmar que as explicações constituem uma medida de complemento, uma vez que incidem sobre as matérias/disciplinas versadas nas escolas, isto é, sobre matérias curriculares, apresentando-se sob a forma de um ensino mais individualizado, uma vez que é normalmente ministrado em pequenos grupos ou mesmo individualmente. Trata-se também de um trabalho privado, providenciado por indivíduos ou empresas que prestam um serviço pago pelos seus utentes, contrariamente ao que se passa de um modo geral no sistema público de educação (Silveirinha, 2007, p.62).

A diversidade da forma como podem ser encontrados esses dispositivos parece influenciar na terminologia e no modo de identificá-los. Em Portugal, o termo "explicações" parece abranger uma gama de diferentes tipos de aulas, em diferentes modalidades. Assim como no Brasil, as aulas particulares podem acontecer a domicílio ou em uma empresa, individualmente ou em pequenos grupos, durante todo o ano letivo ou apenas em um momento específico da trajetória escolar. A complexidade do fenômeno produz, em alguma medida, certa confusão de termos e, em alguns casos, de definições.

Conforme apontado na pesquisa desenvolvida por Galvão (2022a), há dificuldade de produção de dados relativos à participação de alunos brasileiros em atividades de ensino suplementar. Um dos instrumentos utilizados pelo autor foi um questionário respondido por alunos que fizeram o ENEM. No entanto, essa ferramenta não permite apreender dados precisos sobre o uso de serviços *paraescolares*. No questionário contextual do ENEM, elaborado pelo INEP, as opções oferecidas aos

jovens respondentes para indicar suas atividades fora da escola eram: a) curso preparatório para o vestibular; b) curso de língua estrangeira; c) curso de computação ou informática; d) outros. Não se consegue, portanto, identificar se os jovens participantes do ENEM já consumiram aulas de apoio e reforço para a escolaridade. Embora indique a participação em outros cursos, o questionário não fornece os dados relativos ao uso de aulas *paraescolares*. A opção "outros" pode ter sido selecionada pelos jovens considerando uma gama de cursos que não se relacionam com o acompanhamento escolar ou com a melhoria no desempenho de aprendizagens.

As expressões empregadas pelo pesquisador ao se referir às manifestações do fenômeno variam ao longo de sua tese entre "aulas suplementares", "ensino suplementar" e "aulas extraescolares". Nesse sentido, entendemos que se houvesse um consenso lexical acerca do fenômeno *shadow education*, talvez as opções pudessem ser melhor formuladas para levar ao conhecimento mais satisfatório da dimensão da demanda do mercado *paraescolar* no Brasil. Desse modo, o vocabulário impreciso e as alternativas genéricas do formulário se constituíram como uma barreira para que o pesquisador pudesse aprofundar o mapeamento e conhecer melhor a participação dos estudantes em aulas *paraescolares*.

Em artigo publicado, Galvão (2022b) afirmou que as pesquisas sobre a "*Shadow Education*" tratam "essencialmente de atividades relacionadas às experiências extraescolares de ensino-aprendizagem que guardam correspondência com o ensino regular" (2022, p.3). Em sua tese, considerou uma gama variada de cursos realizados por jovens como "suplementares", como por exemplo: aulas de esportes, cursos de instrumentos musicais, cursos profissionalizantes (maquiagem, cabeleireiro, artesanato e outros) (Galvão, 2022a, p.144). Embora tenha reconhecido que esses cursos não guardam relação com o ensino regular, eles estão associados, na pesquisa, como "cursos suplementares" o que, na verdade, entendemos como "extraescolares".

Acreditamos que ensino suplementar não pode ser considerado como sinônimo de extraescolar, porque este último se refere às atividades desenvolvidas fora da escola e que não estão relacionadas diretamente ao desempenho escolar (aprendizagens de conteúdos, resultados nas avaliações e realização de deveres). A indefinição do léxico pode ser observada em diferentes produções como foi constatado por Galvão (2020) e também pelo nosso trabalho ao longo da construção do referencial teórico. Alguns

estudos consideram, de fato, atividades de outra natureza incluídas no fenômeno *shadow education* (Liu; Bray, 2017; Kirby, 2016).

Para que seja possível conhecer a abrangência e a intensidade do uso dos serviços *paraescolares*, é preciso que seja definido o que são esses serviços. Neste estudo, nosso objetivo é desfazer a (con)fusão de termos tão prejudicial ao avanço da compreensão do fenômeno. Uma melhor definição do léxico não implicará em uma restrição dos estudos, mas sim em uma categorização que permitirá uma melhor classificação e compreensão dos dados já existentes, bem como da produção de dados mais refinados em pesquisas posteriores.

Nesta pesquisa, entendemos *Shadow Education* como um fenômeno social da educação mais amplo que abriga diferentes atividades relacionadas à escolaridade – *paraescolar* - mas, ao mesmo tempo, contempla os cursinhos preparatórios para concursos, treinamentos, *coaching* escolar e as aulas de idiomas, por exemplo. Nosso esforço caminha no sentido de demonstrar que a expressão *shadow education* consiste num "guarda-chuva conceitual". Abrigados neste conceito estão outros termos que ganham definições e significações diferentes conforme o contexto sociocultural dos territórios.

A educação à sombra tem sido tratada com um fenômeno que pode abraçar uma gama diversificada de atividades que nem sempre apresentam relação direta com a escolarização formal, conforme demonstra o balanço de estudos aqui realizado. Isso posto e em vista de seu objeto, esta tese adotará a denominação "*paraescolar*" que se refere às atividades oferecidas fora da escola com o objetivo de dar **suporte *direto* para a escolaridade**: aulas particulares de diferentes disciplinas, acompanhamento de dever de casa e atendimentos psicopedagógicos.

1.3 Estudos sobre a "escola fora da escola"

A metáfora de Bray (2014) "educação na sombra" nomeia o fenômeno social relativo ao aparato educacional que se desenvolve e cresce "à sombra" das redes formais de ensino, ou seja, a todas as atividades de suporte à escola que têm como finalidade equipar o aluno diante da corrida de obstáculos escolar. O uso da metáfora é justificado por quatro aspectos: 1) o ensino complementar privado só existe porque o ensino regular existe; 2) à medida que a extensão e a forma do ensino regular mudam, também mudam a extensão e a forma da tutoria suplementar; 3) em quase todas as

sociedades, a maior atenção do público se concentra no ensino formal e não em sua sombra; 4) as características da sombra são muito menos distintas do que as do sistema escolar (Bray, 2023).

Nas últimas duas décadas, a educação na sombra se expandiu para além de seu *lócus* original e intensivo nas sociedades asiáticas. Uma pesquisa feita por Soo-yong Byun, do departamento de Estudos de Política Educacionais da Universidade da Pensilvânia (E.U.A) sobre os padrões globais do uso da educação da sombra em 64 nações, mostrou que, historicamente,

> As pesquisas sobre educação na sombra se concentravam quase exclusivamente nas sociedades asiáticas, especialmente no Leste Asiático. Isso ocorre porque a educação na sombra tem sido praticada e amplamente utilizada nessas sociedades do Leste Asiático. [A educação na sombra] foi considerada o elemento secreto do desempenho acadêmico relativamente alto de algumas nações asiáticas (Byun, 2018, p. 8) (Tradução nossa).

Efetivamente, em alguns lugares do mundo, principalmente no Japão e em outras partes da Ásia Oriental, a educação na sombra tem sido muito praticada. As aulas particulares têm sido cada vez mais utilizadas e não somente de maneira informal. Empresas especializadas em aulas particulares tornam-se cada vez mais frequentes, inclusive internacionalmente, como é o caso da franquia *Kumon*. De acordo com os dados exibidos por Mark Bray (2014), em sua obra "Confrontando o sistema educacional na sombra: quais políticas governamentais para qual tutoria privada?", a educação na sombra é encontrada tanto em países de baixa renda como, por exemplo, Camboja e Quênia, como em países de alta renda como Canadá e Japão (Bray, 2014).

O Instituto Internacional para o Planejamento da Educação (IIPE – *International Institute for Educational Planning*) da UNESCO publicou o primeiro estudo internacional feito por Bray, em 1999, sobre as aulas particulares. O tema foi abordado em diferentes documentos destinados a subsidiar políticas públicas de educação e emanados de uma série de agências multilaterais e organizações não governamentais como o Banco Mundial (2004), a OCDE (2006), a UNESCO (2004, 2007, 2008) e a UNICEF (2007). A presença notória do tema nesses documentos confere importância ao fenômeno, denota a expansão da educação na sombra e sugere novas questões para os políticos e planejadores da educação de vários países que não podem mais ignorar o fenômeno (Bray, 2014).

Embora seja difícil obter dados relativos à frequência e à forma das aulas particulares complementares, Bray (2014) reuniu alguns importantes indicadores internacionais[7] que comprovam o crescimento do fenômeno. No Canadá, o número de empresas que oferecem o serviço de "tutoria privada"[8] nas grandes cidades cresceu entre 200% e 500% durante os anos 90. Na China, uma pesquisa sobre emprego e educação doméstica indicou que a tutoria foi utilizada por 73,8% dos/as estudantes de ensino fundamental. No Egito, um estudo de 1994 mostrou que 64% das crianças do ensino primário tinham recebido aulas complementares. Uma pesquisa de 2007 realizada no Japão descobriu que as instituições promotoras de aulas particulares conhecidas como *juku* foram frequentadas por 15,9% de crianças do ensino primário (equivalente ao ensino fundamental I no Brasil) e que essa proporção aumentou de forma constante nas séries posteriores, atingindo 65,2% no Secundário 3 Júnior (equivalente ao ensino médio no Brasil) (Bray, 2014).

Outros dados mostram que a educação na sombra se expandiu também em outras partes do mundo. Em estudo recente, Bray apresenta os seguintes dados:

> Na Inglaterra, uma pesquisa de 2008 com 1500 pais evidenciou que 12% dos alunos do ensino primário e 8% dos alunos da escola secundária estavam recebendo aulas particulares (Peters, Carpenter, *et al*., 2009, p.2). Na França, um estudo de 1992 encontrou que cerca de 25% dos estudantes de uma região recebeu tutoria (Glasman, 2007, p.1). Iniciativas do governo francês durante a década seguinte facilitaram a expansão considerável do setor (Melot, 2007; Anglade, 2008). (...) Os modelos na Austrália, nos Estados Unidos da América e no Canadá também podem ser definidos junto com os padrões da Europa Ocidental (Bray, 2014, p. 26).

De acordo com o mapeamento do autor, a "tutoria privada" está se espalhando rapidamente para além das fronteiras e das culturas em um contexto crescente de mercantilização e privatização da educação. Esse mercado se tornou menos à sombra e, cada vez mais, está vindo à luz. O crescimento do fenômeno se baseia em diferentes razões de acordo com os contextos nacionais de cada país. À guisa de exemplo, na Geórgia, no Quirguistão e no Tajiquistão um fator importante tem sido o nível salarial baixo dos professores do ensino regular, o que os obriga a encontrar outras formas de

[7] Fontes: estudos relatados em Bray (2006, p. 517-518). Dados do Egito no Banco Mundial (2008, p.190); do Japão no Ministério da Educação, Ciência, Cultura e Desporto (2008, p. 13); da China em Xue e Ding (2009, p. 119) (Bray, 2014, p. 22).

[8] Como vimos no item 1.2 deste capítulo "tutoria privada" é a expressão utilizada por Mark Bray (2014) e boa parte da literatura derivada de seus trabalhos, para se referir às atividades organizadas pelo sistema de ensino não formal, podendo ser denominadas também como aulas particulares ou reforço escolar.

complementar a renda. Já nos Estado Unidos da América e na Inglaterra, as aulas paralelas são uma resposta às iniciativas do governo para tornar as escolas mais competitivas, bem como elevar os padrões dos alunos com fraco desempenho (Bray, 2014, p. 110-11).

Na última década, segundo constatado por Bray (2021), a oferta de atividades *paraescolares* na Europa Ocidental sofreu grande aumento provocado tanto pela crescente competição dos indivíduos no mercado de trabalho quanto pela mercantilização dos serviços educacionais que, pouco a pouco, vão se tornando socialmente mais aceitáveis em países acostumados com a prevalência do serviço público em matéria de educação.

> Na Europa cada vez mais competitiva, muitas famílias de renda média e alta sentem que a escolaridade por si só não é suficiente para assegurar posições sociais superiores, mesmo quando essa escolaridade é fornecida por meio de instituições privadas (Bray, 2021, p. 453).

Ainda segundo Bray (2021), o norte da Europa é menos afetado pelo aumento das aulas *paraescolares*, já que os países escandinavos parecem manter uma sólida tradição de escolas que atendem de modo mais efetivo às necessidades de seus/suas alunos/as. No entanto, é possível perceber manifestações da "educação na sombra" na Suécia e, com padrões mais tímidos, na Dinamarca e na Finlândia (Bray, 2021). O fato é que a educação na sombra é um fenômeno muito complexo, impulsionado por vários fatores que variam entre as culturas, economias, localizações geográficas e classes sociais.

A "educação na sombra" se constitui ainda como um desafio para os sistemas escolares regulares, uma vez que expõe as deficiências desses sistemas ao mesmo tempo em que oferece maneiras de compensá-las. De acordo com Bray (2021), a intensidade das aulas particulares é parcialmente moldada por seus objetivos. As aulas que têm como objetivo o reforço, o acompanhamento escolar e o suporte a longo prazo podem ser fornecidos de maneira constante ao longo do ano letivo. Já o uso dessas aulas impulsionado por provas, testes e exames avaliativos provavelmente atingirá o pico de intensidade às vésperas desses exames. O tipo de serviço e a intensidade do seu uso serão definidos de acordo com as necessidades e aspirações das famílias para a trajetória escolar da prole.

O uso das aulas *paraescolares* varia de acordo com o objetivo a ser alcançado, mas também com a cultura do lugar. Por exemplo, em países do leste da Ásia como Japão e Coréia do Sul, é mais provável que esse serviço seja consumido por alunos que já estão tendo um bom desempenho, mas cujas famílias desejam manter ou melhorar ainda mais seu rendimento escolar. Nos países da Europa, as características sociais, econômicas e culturais podem diferir em cada um deles, mas parece que, se deixadas às forças do mercado, as aulas *paraescolares* também são mais prováveis de serem recebidas, em maior escala, por alunos de alto desempenho acadêmico do que por alunos com desempenho menos elevado. De acordo com Bray,

> A educação na sombra diz respeito muito menos àqueles que realmente precisam de um apoio à aprendizagem que não podem encontrar na escola, e muito mais à manutenção de vantagens competitivas dentro das escolas, para alunos que já são bem-sucedidos e privilegiados. O aprofundamento dessa questão requer pesquisas que identifiquem o conjunto de motivos [dos usuários] para a procura de tutoria. [Tradução nossa] (Bray, 2021, p. 467).

Estudos asiáticos recentes levantados por Kobakhidzea e Šÿastnýb (2023) desafiaram essa ideia de que as famílias das classes médias e altas empregam mais aulas paraescolares e atividades culturais do que as camadas populares. Tan (2017) e Yung e Zeng (2022) argumentam que as aulas particulares utilizadas em Singapura e Hong Kong já não são mais prerrogativa exclusiva das famílias ricas, pois tornaram-se uma norma para as famílias de origem econômica menos privilegiada em função dos sistemas educacionais altamente competitivos desses países.

Uma pesquisa de Costa *et al.* (2013), sobre o uso das aulas *paraescolares*, discute o fenômeno a partir de dados relativos às capitais de quatro países - Lisboa (Portugal), Seul (Coréia do Sul), Brasília (Brasil) e Ottawa (Canadá) - com os seguintes objetivos: conhecer as razões que levam os alunos a frequentar este tipo de apoio educativo; identificar o tipo de disciplinas escolares mais procuradas; e o tempo despendido semanalmente com as aulas. Os pesquisadores constataram que há uma maior procura das “explicações” por estudantes do Ensino Médio/Secundário devido ao caráter mais seletivo e à iminência dos processos de ingresso na universidade. A principal motivação da busca pelas aulas de reforço, nas quatro cidades, foi a obtenção de resultados que permitissem o acesso ao Ensino Superior e/ou a cursos superiores de maior prestígio. Isso pode ter ocorrido talvez pelo fato de que a amostra foi formada por estudantes do ensino médio em sua maioria. As matérias mais procuradas pelos alunos

são as que apresentam mais dificuldade ou que “dão acesso aos cursos superiores mais exigentes” como: matemática, língua materna, inglês e ciências. Quanto ao tempo destinado ao reforço escolar, houve uma maior divergência nos resultados. Alunos de Lisboa e Otawa são os que dedicam menos tempo (não ultrapassando duas horas por semana). Em Seul, a frequência é de 10 a 14 horas semanais e, em Brasília, de 14 a 20 horas por semana.

Os autores assinalam o desenvolvimento exponencial que o mercado do reforço escolar atingiu nas últimas décadas, assumindo contornos diferentes com as “estruturas individualizadas tradicionais” dando lugar às franquias associadas às empresas e grupos econômicos. Assim, os “explicadores domésticos” têm sido substituídos por negócios de maior dimensão como as *franchisings* que oferecem uma gama mais ampla de serviços educativos. Neste estudo, nos interessa particularmente a pista levantada sobre um possível movimento de transição entre o uso do reforço escolar informal para as empresas formais e franqueadas, embora os autores não tenham aprofundado sua análise, evidenciando uma lacuna de conhecimentos nesse sentido.

Os estudos francófonos sobre o fenômeno *shadow education* voltam sua atenção para os comportamentos e estratégias mobilizadas pelas famílias fora da escola. Pierre Bourdieu considera o ensino suplementar, a ajuda nos deveres de casa e outras formas de acompanhamento escolar como formas evidentes da ação do privilégio cultural (Bourdieu, 2013). Embora não seja recente o uso de serviços fora da escola, o tema passou a ser um objeto de estudos por volta do início dos anos de 1990. Na França, Dominique Glasman é o mais importante pesquisador na área, tendo desenvolvido pesquisas importantes que abordam: (i) o mercado de aulas particulares ministradas por alunos do ensino médio (Glasman; Collonges, 1994); (ii) os deveres de casa realizados fora da escola (Glasman; Besson, 2005); (iii) o acompanhamento escolar (Glasman, 2003), entre outros. O próprio título desta tese foi concebido em referência à expressão *une école en dehors de l’école* cunhada por Glasman (2003), pois segundo o sociólogo,

> (...) é preciso cada vez mais algo além da escola para se ter sucesso na escola (...). Esse "algo diferente da escola" torna-se essencial e engloba todo o trabalho acadêmico que ocorre fora de seus muros. Essa é cada vez mais a preocupação dos pais (Glasman; Besson 2005, p. 8) (Tradução nossa).

O termo “algo além da escola” se refere a uma busca permanente das famílias pelo maior sucesso escolar possível da prole (Glasman; Collonges, 1994).

Consequência da massificação do acesso ao ensino médio na França no início dos anos 1990, o público escolar é cada vez mais heterogêneo do ponto de vista acadêmico, social e cultural. Glasman e Collonges (1994) constatam que, diante desse contexto de massificação, parecia que "a própria escola não pudesse realizar sozinha a democratização do sucesso e da seleção" (p. 12). Assim, alunos e famílias se empenham para encontrar recursos adicionais fora da escola, buscando em outro lugar o que a escola não lhes oferece de modo suficiente (Glasman; Collonges, 1994).

A partir do final do século XX, Glasman e Collonges (1994) identificam mudanças na natureza desse mercado cuja diversificação se acentua cada vez mais. Se antes, esses serviços aconteciam de maneira quase exclusiva por meio do atendimento domiciliar e a oferta se limitava às aulas particulares, na atualidade eles se estruturam na forma de pequenas empresas, franquias internacionais ou instituições privadas de outras naturezas. Ainda de acordo com os autores, há sinais de estruturação e segmentação de um mercado em que os clientes e vendedores são cada vez mais numerosos e cuja natureza do produto ainda precisa ser examinada mais acuradamente (Glasman; Collonges, 1994). Eles assim definem seu objeto de pesquisa:

> As aulas particulares podem ser tanto concorrentes da escola (já que permitem que os alunos melhorem suas notas) quanto "negadoras da missão cultural da escola" (já que aqui se busca apenas rentabilidade acadêmica); são ao mesmo tempo a "consciência de culpa" da escola (pois a remetem às suas imperfeições) e sua "boa consciência" (porque permitem que ela não se preocupe tanto quanto deveria com o trabalho dos alunos); enfim, como serviço comercial, contradizem a ideia de gratuidade e justiça perante a escola (Glasman; Collonges, 1994, p. 13).

De acordo com essa definição, os sociólogos se preocuparam em tratar o objeto de pesquisa como um serviço de mercado e consideram as empresas especializadas como um desses prestadores. No início dos anos de 1990, os autores já indicavam uma manifestação plural na oferta e na demanda do mercado. As análises voltadas para a escolha das famílias pelo tipo de "provedor" das aulas particulares realizadas por eles (Glasman; Collonge, 1994) contribuíram para a compreensão desse tipo de consumo, na França do início dos anos 1990. Eles destacam que a escolha das famílias era, na grande maioria das vezes, "fruto da oportunidade" (p. 68). Ou seja, trata-se de um conhecido, de um familiar, de uma relação ou de alguém que tenha sido recomendado por um familiar. Em segundo plano, aparecem os critérios de ordem "substantiva", a seriedade, a competência do profissional.

Por fim, ao conceber o mercado *paraescolar* como um sintoma do estado atual dos nossos sistemas de ensino, os sociólogos franceses defendem que a pesquisa sobre o mercado *paraescolar* não deve se eximir de examinar os significados controversos que a escola formal atribui a estes serviços.

Na França, a expansão dos diferentes tipos de apoio fora da escola ocorreu ao longo dos últimos trinta anos (Glasman, 2011, p. 40). A estimativa relativa ao número de alunos envolvidos é muito difícil, porque os efetivos variam consideravelmente de um território para outro, de uma escola regular para outra e até de uma disciplina para outra. No cenário francês, o sociólogo afirma que

> (...) 25% dos alunos do ensino médio, ou seja, um quarto dos alunos do *Lycée*, seguem cursos pagos, e, certamente, não é exagero considerar que 200 mil alunos foram acolhidos, em todo o território francês, nos dispositivos associativos ou municipais. O desenvolvimento dessa "escola fora da escola" não é, portanto, um fenômeno marginal (...) (Glasman, 2011, p. 40).

Embora não contemos com estudos quantitativos em larga escala no Brasil, é possível observar, como se verá no decorrer deste trabalho, algumas similaridades em relação aos fatores que influenciam a estruturação da oferta e os padrões da demanda citados por Glasman (2011). De acordo com os contextos socioeconômicos, com a escola de origem do aluno, com o território das empresas e outros aspectos, esse fenômeno adquire formas e intensidade diferentes.

Em busca de uma compreensão mais aprofundada sobre o apoio fora da escola, Glasman (2011) elabora uma análise crítica de acordo com três eixos. O primeiro se refere à igualdade dos alunos e respectivos pais diante da oferta, ou seja, o sociólogo analisa as oportunidades de acesso a essas atividades pagas e, no contexto francês, às atividades públicas e a diferença na ênfase dada. Segundo o autor, nas atividades pagas o ensino individualizado é mais marcante, já nos serviços públicos a ênfase é dada nas maneiras de aprender para sanar dificuldades dos alunos de modo mais coletivo e menos personalizado.

O segundo eixo analisado diz respeito aos saberes e às modalidades de aprender. Segundo Glasman (2011), nas aulas particulares pagas, o que importa é ter o domínio do saber-fazer (e não apenas do saber), indispensável para atingir as notas necessárias nas avaliações. Os "macetes" ensinados para ganhar tempo com determinadas

atividades tomam o lugar da compreensão em profundidade do conteúdo. Já no acompanhamento associativo – serviço gratuito – os professores nem sempre conseguem garantir que o aluno tenha executado outra tarefa que não seja cumprir com os deveres de casa e, assim, essa modalidade confere pouca importância à aprendizagem e revisão das aulas. Nos dois casos (aulas particulares e acompanhamento escolar) "paira a sombra de um utilitarismo escolar que dá prioridade a 'receitas' e à 'conformidade', em detrimento dos saberes" (Glasman, 2011, p. 41).

No terceiro eixo o sociólogo aborda os dispositivos de apoio e êxito escolar e tece uma análise crítica da escola na atualidade. Para o autor, diante do desenvolvimento dos serviços *paraescolares* na paisagem *periescolar,* os alunos e as famílias julgam indispensável o consumo desses serviços para garantir as melhores oportunidades de sucesso nas trajetórias escolares. O acesso aos segmentos de ensino mais seletivos parece acentuar o uso das aulas particulares. Quanto ao acompanhamento associativo, o autor assinala que essa modalidade não se limita a ser um complemento facultativo da escola, pois em muitos territórios é o único meio à disposição dos alunos para obter êxito escolar.

Com efeito, as aulas particulares são moldadas e se aproximam das expectativas das escolas regulares. Se este mercado se expande e se diversifica cada vez mais, como apontam as pesquisas, é porque se apresenta e se reivindica como complemento indispensável da escolarização formal. Um argumento utilizado por Glasman e Besson (2005) para comprovar que as aulas particulares se posicionam como um complemento é o próprio nome das empresas:

> Uma 'primeira geração' de empresas, surgida nas décadas de 1960 e 1970, apresenta-se sob nomes que evocam a remediação: Matemática-Assistência, Matemática-Socorro, Ortho-Matemática; uma 'segunda geração', desde meados da década de 1980, se baseou mais no vocabulário da competição: 'Performance', 'Estude Mais', 'Apoio para o futuro', 'Sistema de Progresso'; a 'última geração', a das empresas de aulas particulares à domicílio mobiliza conotações de acompanhamento 'tranquilo', 'normal' da escolarização: 'Intercours', 'Alcours' (Glasman; Besson, 2005, p. 84).

Ao mesmo tempo em que desempenham um papel de complementariedade em relação ao ensino formal, também representam, em muitos aspectos, uma espécie de "contramodelo". A expansão e o sucesso dessa "escola fora da escola", segundo Glasman e Besson (2005), reside no fato de que os serviços *paraescolares* se

apresentam como o lado do avesso da escola, pois oferecem o que a escola não consegue. Os sociólogos definem o contramodelo a partir dos seguintes aspectos:

1) Reatividade/Resposta: tão logo a escola formal sinalize as dificuldades da criança, as famílias podem ser rapidamente atendidas e acolhidas pelas empresas;

2) Individualização: ajuda adequada às necessidades específicas **de cada criança**, ou seja, as atividades *paraescolares* são "feitas sob medida" (Glasman; Besson, 2005, p. 84);

3) Comunicação ou transparência: relatórios e *feedbacks* enviados regularmente aos pais para que eles avaliem o serviço;

4) Escolha do professor: caso um profissional não alcance as expectativas da família, ele pode ser mais facilmente substituído para evitar que os clientes busquem outras empresas;

5) Garantia de resultados: várias empresas exibem argumento publicitário de seu compromisso de reembolso em caso de reprovação nos exames, por exemplo.

Essas características estão relacionadas ao contexto escolar francês em que a grande maioria das famílias matriculam seus filhos na rede pública de ensino, ou seja, trata-se de um "contramodelo" à escola pública francesa. No contexto brasileiro, esse "contramodelo" opera em relação ao sistema de ensino privado, uma vez que as camadas médias, de modo geral, não utilizam o sistema público de ensino na Educação Básica no país.

Outro pesquisador francês contribui para o estudo das formas de mobilização familiar que ocorrem à "margem da escola". Charles Coridian (2003) realizou uma pesquisa sobre o uso de **produtos** *paraescolares* destinados a ajudar os/as alunos/as em seus estudos em casa, ou seja, fora da escola. Para ele, as famílias podem ser consideradas como clientes dispostos a comprar produtos e serviços destinados a satisfazer necessidades induzidas pela escolaridade,

> Os livros, *softwares* ou *sites web* paraescolares, portanto, são produtos destinados a apoiar, reforçar, complementar ou aprofundar o estudo pessoal exigido dos alunos. Em meados dos anos de 1970, foi essencialmente para encontrar novas saídas nas famílias que os editores escolares tradicionais começaram a lançar no mercado novos tipos de livros de revisão, de exercícios ou de apoio. Também nessa época, voltaram a lançar a fórmula

> dos “cadernos de férias”[9], que atravessara um período de obsolescência (Coridian, 2003, p.947).

Nesse trabalho, as discussões de Coridian (2003) se voltam para os produtos *paraescolares* que, assim como os cursos ou aulas particulares, são bens educativos dos quais os compradores não costumam ser seus usuários diretos. Esse tipo de mercado é voltado às famílias muito motivadas e que se preocupam em intervir de modo o mais eficaz possível na trajetória escolar dos seus filhos. Coridian (2003) afirma que o mercado *paraescolar* pode ser caracterizado como “mercado da angústia”: angústia das famílias que receiam o fracasso escolar de seus filhos. Diversas pesquisas apontam que a busca por bens e serviços *paraescolares* contribui para aliviar as tensões nas relações familiares. Para a socióloga Anne Claudine Oller (2020), quando as famílias buscam recursos e apoios fora de casa e seus filhos realizam o trabalho escolar sob o controle de um terceiro que não seja um dos pais nem um dos professores, isso ajuda a “relaxar as coisas e pacificar as relações”. Glasman (2005) afirma que esta é uma das maiores contribuições dos diversos sistemas de apoio educacional.

Anne Claudine Oller (2020) produziu uma pesquisa sobre o “*coaching* escolar” na França com o objetivo de conhecer as características deste apoio à escolarização, as formas que ele pode assumir, o público envolvido e como se constitui em um mercado (para)escolar. O trabalho da socióloga centra-se na emergência desse apoio à escolarização à margem da escola que se configura como um "espaço intermédio" entre a escola e a família.

Em uma vastíssima coleta de dados empíricos, a pesquisadora realizou 30 entrevistas semi-diretivas com *coachings* escolares, dez com os jovens que realizam as aulas e sete com as famílias. Além disso, analisou 173 prontuários de um instituto de *coaching* escolar e 152 processos de um *coaching* escolar independente (fora de instituto/empresa). O trabalho empírico foi enriquecido pela observação de quatro sessões de *coaching* com um *coaching* independente e de seis sessões - de uma hora cada - de *coaching* escolar em um instituto. Essas observações participantes foram complementadas por observações feitas em salas de orientação. A metodologia contou ainda com a experiência da autora como estudante em um curso de *coaching* escolar.

[9] Trata-se de cadernos de exercícios - de diferentes matérias escolares – que se destinam ao estudo do aluno, no período das férias.

O cruzamento dos diferentes modos de coleta de dados permitiu “abrir a caixa preta” do *coaching* escolar e apreender mais de perto os mecanismos de um apoio escolar emergente e muito diferente dos ‘tradicionais’ (Oller, 2020, p. 13). Embora as motivações e a lógica das aulas particulares e do *coaching* escolar não sejam as mesmas, a autora destaca um ponto em comum entre as duas modalidades *paraescolares*: ambas constituem formas de apoio comercial à escolarização que floresce à sombra do sistema educacional. Para explicar o surgimento do *coaching*, Oller (2020) menciona o “triunfo do individualismo” como um processo que responsabiliza o indivíduo pelos seus sucessos e fracassos; a liberdade individual e o enfraquecimento da atuação do Estado, o que Dubet descreveu como “declínio das instituições” (Oller, 2020, p. 21).

Os *coaches* entrevistados por Oller (2020) acreditam que este ainda é um mercado a ser conquistado que busca se distinguir das outras ofertas de apoio escolar. Segundo os sujeitos abordados (famílias, jovens e *coachs*), as aulas particulares não respondem às mesmas necessidades que o *coaching* escolar. No entanto, a pesquisa observou que os jovens que recorreram a ele se beneficiaram, ao longo de sua escolaridade, de múltiplos apoios e recorreram, antes do *coaching*, a diferentes profissionais, quer sejam professores particulares, fonoaudiólogos ou psicólogos. De acordo com Oller,

> [...] no vasto campo dos apoios escolares, os *coaches* escolares devem, para existir, encontrar lugar para si, nomeadamente criando nichos em relação ao que não é coberto por outras formas de apoios escolares, como aulas particulares com base em uma disciplina escolar [...]. É por isso que os treinadores escolares procuram se diferenciar (Oller, 2020, p. 37).

A pesquisa de Oller (2020) apresenta alguns indicadores de como o mercado do *coaching* escolar vem se desenvolvendo. Segundo a pesquisadora, a tentativa crescente de regulamentação dessa atividade como uma atividade profissional, o aumento de publicações na imprensa sobre ela e o número crescente, nos últimos anos, de certificados emitidos pelo Diretório Nacional de Certificações Profissionais são os principais indicadores.

Além de investigar as características de um “mercado a ser conquistado” (Oller, 2020), a pesquisa evidenciou as características dos jovens e das famílias que recorrem a este apoio escolar e a maneira como o *coaching* escolar se constitui como uma cultura

familiar “próxima do mundo do trabalho”, fazendo com que os jovens busquem este tipo de suporte. O *coaching* escolar surge como um acompanhamento que convoca e traz à tona as disposições dos jovens que a ele recorrem. Segundo Oller,

> A primeira disposição invocada no *coaching*, mas também noutras formas de apoio à escolarização, é a de querer ser acompanhado e ter a sensação de ter direito a esse apoio. [...] Com efeito, para aceitar ser acompanhado, para solicitar apoio, a própria ideia de ser acompanhado deve pertencer ao campo de possibilidades vislumbrados pelo aluno. As características sociais dos jovens e de seus pais repercutem no *coaching* escolar e nas ferramentas que ele mobiliza (Oller, 2020, p. 202).

As disposições de “ir além dos próprios limites, de ser autônomo, de revelar a própria personalidade” (Oller, 2020) também são mobilizadas e reveladas no *coaching* escolar. As entrevistas com os jovens que a ele recorrem evidenciaram disposições em termos de superação e auto-competição que esta modalidade reforça, ao mesmo tempo em que conduz o aluno a reajustar suas aspirações educativas quando necessário. O *coaching* escolar também movimenta uma busca perpétua por autonomia que, segundo a pesquisadora, “se materializa também na possibilidade de saber pedir apoios mais ou menos pontuais, mais ou menos duradouros” (Oller, 2020, p. 229). Os apoios são pensados e considerados para ajudar os alunos a revelar sua personalidade, levando-os à autorrealização e à realização pessoal.

Assim, o *coaching* escolar parece, de fato, refletir novas determinações da escola: desenvolvimento de um projeto, escolha de orientação[10], autonomia, busca de desempenho e autorrealização. Este apoio surge como um meio para os jovens e suas famílias exteriorizarem tensões familiares alimentadas por preocupações de responsabilidade parental na educação dos filhos. A palavra de ordem do *coaching* escolar é, segundo Oller (2020): autorrealização.

Um investimento menor em pesquisas sobre a educação na sombra foi realizado na América Latina, embora esse mercado possa ser constatado em algumas partes do continente, sobretudo nas áreas urbanas e na faixa etária equivalente ao nosso Ensino Fundamental II.

[10] No sistema de ensino francês, a orientação acontece no último ano do que corresponde ao Ensino Médio no Brasil e é realizada por um professor que tem como objetivo orientar os alunos para o ingresso ao ensino superior, acompanhando as notas e prestando apoio à escolha dos cursos e da Universidade, por exemplo.

Carvalho (2013) considera que o crescimento das aulas de reforço no contexto brasileiro está relacionado a necessidades e demandas de estudantes e famílias em diversas situações, como por exemplo: i) melhorar o rendimento escolar do estudante; ii) aumentar o tempo dedicado às atividades escolares, já que a jornada escolar no Brasil é curta; iii) solucionar o problema do acompanhamento (e permanência) da criança, em casa, no período contraturno, dada a rotina de trabalho dos pais. Carvalho afirma que:

> O reforço escolar se situa no contexto dos investimentos familiares no desenvolvimento do *habitus* de estudante e na apropriação do capital escolar através da aquisição de um serviço que visa suprir os limites familiares e escolares, principalmente quando os estudantes apresentam dificuldades de aproveitamento escolar e/ou falta de disposição e gosto pelos estudos (Carvalho, 2013, p. 223, 224).

Esses fatores citados pela autora norteiam a compreensão do contexto no qual a educação na sombra se estabelece no Brasil, embora nos pareça pertinente considerar a possibilidade de que haja, atualmente, outros fatores que motivem as famílias a contratar os serviços *paraescolares*.

Carvalho (2013) se dedicou a conhecer os serviços de reforço escolar em João Pessoa (PB) e alguns municípios vizinhos. Para compreender os serviços de reforço escolar, a autora aplicou questionários e realizou entrevistas com os prestadores do serviço que afirmaram que as principais motivações das famílias são, em ordem decrescente: (i) as dificuldades escolares dos filhos; (ii) o acompanhamento dos deveres de casa; (iii) a revisão dos conteúdos curriculares. De acordo com a pesquisadora, o surgimento das empresas de reforço escolar, com sede própria e funcionários, era um fenômeno recente no momento em que desenvolveu a pesquisa.

A autora argumenta que os serviços *paraescolares* representam uma face de intermediação nas relações família-escola na busca do sucesso escolar. Em sua conclusão, a pesquisa de Carvalho (2013) vislumbra outras dimensões do reforço escolar: um mercado educativo alternativo, diversificado e em expansão pela via da oferta de serviços virtuais. Dessa forma, o mercado *paraescolar* investigado por Carvalho já demonstrava a modalidade virtual como um dispositivo crescente na oferta de serviços.

Oliveira e Assis (2021) realizaram um estudo sobre a presença de professores particulares e suas possíveis implicações nas relações família-escola na cidade de

Campo Grande (MS). No campo das estratégias educativas parentais, o estudo se aproxima de nossa pesquisa, pois compreende que as diferentes atitudes educativas que as famílias desenvolvem devem ser relacionadas diretamente à posse dos diferentes tipos de capital. Costa *et al.* (2013) também constatam um movimento de institucionalização das aulas particulares que "trouxe para as famílias a possibilidade de encontrar um local específico para encontrar os professores. [...] Há, portanto, uma redefinição do trabalho do professor particular." (p. 559). A atuação das empresas que contam com um leque de ofertas de serviços cada vez mais plurais pode trazer para as famílias certa tranquilidade em poder contar com um atendimento mais personalizado, ao mesmo tempo em que dá conta de outras demandas que não se limitam ao reforço escolar (atendimentos especializados de outras naturezas como: psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais) e que não seja necessário se deslocar para isso, pois tais serviços também são encontrados na mesma empresa. Dessa forma, há uma redefinição não somente no trabalho do professor particular como do mercado *paraescolar* que diversifica, cada vez mais, o leque de oferta dos seus serviços.

Uma pesquisa desenvolvida por Martins (2019) mostra o crescimento da oferta e demanda de empresas de acompanhamento escolar em Belo Horizonte (MG). A pesquisadora abordou um tipo específico de educação na sombra: as empresas especializadas em reforço escolar. Não se trata, portanto, das aulas particulares domésticas e informais. No entanto, também não foram abordadas franquias educacionais do porte do *Kumon*, nem tampouco as plataformas *online* que intensificaram a oferta de aulas após o período de pandemia da COVID-19 em 2020. De acordo com a pesquisadora, os dados obtidos demonstram um mercado de educação na sombra em expansão na cidade, verificando-se um crescimento numérico acentuado nos últimos anos, bem como uma diversificação dos serviços. A partir do mapeamento das 34 empresas desse tipo em BH, a pesquisa evidenciou a "passagem do 'professor particular' isolado, que ministra aulas muitas vezes em sua própria residência ou na dos alunos, para empresas que se estabelecem no mercado de maneira mais estruturada, buscando ampliar serviços e frentes de lucros" (p. 61), enfatizando a vertente empresarial do fenômeno da educação na sombra.

No que tange ao perfil das famílias usuárias e suas motivações, os resultados encontrados evidenciam que as famílias pertencem a diferentes estratos das camadas médias e têm como principal foco o investimento na educação dos filhos, adotando

diversas estratégias nesse sentido. As motivações variam, mas predomina o objetivo de melhoria do desempenho escolar dos filhos. O auxílio individual é visto como a principal vantagem desse serviço, fazendo crer que a busca por individualização seja, talvez, o principal ingrediente do "contramodelo" das aulas particulares. A pesquisa de Martins (2019) reforça a ideia de que a contratação desse serviço diminui a angústia das famílias no que concerne à organização das rotinas de estudo e ao desempenho. A pesquisa constatou uma relação de triangulação entre família, escola e empresa, sendo que entre as duas últimas pode haver complementariedade, mas também concorrência.

Outro aspecto importante da pesquisa de Martins (2019) é o uso da noção de "terceirização" para compreender o significado das escolhas das famílias. Segundo a autora, essa expressão pode dar ideia de que as famílias estariam deixando de fazer seu papel, diferente do que foi constatado nas entrevistas. Na verdade, os dados indicam não se tratar de terceirização nesse sentido, mas sim de ampliação do suporte, de busca de possibilidades mais eficazes para beneficiar a trajetória dos/as filhos/as. A pesquisadora ressalta que a contratação das empresas não significa menos envolvimento dos pais, mas ao contrário, mais investimento. Em suma, a pesquisa traz muitos elementos para a compreensão do fenômeno da educação na sombra e da institucionalização do reforço escolar. No entanto, aponta para a necessidade de novas análises sobre até que ponto as empresas estariam no mercado para suprir insuficiências das escolas privadas.

O estudo mais recente sobre o tema no Brasil foi produzido por Fernando Vizzoto Galvão (2022a) com o objetivo de analisar a participação de estudantes brasileiros em atividades de ensino suplementar e de compreender em que medida essa participação influencia resultados educacionais, além das motivações dos estudantes e de suas famílias para buscar esse tipo de serviço. De acordo com Galvão (2022b, p.3), as principais pesquisas mundiais sobre o tema abordam os seguintes pontos: 1) perfil socioeconômico dos alunos que participam de atividades de ensino suplementar[11]; 2) relação entre *shadow education* e o desempenho dos estudantes em testes; 3) motivos que levam estudantes e famílias a demandarem atividades de ensino suplementar; 4) relações entre o ensino regular e o ensino suplementar.

Para o autor, o interesse central dos estudos levantados reside nas consequências que a proliferação dessas atividades pode ter para a produção ou reforço das conhecidas

[11] Essa expressão - também mencionada no item 1.2 - é utilizada pelo autor para se referir aos serviços *paraescolares*.

desigualdades educacionais. Daí uma questão sempre presente: quem são os estudantes que têm acesso a elas (e, por consequência, os que não têm)? Além disso, indaga-se também se a participação nessas atividades se traduz em maiores chances de bom desempenho nas avaliações que mensuram o progresso dos estudantes entre ciclos, etapas ou níveis educacionais (Galvão, 2022b).

No Brasil, há uma ausência de estudos sobre os padrões regionais de participação em diferentes tipos de atividades *paraescolares*. Além disso, para Galvão (2022b), faltam estudos exploratórios que dimensionem a participação de crianças e jovens em uma gama mais ampla de atividades, que contextualizem a situação brasileira diante do fenômeno da *shadow education*, que identifiquem os significados que diferentes atividades assumem em nosso contexto e que avaliem os efeitos dessas atividades sobre as desigualdades educacionais e sociais. Isso confere relevância a pesquisas que se proponham a mapear a oferta dos serviços *paraescolares* entre nós e a examinar as características desse mercado no país.

Em sua pesquisa, Galvão (2022a) investigou se as atividades de ensino suplementar têm atuado no sentido de conferir vantagens educacionais a estudantes que já são privilegiados socioeconomicamente. Para isso, fez uso dos dados do questionário do ENEM (2014) e da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) de 2017/2018 do IBGE. A primeira parte da pesquisa se dedicou a mapear a participação de jovens brasileiros em atividades suplementares, explorando os fatores associados à participação em cursos e o desempenho em testes. Os resultados obtidos nesta etapa indicam que a participação em atividades suplementares é desigualmente distribuída entre os indivíduos, sendo os cursos de idiomas e os preparatórios para o vestibular acessados com maior probabilidade por pessoas que contam com maior renda familiar e cujos pais gozam de maior escolaridade.

Galvão (2022b) destaca também que a posse de recursos econômicos e os anos de estudos dos pais afetam, de diferentes formas, as chances de participação em diferentes tipos de cursos. A pesquisa também mostrou que a participação em determinados cursos afeta o desempenho dos alunos no ENEM. Dessa forma, o autor indica que a participação em cursos, concentrados entre indivíduos relativamente privilegiados, tende a atuar no sentido de aumentar distâncias educacionais entre pessoas que ocupam posições diferentes no espaço social (Galvão, 2022b).

A segunda etapa da pesquisa de Galvão (2022b) teve por base entrevistas com o objetivo de captar como jovens egressos do ensino médio percebem, em suas trajetórias, a influência ou a ausência de atividades suplementares. O autor ressalta, ainda, que os estudantes que contam com melhores condições de vida têm maior liberdade de escolha em relação à participação em atividades suplementares, principalmente por terem condições de pagar por elas. Para Galvão (2022b), foi possível observar, ao final da pesquisa, que a participação em cursos de idiomas e pré-vestibulares, assim como os gastos com esses cursos, cresce conforme aumenta a renda familiar e a escolaridade dos pais e das mães dos jovens. Por outro lado, segundo o autor, há uma menor participação em cursos de informática entre as faixas mais altas de renda e de escolaridade.

Os resultados obtidos por Galvão (2022b) demonstram o ajuste entre possibilidades e disposições socialmente constituídas e as práticas de ensino suplementar. Com efeito, sua pesquisa contribui para o conhecimento do fenômeno no que diz respeito às desigualdades educativas. Para o pesquisador,

> Além desses resultados sinalizarem uma tendência de permanência social, com indivíduos relativamente privilegiados acessando cursos com maior potencial de impacto em suas trajetórias educacionais/profissionais/sociais e indivíduos com menos recursos acessando cursos que tendem a suprir necessidades de curto prazo relacionadas a emprego e renda, eles revelam que indivíduos que contam com composições patrimoniais diferentes (em termos de volume e peso de capital econômico e de capital cultural) tendem a seguir caminhos diferentes em suas **formações suplementares**, ajustando suas práticas a possibilidades, necessidades, expectativas ou disposições alinhadas à posição que ocupam no espaço social, ajuste não necessariamente consciente, como propõe Bourdieu (Galvão, 2022b, p. 189. Grifo nosso).

À guisa de conclusão, Galvão (2022b) afirma que os dados produzidos e analisados parecem indicar que as atividades suplementares consideradas na pesquisa atuam principalmente no sentido de conferir vantagens adicionais aos estudantes pertencentes às camadas sociais mais privilegiadas, aparentemente contribuindo “para a reprodução de condições e estilos de vida” (p. 192). Tal constatação corrobora as análises realizadas em diferentes países e examinadas nesta seção.

No que tange a presente pesquisa, o que se pretende é caracterizar o mercado *paraescolar* de Belo Horizonte (MG) por meio da articulação entre a oferta e a demanda, examinando as diferentes motivações e aspirações que definem as estratégias educativas empregadas pelas famílias de camadas das classes médias. A literatura aqui apresentada demonstra uma concentração dos trabalhos anglo-saxônicos e asiáticos

sobre o fenômeno *shadow education*. Já os estudos francófonos são pouco considerados nas revisões bibliográficas. Nesse sentido, esta tese apresenta uma abertura teórica para os estudos francófonos que produzem análises sociológicas voltadas para o papel das famílias na escolarização dos filhos.

1.4 Quando a educação se mercantiliza: as condições para a existência do mercado *paraescolar*

O processo de globalização acarretou algumas consequências para a educação e as mais perceptíveis se tornaram, ao longo dos últimos anos, tema de debates internacionais e objetos de pesquisas em diferentes campos do conhecimento. Dentre essas consequências, Oliveira (2009) identifica pelo menos quatro que, de acordo com o pesquisador, são permeadas de tensões e contradições. São elas:

> a) a crescente centralidade da educação na discussão acerca do desenvolvimento e da preparação para o trabalho, decorrente das mudanças em curso na base técnica e no processo produtivo; b) a crescente introdução de tecnologias no processo educativo, por meio de *softwares* educativos e pelo recurso à educação a distância; c) a implementação de reformas educativas muito similares entre si na grande maioria dos países do mundo; d) a transformação da educação em objeto do interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor (Oliveira, 2009, p. 740).

A última consequência citada nos interessa mais particularmente nesta pesquisa, uma vez que tratamos de um mercado voltado para a educação. A educação como um objeto de interesse de grandes empresas e a mercantilização do setor são temas de debate na Organização Mundial do Comércio (OMC) na perspectiva da educação como um bem de serviço, o que implica, segundo Oliveira (2009), acordos comerciais cada vez mais presentes na formulação de normas e políticas voltadas para a estrutura e o funcionamento de todos os níveis de ensino.

Os valores do mercado privado são celebrados em quase todos os países do ocidente, o que, por um lado, legitima certas ações voltadas para o espírito empresarial, a competição e a excelência e, por outro, deslegitima a luta pela justiça social e equidade. Com efeito, a prática educacional tem sido atravessada por elementos próprios da produção privada, de suas demandas comerciais e de uma certa “moral utilitária” (Ball, 2004).

Para compreender o processo de mercantilização da educação, o sociólogo Stephen J. Ball (2004) evidencia a emergência de um novo conjunto de relações sociais de governança em que se faz presente mudanças nos papéis do Estado, do capital, das instituições do setor público e dos cidadãos e nas suas relações entre si. Duas mudanças destacadas por Ball (2004) são pertinentes a este estudo. A primeira diz respeito a uma nova "cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos fins institucionais" (2004, p. 1107). A segunda mudança está relacionada aos cidadãos que passam "de uma posição de dependência com relação ao Estado do Bem-Estar para um papel de consumidor ativos" (2004, p. 1107). Para Ball,

> Não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma **oportunidade de negócios**. Podemos pensar que essa oportunidade será maior ou menor, que virá mais cedo ou mais tarde, que está sujeita a inflexões e mediações, mas não que ela seja diferente ou excepcional (Ball, 2004, p. 1108. Grifo nosso).

De maneira crescente, o mundo dos negócios abre espaço para os serviços educacionais que se apresentam como uma área em potencial expansão. No Brasil, o setor empresarial na Educação vem se desenvolvendo há pelo menos seis décadas, tendo se iniciado no período da ditatura militar (1964-1985). De acordo com Oliveira (2009), o desenvolvimento deste setor era mais dissimulado, ficando explicitado após a Constituição de 1988 com a possibilidade de existência de escolas com fins lucrativos e, posteriormente, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases que acelerou o seu crescimento.

Assim, de acordo com Adrião (2018), a educação é "livre à iniciativa privada", o que objetivamente significa a possibilidade de criação de escolas por pessoa jurídica de direito privado. Além da oferta de vagas tanto na educação básica quanto, em maior número, no ensino superior, começavam a se disseminar outras atividades comerciais voltadas para a educação. A venda de materiais pedagógicos, "pacotes" educacionais que incluem aluguel de marca pelo mecanismo de franquias, avaliação e formação continuada para docentes são alguns exemplos da expansão e diversificação deste mercado.

Lógicas mercantis são cada vez mais presentes na área da educação, fomentando negócios e verdadeiras indústrias que visam, sobretudo, a extração de lucro (Croso;

Magalhães, 2016) em contradição com o princípio da educação como Direito Humano fundamental. À medida que o papel do Estado se desloca e diminui no que tange à garantia de uma educação de qualidade, pública e gratuita para todos, instituições privadas e com fins lucrativos entram em cena, atuando ativamente inclusive no interior do próprio setor público de educação e até mesmo no campo da política pública.

De acordo com as pesquisadoras Croso e Magalhães (2016), as empresas de educação, os fundos de investimento, as instituições financeiras multilaterais, as redes de empresários, entre outras configurações, se articulam para garantir uma crescente presença em espaços de definição das políticas educativas. Estudos recentes sobre o que vem sendo chamando de "edunegócios" (Robertson; Verger, 2012) têm demonstrado como as empresas multinacionais, que visam lucro, incidem sobre o debate político educacional global determinando as problemáticas educacionais e gerando um mercado para seus produtos e serviços como forma de solução (Croso; Magalhães, 2016).

No Brasil, o mercado de franquias educacionais vem oferecendo seus produtos e serviços apresentados como um meio de solução para nossos renitentes problemas de eficácia do sistema de ensino. Ao explicar o mercado de franquias de educação e de idiomas, o site “Guia de Franquias de Sucesso” faz uso disso para justificar a existência do segmento:

> A educação brasileira ainda é bastante frágil. De acordo com dados da OCDE, o Brasil ocupa a 58ª posição em um ranking de desempenho escolar que considera 65 países. Assim, muitos buscam **opções além das escolas** para complementar conhecimentos e melhorar o aprendizado. Já o ensino de idiomas tem amplo campo para crescer. De acordo com pesquisas da Page Personnel, em até 10 anos todas as vagas de emprego oferecidas no Brasil exigirão domínio de pelo menos um idioma estrangeiro. É nesse cenário que as franquias de serviços educacionais têm se desenvolvido. O segmento de franquias de educação faturou R$ 11,4 bilhões em 2018, segundo a Associação Brasileira de Franchising (ABF). Em 2019, esse setor somou mais de 16 mil unidades de franquias (Guia de Franquias de Sucesso. Grifo nosso)[12].

De acordo com a Associação Brasileira de *Franchising* (ABF), as franquias de educação movimentaram mais de R$ 2,6 milhões no primeiro semestre de 2018. Em número de unidades, as franquias do segmento expandiram sua atuação em 1,5%[13]. Em relatório divulgado em fevereiro de 2024 sobre o desempenho das franquias no 4º

[12] Disponível em: << https://guiafranquiasdesucesso.com/franquias/educacao-e-idiomas/ >>
[13] Disponível em: < https://www.portaldofranchising.com.br/franquias/maiores-franquias-de-educacao/>

trimestre de 2023, esse valor sofreu um aumento significativo, já que o segmento movimentou R$ 3,9 milhões com expansão de 6,5%.

Figura 2 – Pesquisa desempenho do *Franchising* 2023

PESQUISA DESEMPENHO DO FRANCHISING 2023

SEGMENTOS

4º TRIMESTRE

R$ em MM

SEGMENTO	4º TRI 2022	4º TRI 2023	%Var T42022 - T42023	% VAR OPERAÇÕES
Alimentação - Comercialização e Distribuição	3.579	3.855	9,0%	11,8%
Alimentação - Food Service	**12.601**	**14.736**	**16,9%**	**8,8%**
Casa e Construção	4.965	5.484	10,5%	3,9%
Comunicação, Informática e Eletrônicos	2.005	2.283	13,9%	10,4%
Educação	3.678	3.919	6,5%	-0,3%
Entretenimento e Lazer	863	992	15,0%	7,2%
Hotelaria e Turismo	**2.640**	**3.062**	**16,0%**	**9,1%**
Limpeza e Conservação	474	533	12,4%	-1,8%
Moda	8.223	9.402	14,3%	4,1%
Saúde, Beleza e Bem Estar	13.653	15.705	15,0%	5,6%
Serviços Automotivos	1.699	1.942	14,3%	1,6%
Serviços e Outros Negócios	**9.420**	**10.964**	**15,9%**	**9,1%**
TOTAL	**63.800**	**72.878**	**14,2%**	**6,2%**

* Dados históricos de 2019 a T2 2022 fornecidos pela ABF
AMOSTRA 4 TRI 2023: 429 ENTREVISTAS – EXTRAPOLADO PARA POPULAÇÃO

ABF

Fonte: Associação Brasileira de Franquias

A franquia educacional que mais se destaca neste cenário é o *Kumon*. Com mais de 500 unidades espalhadas pelo território nacional, a empresa se consolidou como referência no mercado *paraescolar*. Em razão da expansão quantitativa, este estudo pretendeu, inicialmente, investigar sua oferta e o perfil das famílias que utilizam seus serviços. A intenção do projeto inicial era conhecer mais de perto a franquia japonesa que ganhou espaço no mercado *paraescolar* brasileiro, buscando compreender o que está por detrás da tomada de decisão das famílias que escolhem essa franquia. Em razão de imperativos da lógica empresarial da franquia, a investigação do *Kumon* foi inviabilizada, como se verá no próximo capítulo relativo à metodologia da pesquisa.

Ainda de acordo com o relatório produzido pela ABF, o setor da Educação aparece em quarto lugar no *ranking* das 50 maiores franquias do Brasil, conforme indica o gráfico a seguir:

Figura 3 – As 50 maiores franquias do Brasil por segmento

Fonte: Associação Brasileira de Franquias

Embora esses dados sejam específicos do mercado de franquias e não incluam as demais empresas privadas do setor, eles podem oferecer parâmetros de observação do desenvolvimento do processo de mercantilização da educação que, no Brasil, ocorre por razões específicas de nosso contexto educacional: baixo investimento do Estado na educação pública e a consequente celebração dos valores do setor privado.

O projeto político baseado no modelo neoliberal tem como objetivo transformar a educação em produto e é marcado pelas relações entre a oferta do mercado e as demandas das diferentes classes sociais. A privatização da educação amplamente aceita pelas classes médias se explica, segundo Ball (2004), "pelas possibilidades de "escolha" e diferenciação social que o mercado oferece" (p. 1121). Mais especificamente, podem ser evidenciadas as estratégias de reprodução social de certas frações das classes médias para manter ou melhorar sua posição social, bem como o conteúdo e o volume de seus capitais. Em suma, a mercantilização da educação oferece às classes médias os meios de exercerem certo poder no ambiente educativo, ou seja, conferem às famílias consumidoras "legitimidade específica a diversas formas de intervenção e participação

para as quais os pais de classes médias possuem habilidades e recursos importantes" (Ball, 2004, p. 1121).

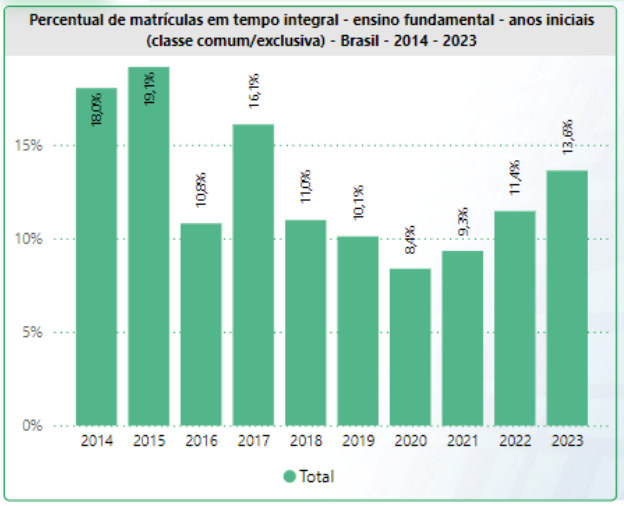
A educação se mercantiliza combinando as estratégias de reprodução social das classes médias brasileiras com o contexto de baixa oferta de escolas de tempo integral, tanto na rede pública quanto na rede privada. De acordo com Adrião (2018), a oferta educacional privada na educação obrigatória cresceu alinhada ao insuficiente investimento do Estado para o provimento de educação pública adequada, sobretudo nos grandes centros urbanos brasileiros, e à disseminação ideológica, no geral não evidenciada, na opinião da autora, da superioridade da escola privada.

No que diz respeito à oferta educacional insuficiente, particularmente no Brasil, concernente à Escola em Tempo Integral, constitui-se como uma das condições para a existência da oferta *paraescolar* privada e, consequentemente, contribuir para o florescimento de um mercado especializado na oferta de contraturno.

De acordo com o Censo Escolar 2023 elaborado pelo INEP/MEC, as matrículas em tempo integral (considerando todos os níveis de ensino) apresentaram aumento de 2022 para 2023. A figura 4 abaixo mostra o percentual de matrículas em tempo integral considerando os anos iniciais do ensino fundamental. Ainda que tenha havido um crescimento desde 2020, os índices de matrícula em tempo integral são relativamente baixos, não chegando a 15% das crianças matriculadas no ensino fundamental.

Figura 4 – Percentual de matrículas em tempo integral 2014 -2023

[14]

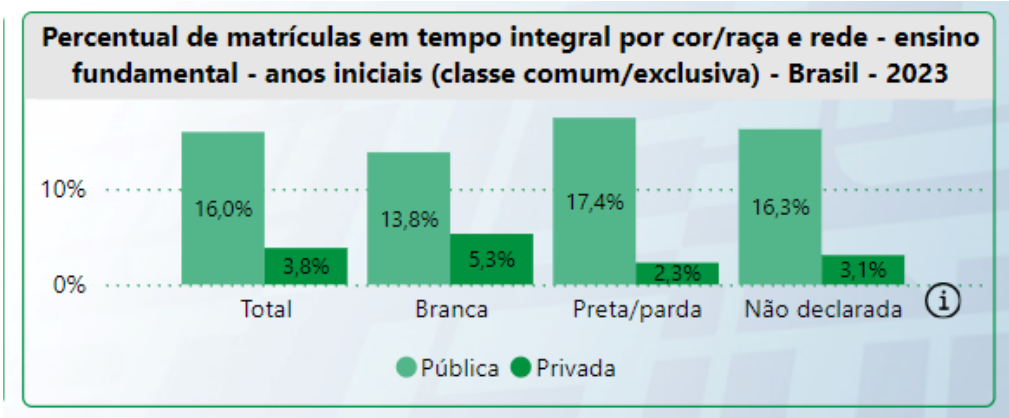


Fonte: Censo Escolar/INEP

[14] Gráfico produzido pelo Censo Escolar de 2023 (INEP/MEC). Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWIyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9

A figura 5 a seguir mostra o percentual de matrículas em tempo integral por cor/raça e pelo tipo de rede (pública ou privada). Interessa, mais especificamente, observar a oferta do tempo integral nos tipos de rede de ensino, sobretudo nas escolas privadas que atendem ao público das classes médias abordado nesta pesquisa. Os dados revelam que as escolas privadas também não oferecem um serviço de contraturno suficiente para atender as crianças e famílias.

Figura 5 – Percentual de matrículas em tempo integral por cor/raça e rede de ensino [15]



Fonte: Censo Escolar/INEP

Segundo o Ministério da Educação, os dados do Censo Escolar 2023, acima apresentados, ainda não conseguem refletir o impacto dos investimentos federais previstos para a educação em tempo integral, um dos focos do atual governo federal por meio do Programa Escola em Tempo Integral, lançado em 2023. Com investimento previsto de R$ 4 bilhões, o objetivo é ampliar em 3,2 milhões o número de matrículas de tempo integral nas escolas de educação básica de todo o Brasil até 2026.

O fato é que a expansão do mercado *paraescolar* pode estar, em certa medida, relacionada à baixa oferta de Escola em Tempo Integral. O período de contraturno escolar se constitui como uma lacuna a ser preenchida por três razões: (i) pais e mães em exercício de atividades profissionais, necessitando de um local seguro para deixar os filhos fora do horário escolar; (ii) organização do tempo livre dos filhos em sintonia com as numerosas demandas da escola, como os deveres de casa; (iii) criação de

[15] Gráfico produzido pelo Censo Escolar de 2023 (INEP/MEC). Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWIyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9

condições de competitividade escolar da prole, potencializando as aprendizagens, resolvendo dificuldades e/ou prevenindo reprovações ao longo da trajetória escolar.

No contexto brasileiro, parece possível afirmar que são diversos os fatores que determinam a expansão da oferta do mercado *paraescolar*, a saber:

1) a interação entre o sistema de ensino e o mercado de trabalho;
2) a centralidade das avaliações externas como o ENEM que se configura como uma ferramenta para o ingresso ao ensino superior;
3) a pouca oferta do contraturno ou escola em tempo integral.

Segundo Galvão (2022a), esses fatores podem coexistir em certos contextos e parecem funcionar como uma "espécie de mediador estrutural da demanda individual" pelos serviços *paraescolares*. Tais fatores podem não ser determinantes para a demanda desses serviços, mas criam, em maior ou menor grau, um ambiente propício para que as famílias percebam as atividades *paraescolar* como necessárias e desejáveis (Galvão, 2022a). É neste contexto de um investimento público relativamente baixo na educação, da centralidade do ENEM para ingresso no ensino superior, de dependência do sucesso escolar para garantir boas posições no mercado de trabalho e do consequente acirramento da competição escolar que a educação se mercantiliza e se torna um bem de consumo, sobretudo no seio das classes médias.

Por fim, os serviços *paraescolares* foram analisados nesta tese considerando as características da oferta (as empresas) e da demanda (as famílias), visando discernir seu significado social no contexto brasileiro. Buscou-se, assim, compreender o modo como os serviços *paraescolares* são interpretados pelos gestores das empresas e pelas famílias usuárias, a relação das características socioeconômicas das famílias e da escola frequentada pelo aluno com o tipo de serviço *paraescolar* escolhido, bem como as motivações para a tomada de decisão.

CAPÍTULO 2 - OS CAMINHOS DA PESQUISA: a construção teórico-metodológica

> "A sociologia seria menos vulnerável às tentações do empirismo se fosse suficiente lembrar-lhe, com Poincaré, que 'os fatos não falam'. A maldição das ciências humanas talvez seja o fato de abordarem um objeto que fala. Com efeito, quando o sociólogo pretende tirar dos fatos a problemática e os conceitos teóricos que lhe permitam construir e analisar tais fatos, corre sempre o risco de se limitar ao que é afirmado pelos seus informadores" (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 2010, p. 50).

Este capítulo se destina à apresentação dos procedimentos da pesquisa indicando as opções metodológicas do trabalho e as escolhas da investigação. Além disso, apresenta a composição do cenário que contextualiza o estudo. Nesse sentido, apresentamos as informações sobre as decisões tomadas, as opções feitas e os caminhos percorridos para que este estudo se realizasse.

Definido o universo investigado, adotamos uma metodologia de pesquisa qualitativa. Assim, compõem o quadro metodológico mais geral desta pesquisa: o mapeamento do mercado *paraescolar* de Belo Horizonte (MG); a classificação das empresas encontradas por meio das informações disponíveis em seus sites e suas redes sociais virtuais *online*; a seleção das gestoras das empresas abordadas nas entrevistas; e, por fim, as entrevistas com as famílias usuárias dos serviços dessas empresas.

A perspectiva metodológica de trabalhar com entrevistas semiestruturadas permitiu identificar e compreender os elementos sociais e individuais de maneira singular, dando destaque à pluralidade de disposições, de práticas e de estratégias empreendidas pelos sujeitos entrevistados. Ao realizar as entrevistas, nosso objetivo foi produzir dados que oferecessem condições de analisar as correlações, as divergências, as convergências, as contradições e as regularidades tanto do lado da oferta dos serviços *paraescolares* (as gestoras das empresas) quanto do lado da demanda (as famílias usuárias) desse mercado.

Os procedimentos metodológicos adotados respeitaram todas as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional em Saúde envolvendo as pesquisas com seres humanos[16] e as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais[17] (COEP/UFMG). Nesse contexto, o protocolo de pesquisa foi submetido e aprovado por esse Comitê sem pedido de alterações. A relevância e os

[16] Resolução n. 196, de 10 de out. 1996.
[17] Para ter acesso a essas recomendações, confira http://www.ufmg.br/bioetica/coep/. Último acesso em: 25. jun. 2024.

objetivos da pesquisa para o campo da educação foram informados às pessoas investigadas, tanto por meio de exposição oral formal por parte da pesquisadora, quanto pela via da entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[18] (TCLE). Todos os sujeitos participantes, de maneira voluntária, assinaram o TCLE.

2.1 As mudanças no percurso

O projeto inicial da pesquisa era o de investigar as características de um tipo específico de educação na sombra dispensado por uma determinada rede de franquias japonesa, bastante conhecida no Brasil, denominada *Kumon* [19]. Inicialmente, o estudo almejava analisar o uso da referida franquia por famílias de classes médias, buscando conhecer o perfil dessas famílias, suas motivações, as expectativas e os efeitos do método *Kumon* sobre as trajetórias escolares das crianças. No entanto, na primeira visita a uma das unidades franqueadas, fomos informadas pela diretora da necessidade de solicitar autorização de pesquisa à coordenadora regional da empresa. Em contato com a coordenadora regional responsável pelas franquias de Belo Horizonte e região metropolitana, esclarecemos os objetivos da pesquisa e seus procedimentos metodológicos, fornecemos a garantia de não identificação dos indivíduos e das unidades a serem abordados, tendo como princípio o cumprimento de todos os protocolos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEPE).

Ainda assim, fomos direcionadas a outra profissional da empresa que indicou a necessidade de entrarmos em contato com o setor Jurídico para solicitar que os diretores das franquias nos cedessem os dados demandados por meio de questionários e entrevistas. Ao entrarmos em contato via *e-mail*, obtivemos resposta negativa, uma vez que a empresa não recomenda aos seus franqueados a participação em pesquisa que demande dados como: número de alunos, a distribuição por disciplina escolar e por sexo, além de dados qualitativos sobre as percepções de diretores, orientadores e famílias usuárias. Para justificar a decisão, o *Kumon* se fundamentou na Lei

[18] C.f. Anexo A

[19] A rede de franquia educacional do *Kumon* oferece aulas de matemática, português, inglês e japonês para crianças a partir de cinco anos de idade. O *Kumon* foi fundado em 1955 no Japão e sua expansão em nível internacional foi iniciada em 1974 com a abertura da unidade em Nova York (E.U.A). Sua primeira unidade na América do Sul surgiu em 1977 na cidade de Londrina (Paraná) e a matriz do *Kumon* na América do Sul foi inaugurada em 1994, na cidade de São Paulo. Atualmente, apenas na cidade de Belo Horizonte (MG), há cerca de 30 unidades em funcionamento.

13.709/2018, conhecida como “Lei Geral de Proteção de Dados” ou apenas “LGPD”, tendo nos enviado a seguinte mensagem via *e-mail*:

Prezadas Juliana e Maria Alice,

Primeiramente gostaríamos de agradecer o contato. Mas, infelizmente, não poderemos atender à solicitação de compartilhamento de dados pretendida. Explicamos.

O Kumon e sua rede franqueada entendem e reconhecem a importância da pesquisa acadêmico-científica. Importante ressaltar, contudo, que a legislação brasileira (em especial a Lei 13.709/2018, conhecida como “Lei Geral de Proteção de Dados” ou apenas “LGPD”) imputa obrigações relevantes a empresas que realizem tratamento de dados pessoais e que, portanto, devem ser atendidas pelo Kumon e sua rede franqueada.

Ainda que a LGPD não tenha sito instituída com intuito de impedir ou dificultar o desenvolvimento de pesquisas no Brasil, ela estabelece padrões e requisitos voltados à preservação da privacidade das pessoas naturais que devem ser prévia e plenamente atendidos. Nesse sentido, há questões de suma importância que ainda carecem de maiores esclarecimentos ou regulamentação específica pela Autoridade Nacional de Proteção de Dados sobre como se proceder em temas relacionados ao presente, em especial pedidos de acesso à informação de dados pessoais e/ou sensíveis, inclusive de menores, para fins de pesquisas.

Compreendemos que esse posicionamento pode inviabilizar a realização do trabalho pretendido, porém, a inexistência de ato normativo regulamentador que disponha sobre a questão sopesa e torna a presente negativa uma medida de cautela necessária em prol de todos os envolvidos, tanto do Kumon e suas franqueadas, quanto dos pesquisadores e instituições de ensino e pesquisa envolvidos, mas, especialmente, dos alunos cujos dados e privacidade nos foram confiadas pelos seus pais ou responsáveis.

Agradecemos a compreensão.

KUMON

Compliance
Jurídico
www.kumon.com.br

Mesmo diante da negativa da empresa Kumon em oferecer dados sobre a oferta, tentamos, ainda na fase exploratória, produzir dados referentes à demanda por essa franquia por considerar a importância da marca para o mercado *paraescolar*.

Assim, recorremos a um grupo na rede social virtual do *Facebook* (que conta com 10.800 membros) intitulado "Escolas – BH". Esse grupo consiste em um espaço *online* no qual seus membros (basicamente pais de alunos) trocam impressões sobre as escolas de Belo Horizonte sobre atividades fora da escola para as crianças e sobre diversos produtos e serviços escolares e *paraescolares*. Essa abordagem exploratória alcançou 120 famílias que responderam a uma enquete sobre um eventual consumo de atividade *paraescolar*; destas apenas 12 eram clientes do *Kumon* e 50 eram clientes de outros tipos de serviços *paraescolares*. Embora essa amostragem não tenha representatividade numérica expressiva, alguns pontos em comum nas respostas nortearam a elaboração de hipóteses iniciais.

Foi possível perceber um padrão dentre as famílias consumidoras do *Kumon*: todas mantinham seus filhos em escolas privadas de pequeno a médio porte que não se notabilizam pela excelência acadêmica. Em outras palavras, são escolas que não figuram entre as melhores da cidade de acordo com os *rankings* divulgados na mídia. Como sabemos, a rede privada é bastante diversa no Brasil e este traço nos chamou bastante atenção: as escolas de origem das crianças matriculadas no *Kumon* eram, em sua maioria, escolas privadas consideradas intermediárias. Já as escolas de origem das crianças que faziam aulas particulares a domicílio ou em outras empresas eram escolas consideradas de excelência.

Ainda que essa abordagem tenha sido realizada junto a um grupo restrito, de modo exploratório e com objetivo geral de levantar dados básicos da demanda, essa hipótese começou a movimentar nosso pensamento na busca de construção do objeto de pesquisa. A escola frequentada pelo aluno seria determinante para o uso ou não de um serviço *paraescolar*? Há relação entre a escola frequentada e o tipo de serviço *paraescolar* utilizado? É possível traçar um padrão na participação em diferentes tipos e formas de atividades *paraescolares*?

Desse modo, a surpresa recusa da empresa Kumon em oferecer seus dados acabou impulsionando a adoção de uma metodologia mais reflexiva que faz uso do que pode ser denominado como "imaginação sociológica" (Mills, 2009) e redefiniu os

objetivos e eixos da investigação. Assim, a partir desse primeiro procedimento de caráter exploratório, junto às famílias, partimos para outra frente de trabalho: explorar o próprio mercado *paraescolar* de Belo Horizonte e conhecer os tipos de serviços *paraescolares* ofertados em diferentes regiões da cidade, bem como as demandas das famílias. O objetivo da pesquisa, então, ganhou forma: conhecer a oferta do mercado *paraescolar* e a atuação das empresas; e compreender os padrões da demanda por esses serviços. A coleta se iniciou pela dimensão referente à oferta pelo mercado. Em seguida, prosseguimos com a coleta dos dados da demanda na intenção de contribuir para uma melhor compreensão de um fenômeno que se dá à sombra das escolas formais.

2.2 O mapeamento do mercado: o cenário peri-escolar[20]

O procedimento de construir um mapa que localizasse as empresas de Belo Horizonte possibilitou alcançar informações até então não encontradas em outras pesquisas que se dedicam ao tema. O mapeamento foi fundamental para conhecer as formas e o tamanho desta sombra. Esse procedimento apontou uma enorme diversidade de oferta em diferentes aspectos que devem ser levados em consideração para analisar o mercado *paraescolar*.

O mapeamento foi realizado com a ajuda da ferramenta *Google Maps* em três etapas. Na primeira, foi utilizada a palavra-chave "aulas particulares" e encontrou 114 resultados. O primeiro filtro realizado foi a eliminação de atividades extraescolares: aulas de idiomas, instrumentos musicais, artesanatos e artes em geral, esportes, empresas de cursinhos preparatórios ao ENEM[21] e outros concursos. No entanto, é importante ressaltar dois pontos: 1) no que diz respeito às franquias de idiomas, consideramos que há uma relação **indireta** com os processos de escolarização, salvo algumas exceções quando a criança ou adolescente estuda em uma escola bilíngue, por isso decidimos não inclui-las como parte do mercado *paraescolar*; 2) o mapeamento encontrou empresas que oferecem concomitantemente aulas preparatórias para o ENEM e atividades *paraescolares* (reforço e acompanhamento das matérias escolares), as quais

[20] O prefixo "peri" significa "em torno de", ou seja, o que é periférico.

[21] As empresas que oferecem exclusivamente cursinhos pré-vestibulares e preparatórios para o ENEM não foram incluídas no grupo de empresas *paraescolar*. Apesar de concebermos os cursinhos preparatórios para o ENEM como uma variação do mercado *paraescolar* (e não como uma atividade extraescolar), optamos por não os incluir no mapeamento em razão da sua forte disseminação e quase incorporação ao sistema escolar.

foram mantidas; foram excluídas apenas as empresas que oferecem **exclusivamente** aulas preparatórias para provas e concursos.

O exercício de filtrar as empresas *paraescolares* encontrou desafios diante da pluralidade de serviços oferecidos por uma mesma empresa e, por isso, foram necessárias algumas decisões metodológicas. Como já mencionado na seção que se dedicou a definir o léxico do campo, nosso objetivo foi conhecer o mercado *paraescolar* que se refere aos serviços fora da escola e que possuem relação **direta** com desempenho e aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, este primeiro mapeamento encontrou 47 empresas.

Para alcançar um resultado mais expressivo, tentar abarcar o maior número de empresas e conhecer as diferentes modalidades e formas desse mercado, o mapeamento contou com uma segunda busca utilizando outra chave de pesquisa: “Reforço e Acompanhamento Escolar”. Neste mapeamento foi possível encontrar 170 resultados, dos quais 28 também constantes na primeira busca realizada. Foi aplicado o mesmo critério de filtragem da primeira busca, restando apenas 52 empresas. Essa segunda pesquisa foi fundamental para enriquecer o mapeamento e demonstrar a expressividade numérica deste mercado que se desenha na cidade e na região metropolitana na forma de empresas formais. Empresas tais que variam de pequeno a médio porte e de atendimento em domicílio dos professores, situações em que a casa do professor se transformou em uma “escolinha” de aulas particulares, reforço e acompanhamento.

Após essas duas buscas, se fez necessária uma organização/classificação das empresas devido a enorme pluralidade encontrada. Muitos estabelecimentos apresentam uma estrutura física considerada como “empresa formal”: funcionam em centros comerciais, imóveis próprios para este fim, apresentam placas com identificação e anúncios, logomarca, slogan, canais de comunicação próprios da empresa e, em um caso, possui até uma filial. Outro grupo de resultados foi considerado, de acordo com suas características, como “empresas informais”: são espaços destinados às aulas de reforço e acompanhamento escolar localizados na residência dos professores. Em alguns casos, a organização e estruturação dos ambientes fazem parecer realmente uma empresa, mas estão locadas no ambiente doméstico dos proprietários que, na maioria das vezes, são os próprios professores e não apresentam CNPJ e regulamentações de comércio. Dentro desta categoria se encontram também os professores que anunciam

suas aulas na internet e que atendem na casa dos alunos, ou mesmo em suas casas, mas sem um investimento específico no local, como se verá no Capítulo III.

A terceira busca utilizou a chave "franquia educacional" e encontrou quatro tipos de franquias, a saber: "*Kumon*", "Método Supera", "Ensina Mais" e "Super Cérebro". O *Kumon* conta com trinta unidades instaladas em diferentes regiões de Belo Horizonte. Já a "Método Supera – Ginástica para o cérebro" tem sete unidades. A "Ensina Mais – Turma da Mônica" apresentava três unidades, porém, no período da pandemia de COVID-19, duas foram fechadas, restando apenas uma. A franquia "Grupo Super Cérebro" também apresenta somente uma unidade na cidade. No total, são 40 franquias educacionais com serviços *paraescolares* em Belo Horizonte. Outras franquias do setor educacional não foram consideradas neste estudo como no caso das franquias de idiomas, de aulas de robóticas e de atividades físicas para o público infantil, pois são ofertas que não guardam correspondência direta com o acompanhamento da escolaridade.

Outra modalidade foi encontrada durante o exercício de mapeamento: as empresas *online*. Trata-se de plataformas virtuais que contam com uma equipe de professores cadastrados nas quais o cliente pode escolher o professor que desejar e agendar a aula de modo virtual ou presencial. O funcionamento dessa modalidade de oferta pode ser considerado como um "*delivery* de aulas". Em Belo Horizonte, este serviço está disponível em três empresas diferentes que não possuem sede física, apenas um *site*. Nessa modalidade, também é possível identificar as variações dos serviços: há a possibilidade de contratar uma aula avulsa ou um pacote de aulas, acompanhamento escolar, e/ou apoio psicológico. O serviço de busca por aula *online* parece ter, em alguma medida, relação com o período de isolamento social provocado pela pandemia de COVID-19, uma vez que encontrou um espaço no mercado *paraescolar* pela facilidade e comodidade de ofertar aulas sem precisar do deslocamento dos clientes.

O mapeamento realizado possibilitou uma visão inicial do alcance do fenômeno na cidade, da variedade de empresas e dos serviços ofertados e, ao que tudo indica, da diversidade do público consumidor, mesmo que não tenha conseguido alcançar a totalidade dos serviços pelo fato de que algumas empresas não estarem cadastradas no *site* de localização do *Google Maps* (fato improvável nos dias atuais). Os resultados obtidos no *Google Maps* radiografaram a oferta *paraescolar* não somente sob a forma de empresas – sejam elas "formais" ou "informais" – mas também de professores que se

deslocam até a casa do aluno ou o contrário, ou seja, foi possível mapear a oferta mais informal que muitas vezes pode estar à sombra das grandes empresas.

A apresentação de dados sobre a educação na sombra pode ser entendida como um grande quebra-cabeça com muitas peças perdidas. Assim, o mapeamento realizado permitiu acrescentar algumas peças, visando conhecer as várias faces do fenômeno. A oferta *paraescolar* de Belo Horizonte não está restrita a um território, embora se concentre em algumas regiões, mas já é possível dimensionar sua expansão em direção de regiões mais desfavorecidas no plano socioeconômico. A distribuição da oferta no território indicou os caminhos posteriores da pesquisa e permitiu examinar detalhadamente o fenômeno do ponto de vista das gestoras das empresas.

2.3 As entrevistas com as gestoras

Após a etapa do mapeamento, algumas empresas foram selecionadas para a abordagem qualitativa da pesquisa que se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com as suas gestoras. A seleção das empresas baseou-se nos seguintes critérios: tipo e/ou natureza da empresa (formal ou informal) e sua localização nas diferentes regiões da cidade visando a abranger a diversidade do mercado.

Nesta pesquisa, as entrevistas constituem-se de narrativas das práticas sociais de caráter discursivo ou, mais precisamente, de produções discursivas construídas por um grupo social específico. Trata-se de um instrumento fundamental quando se tem em vista recolher os significados que os sujeitos conferem à sua própria realidade. As entrevistas foram realizadas seguindo um roteiro previamente estabelecido (Anexo B).

Segundo Bernard Lahire (2004), as entrevistas podem ser um meio importante para o conhecimento das gêneses e dos processos sociais de certos fenômenos, já que elas favorecem a coleta de informações por meio de dados biográficos e históricos. Assim, ouvindo os sujeitos entrevistados, foi possível conhecer um pouco mais sobre suas percepções acerca do fenômeno do mercado *paraescolar*, da atuação das escolas regulares e das estratégias e atitudes das famílias que atendem. Essas informações exigiram o exercício de análise que compreendesse a multidimensionalidade e a pluralidade deste mercado, tanto no que diz respeito à oferta quanto ao que diz respeito à demanda.

O método qualitativo de entrevista encerra um caráter de interação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, ou seja, “entre duas pessoas [...] dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra. No caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 134), eliminando a hierarquia existente em outras técnicas de obtenção de dados. Além disso, permite a “captação imediata e coerente de informação desejada, praticamente com todo tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (Lüdke; André, 1986, p.34).

No campo da Antropologia e na tradição da Escola de Chicago, muitas das reflexões trazidas nos manuais de metodologia, nos livros ou na introdução dos trabalhos estão voltadas à relação de poder na situação da pesquisa. Sabemos que é, de fato, uma relação de poder. Nesta abordagem qualitativa com os gestores das empresas há uma horizontalidade na relação entre o entrevistado e a pesquisadora. De acordo com Van Zanten (2004), nesses casos, os investigadores têm que reafirmar uma posição de “relativa superioridade se não quiserem que os sujeitos lhe imponham os temas de investigação” (p.29). A autora relata que:

> Em muitos trabalhos sobre administração da educação, ao se comentar os 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 alta que dizem: “eu penso que você tem interesse nisto” (Van Zanten, 2004, p. 29).

Na tentativa de evitar ou minimizar tais situações que poderiam limitar os temas a serem relatados e prejudicar a qualidade dos depoimentos, tivemos a preocupação, durante o primeiro contato com os entrevistados, de nos apresentar e apresentar o trabalho de maneira formal. Informamos, por exemplo, que se trata de uma pesquisa vinculada à Universidade Federal de Minas Gerais e que apresenta autorização do Comitê de Ética em Pesquisa para sua realização. Nos contatos telefônicos, informamos nossos dados gerais sobre formação acadêmica e atuação profissional. Essa postura talvez tenha sido importante para estabelecer relações cordiais e, na grande maioria das vezes, obter um retorno positivo bem como sessões de entrevistas satisfatórias. Nossa preocupação durante o todo o procedimento metodológico foi esclarecer os objetivos da pesquisa e evidenciar os pontos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sobretudo no que se refere ao anonimato dos indivíduos e na garantia do seu bem-estar durante os relatos.

Outro aspecto que a socióloga Van Zanten evoca sobre as abordagens qualitativas no campo da educação diz respeito à validade das investigações. Os resultados das pesquisas qualitativas parecem, de modo geral, mais abertos do que no caso das metodologias quantitativas. Segundo a autora, há mais possibilidade de os indivíduos participantes discutirem os resultados dos estudos, questionarem seus objetivos e proporem intervenções. Para Van Zanten isso acontece porque

> No campo da educação, eles [os resultados] estão mais presentes e são mais difíceis de se trabalhar já que as pessoas se consideram experts em educação. Eu pego um táxi e vou para um trabalho de campo em educação; a pessoa que conduz o táxi tem um ponto de vista sobre por que seu filho fracassou na escola, por que ela não funciona e o que o governo deve fazer para melhorá-la. É um campo no qual há muitos mais pontos de vista do que no campo da Medicina ou da Física Nuclear (Van Zanten, 2004, p.33).

Nem todos os indivíduos abordados nesta fase da pesquisa apresentam formação acadêmica no campo da Educação, mas trabalham no mercado de serviços educacionais. Sendo assim, produzem, no campo das ideias e das práticas, significados próprios de acordo com o contexto social em que as empresas estão inseridas e com suas experiências profissionais. Nesse sentido, fizemos o exercício de elaborar um roteiro de perguntas que permitisse aos entrevistados relatarem suas vivências e percepções sobre os aspectos da oferta e da demanda do público.

As entrevistas foram realizadas com dez diretoras de empresas e uma diretora de franquia. Na definição do número de sujeitos pesquisados não houve a preocupação com a constituição de uma amostra numericamente expressiva, dada a adoção de um modelo qualitativo de pesquisa. Algumas entrevistas aconteceram no modo virtual/*online* por opção das próprias entrevistadas e outras de modo presencial, na sede das empresas, e tiveram duração máxima de uma hora e trinta minutos. O primeiro contato aconteceu por telefonema no qual realizamos uma conversa inicial para apresentar a pesquisa, os objetivos mais gerais e convidar para a cessão de depoimentos. Após o aceite, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por e-*mail* ou por mensagem via aplicativo *Whatsapp*, no caso das entrevistas *online*, e entregue pessoalmente para as demais.

As perguntas buscaram compreender os aspectos gerais da oferta de serviços à sombra da escola formal. O roteiro de perguntas pretendeu produzir dados da oferta das empresas. Os entrevistados foram convidados a discorrer sobre a origem e a fundação do empreendimento, sobre as características da demanda, o número de alunos e sua

distribuição por faixa etária, a escola frequentada, as impressões das gestoras no que diz respeito à concorrência, ao aumento de demanda e diferenças de serviços oferecidos. A partir das entrevistas foi possível conhecer a percepção das gestoras sobre o mercado em que atuam, a relação que estabelecem com as famílias e com as escolas regulares e os seus objetivos pedagógicos.

Ao convocar as gestoras a pensarem sobre os serviços oferecidos por suas empresas, a pesquisa gozou de boa receptividade. Havia, de alguma forma, um desejo por parte dessas empresárias de divulgar suas empresas e comprovar a eficácia dos serviços que prestam. Durante as entrevistas, percebemos que as gestoras depoentes interpretaram o convite para participar da pesquisa como um indicativo de sucesso e notoriedade da empresa no mercado. Algumas gestoras expressaram satisfação pela abordagem da pesquisa e, em algumas situações, foi necessário esclarecer que a pesquisa não estava produzindo uma espécie de *ranking*, lista ou guia das melhores empresas, que o objetivo não era comercial, mas científico.

Assim, ouvindo as gestoras, foi possível conhecer um pouco mais sobre a constituição do mercado *paraescolar* em Belo Horizonte e os desdobramentos no que diz respeito às estratégias educativas das famílias, à relação família-escola e à manutenção das desigualdades escolares. Essas informações exigiram um exercício de análise que compreendesse a multidimensionalidade e a pluralidade de percepções e cenários, entendendo que a fonte oral pode apresentar elementos mais espontâneos. Se tratando de empresas privadas com objetivos comerciais e publicitários, nossa preocupação foi de não assumir as falas e os episódios relatados de forma inocente, considerando os dados como expressão de uma verdade, sobretudo para tentar atenuar os efeitos de uma possível "autopromoção" voltada para os serviços oferecidos pelas empresas.

Ao descreverem e analisarem o "ofício de sociólogo", Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2010) indicam as limitações de se recorrer às explicações dos sujeitos sobre si nas investigações empíricas e consideram que

> [...] sem dúvida, pode-se e deve-se coletar os mais irreais discursos, mas com a condição de ver neles não a explicação do comportamento, mas um aspecto do comportamento a ser explicado. [...] Portanto, ao renunciar ao seu privilegio epistemológico, o sociólogo estará sancionando uma sociologia espontânea (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2010, p.52).

Problematizando os procedimentos da entrevista não diretiva, os autores questionam a preferência por essa metodologia baseada na noção de neutralidade, o que poderia levar, em função das características dos entrevistados, a certa artificialidade em seus depoimentos. Nesse sentido, compreendemos que não existe gravação perfeitamente neutra, assim como não há perguntas neutras. O papel do sociólogo deve ser o de submeter suas próprias interrogações à interrogação sociológica para que se tenha condições adequadas de produzir análises sociológicas verdadeiramente neutras das respostas que elas suscitam (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2010).

Nosso trabalho foi organizar e analisar essas falas de maneira a compreender e a analisar o fenômeno pesquisado. Por isso, quando necessário, consideramos as hesitações e as respostas que, deliberadamente organizadas, mais pareceram estratégias de convencimento a fim de satisfazer o que as gestoras julgavam como necessário para a pesquisa. A título de exemplo, em uma das empresas formais visitadas, a gestora me recebeu apresentando os espaços e me conduzindo a uma sala com jogos pedagógicos, dizendo: “acredito que isso aqui vai te interessar, veja os materiais com que trabalhamos”. É preciso considerar a interferência do próprio contexto da investigação, uma vez que as gestoras haviam sido previamente informadas dos objetivos da pesquisa. Ficou evidente a preocupação com as respostas dadas, o que significa que elas foram previamente planejadas de modo a tentar satisfazer o que se imaginava que a pesquisa requeria.

Fragmentos das entrevistas com as gestoras do mercado *paraescolar* foram utilizados de forma detalhada no capítulo III desta tese em que analisamos as motivações para empreender neste segmento, as representações que as gestoras constroem sobre a Educação e a forma escolar, a relação que estabelecem com a escola formal, a caracterização dos tipos de serviços oferecidos e o público atendido.

2.4 As entrevistas com as famílias

O conhecimento global do mercado *paraescolar* requer a produção de dados referentes a seus consumidores. As famílias que utilizam como estratégia educativa a contratação desses serviços no contraturno se deparam, cada vez mais, com um mercado diversificado e suas escolhas se aprimoram para atender às exigências do sistema escolar formal. Se um mercado é o ponto de encontro entre oferta e demanda, após analisar os aspectos da oferta, se fez imprescindível identificar os padrões da demanda, ou seja, os padrões do uso desses serviços.

Para tanto, nesta segunda etapa, convidamos as famílias consumidoras das empresas selecionadas para participarem de uma entrevista semiestruturada. Essa etapa da investigação se dedicou a conhecer o perfil socioeconômico das famílias, as escolhas e as motivações que embasam suas estratégias educativas, suas aspirações para o futuro da prole e, consequentemente, os meandros da relação que estabelecem com a escola regular. Assim, buscamos compreender a particularidade das famílias consumidoras desses serviços considerando que

> [...] não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém como "caso particular do possível", conforme a expressão de Gaston Bachelard, isto é, como uma figura em um universo de configurações possíveis (Bourdieu, 2011a, p. 15).

Por meio de uma abordagem qualitativa, esta pesquisa buscou compreender as razões do uso de uma prática social modelada pelo contexto da competitividade escolar. Como extrair o sentido dessa prática junto às famílias? As entrevistas tentaram situar o horizonte educacional que as famílias vislumbram para os filhos. Na verdade, trata-se muito mais de apreender o que, para os entrevistados, é óbvio do que de fazê-los avaliar as chances de sucesso e as probabilidades de acompanhamento e intervenção na vida escolar dos filhos. Ao perguntar "Até quando você pretende utilizar os serviços *paraescolares*?", procuramos de fato delimitar o que parecem ser, para a família, os "limites". Esses limites, tácitos, e que nada sugere que não serão ultrapassados ou que serão alcançados, colorem as decisões que os pais tomam, até mesmo as estratégias que adotam (Glasman; Collonges, 1994). O que pretende ser examinado são os limites das escolhas, como elas são imaginadas e colocadas em prática pelas famílias "em um universo de configurações possíveis" (Bourdieu, 2011a, p. 15).

A pesquisa se propôs a abordar famílias que contratam as diferentes empresas – formais e informais – e serviços: contraturno, recuperação de aprendizagem, prevenção, apoio e acompanhamento de deveres e estudos para provas, potencialização das aprendizagens, organização da vida escolar, entre outros. A intenção inicial foi entrevistar pelo menos duas famílias de cada empresa visando construir um padrão de participação nos diferentes tipos de ofertas *paraescolares*. No entanto, como o contato com as famílias foi mediado pelas gestoras das empresas, nem sempre obtivemos sucesso para alcançar os participantes almejados.

Como já assinalado anteriormente, a indicação das famílias feita pelas gestoras pode ter sido marcada por um viés, uma vez que as gestoras podem ter selecionado somente os clientes satisfeitos (ou que julgavam satisfeitos) com seus serviços e, assim, pautado suas escolhas por critérios voltados para a promoção da empresa. As gestoras podem ter indicado, por exemplo, famílias que são clientes há mais tempo ou com quem tenham relações mais próximas na tentativa de garantir que os clientes relatem os pontos positivos e a satisfação com os serviços consumidos. Em decorrência disso, o roteiro de perguntas foi elaborado de maneira que se pudesse neutralizar esse viés, estimulando relatos das mães e pais sobre a escolarização dos filhos, sobre os momentos de acompanhamento da vida escolar no espaço doméstico bem como suas tensões e negociações, sobre a escolha dos serviços e os possíveis efeitos na trajetória escolar da prole para que fosse possível tecer análises voltadas às estratégias educativas específicas desses grupos, no âmbito do fenômeno da educação na sombra.

Realizado o contato com as dez gestoras participantes da primeira etapa, cinco empresas não indicaram famílias para as entrevistas, a saber:

1) A **empresa formal E** condicionou a indicação de famílias à parceria e divulgação da empresa por parte da UFMG. Nesse caso, foi informado à gestora - com base no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) previamente assinado por ela e por nós - que a participação na **pesquisa não oferece benefícios aos participantes** e que, por isso, não poderíamos atender sua demanda. Também foi esclarecido sobre a impossibilidade de estabelecer uma parceria comercial com fins lucrativos por meio de uma pesquisa científica realizada por uma instituição de ensino pública.
2) A **empresa informal I** não retornou as ligações e/ou mensagens para dar prosseguimento à sua participação na pesquisa.
3) A **empresa formal G** informou que os demais sócios não autorizaram a indicação de famílias, ainda que essa indicação tenha sido previamente solicitada e autorizada no momento da entrevista com a gestora.
4) A **empresa formal C** justificou que seus alunos são, em sua maioria, do ensino fundamental II e do ensino médio e, por isso, as famílias quase não comparecem à empresa, o que inviabiliza um contato maior com elas. Sendo assim, não se sentia confortável em indicar as famílias.

5) A **empresa formal A** se disponibilizou a indicar algumas famílias, afirmando o desejo de contribuir com esta etapa da pesquisa. No entanto, não retornou as mensagens solicitando as indicações.

As demais empresas encaminharam os contatos das famílias que selecionaram e, em seguida, nos comunicamos via ligação telefônica e mensagens por meio de aplicativos *online*. Das 15 famílias indicadas, 12 responderam positivamente nosso convite. Entretanto, no decorrer da abordagem, duas famílias não mais retornaram as mensagens e ligações para marcar o dia e horário dos depoimentos. Assim, as entrevistas foram realizadas com 10 famílias. Entre os entrevistados, apenas um era o pai e as demais eram mães, o que corrobora com as pesquisas sociológicas que se dedicam a estudar a divisão das atribuições parentais marcadas por gênero:

> Os pais de classes médias estão em busca de um relacionamento emocionalmente mais íntimo com seus/suas filhos/as, mas, ao mesmo tempo, ainda não se voltaram para a questão da organização cotidiana. Assim, apesar do crescente envolvimento dos pais voltados para os cuidados das crianças, a mãe fica, ainda, amplamente encarregada de coordenar toda a vida da família (Sulz; Cardoso, 2022, p. 323).

A amostra composta, portanto, em sua maioria por mães, demonstra que as mulheres estão mais envolvidas com a coordenação da vida escolar e *paraescolar* dos filhos. Dessa forma, durante as conversas prévias às entrevistas, a negociação da agenda demonstrou a centralidade da mãe nessas questões e, em certa medida, demarcou o percurso metodológico com “idas e vindas” entre o agendamento de dias e horários e os diversos cancelamentos em função de uma rotina multifacetada pelas atribuições domésticas, parentais e profissionais. Em decorrência dessa rotina orquestrada por diversas tarefas, as mães e também o pai preferiram realizar as entrevistas de modo *online* através da plataforma *Google Meet* mesmo tendo sido oferecido a possibilidade de realizá-las presencialmente.

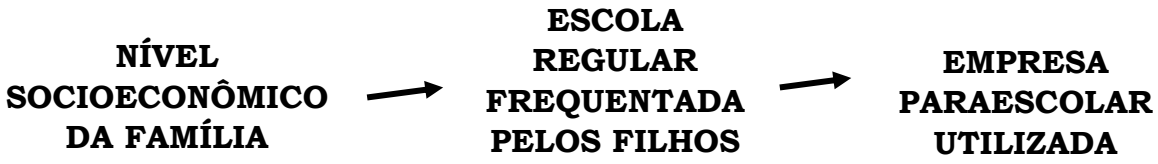
Assim, as entrevistas foram agendadas e realizadas de modo *online* com a gravação do áudio. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) e a duração dos depoimentos variou entre 40 minutos e uma hora e trinta minutos. As perguntas (Anexo C) se concentraram em torno dos seguintes temas: perfil socioeconômico da família, processo de escolha da empresa e do serviço, motivações, expectativas e critérios levados em consideração, investimentos materiais e imateriais que essa escolha implicou para a família, utilização de mais de um serviço *paraescolar* ao mesmo tempo ou de outros serviços extraescolares, perfil escolar dos

filhos, a relação entre o serviço *paraescolar* e a escola regular do filho, os possíveis efeitos do serviço *paraescolar* no desempenho e na trajetória do filho, aspectos sobre a relação família-escola voltados para a contratação desses serviços e as aspirações das famílias para sua prole.

O trabalho de análise buscou compreender as categorias de interpretação acionadas pelos indivíduos abordados. O trabalho que investiga as categorias que mobilizam os atores, principalmente as categorias de pensamento e as categorias de ação, é complexo (Van Zanten, 2004). Ao abordar as famílias, nosso objetivo foi conhecer o lado da demanda e relacionar com todos os elementos da oferta da educação na sombra a fim de produzir uma análise mais completa possível. Uma interpretação microssociológica é tão válida quanto sua capacidade de gerar novos lados para produzir um modelo desta realidade que seja capaz de considerar muitos elementos, extrair esses elementos e construir um modelo global de interpretação (Van Zanten, 2004).

Os estudos sobre o fenômeno *shadow education* que se dedicam a investigar o envolvimento das famílias voltam suas análises para compreender os papéis parentais na tomada de decisão que diz respeito à escolha do *paraescolar* (empresas formais ou informais; aulas em domicílio ou online), à intensidade das atividades (quantas vezes por semana) e às motivações para o uso dos serviços. Além desses aspectos, esta pesquisa buscou identificar também as **estratégias** - de prevenção, de excelência ou de recuperação (Glasman, Collonges, 1994) - mobilizadas para o uso do *paraescolar* e as possíveis relações entre as estratégias empregadas e a origem social das famílias. É possível afirmar que famílias de diferentes frações das classes médias empregam diferentes estratégias? Isto é, existe uma relação entre a classe social, o tipo de *paraescolar* utilizado e a motivação para essa escolha?

As entrevistas realizadas nesta investigação pretenderam construir análises que possam iluminar essas questões e contribuir para a compreensão do envolvimento parental nas atividades *paraescolares* dentro do recorte desta abordagem. Em linhas gerais, o objetivo desta segunda etapa metodológica foi verificar se as características como renda da família, escolaridade, local de moradia e escola formal dos filhos influenciam no tipo de serviço *paraescolar* escolhido e nas motivações por detrás das tomadas de decisão relativas às aulas e atividades. Mais especificamente, pretendemos elaborar uma tipologia envolvendo:



Fonte: Elaborado pelas autoras

Os depoimentos das famílias se constituem em instrumentos para explorar essa tipologia que relaciona as características das famílias, as características da escola regular e a escolha pela empresa *paraescolar*. Foram produzidos dados sobre ocupação, renda, escolaridade, local de moradia, custos das escolas privadas e dos serviços *paraescolares* na intenção de construir um perfil sociológico das famílias abordadas.

Segundo Bourdieu (2011b), uma classe ou fração de classe é definida não somente por sua posição nas relações de produção, mas pode ser identificada por meio de índices (profissão, renda, nível de instrução e proporção entre o número de homens e mulheres em um espaço geográfico) e por um conjunto de características auxiliares que podem funcionar como princípios de exclusão ou seleção. Ao designarmos as frações das classes médias por meio dessas variáveis, limitamo-nos a manifestar que, segundo Bourdieu, "[...] a posição orienta as práticas [...] além de produzirem ou selecionarem determinada classe de *habitus*" (2011b, p. 97).

Utilizamos a concepção teórica bourdieusiana de classe social como sendo definida pela estrutura das relações entre as variáveis pertinentes que manifesta seu valor e seus efeitos sobre as práticas dos sujeitos. Essa definição teórica empreendida por Bourdieu (2011b) balizou a produção de dados para caracterizar os grupos sociais abordados na pesquisa e buscar compreender as diferentes práticas e sentidos atribuídos pelas frações da classe média. Dessa forma, o caminho teórico-metodológico da pesquisa pretendeu construir análises considerando a lógica específica de comportamento das frações das classes médias voltadas ao consumo dos serviços *paraescolares.*

As transformações do campo escolar nos últimos anos, a modificação da estrutura e das apostas, bem como a correlata exacerbação da competição escolar que vimos no Capítulo I desta tese, não são suficientes – sozinhas - para explicar a expansão do uso de serviços *paraescolares*, ou seja, é necessário recorrer às estratégias educativas

planejadas e executadas na/pela família. A competição escolar é também transmitida pelas famílias, pois segundo Glasman e Collonges (1994),

> Para cada família tomada nesse campo, um horizonte parece limitar, próximo ou *ad infinitum*, a escolarização de seus filhos. É com referência a essas diferenças de formação educacional que podemos entender as estratégias implementadas pelas famílias de cada categoria social e interpretar o uso - intensidade, duração, tempo, etc. - que cada uma tenha das aulas particulares (Glasman; Collonges, 1994, p. 115. Tradução nossa).

Os meios segundo os quais as diferentes frações das classes médias se submetem à competição escolar ou a assumem são múltiplos, ou seja, "se estão todos na corrida, nem todos estão colocados ou empenhados da mesma forma" e há muita diferença entre "fazer a corrida na frente" ou "na parte de trás do pelotão". As entrevistas com famílias de diferentes frações da classe média forneceram dados para demonstrar que as ambições e as formas de competir são distintas. Foi possível perceber que o fim desse percurso, o horizonte da escolarização, não é nem objetiva nem subjetivamente idêntico para os membros das diferentes categorias sociais e, para fazer este percurso, nem todos têm os mesmos recursos e acesso aos aditivos disponíveis no mercado *paraescolar*.

Bourdieu (2011b) afirma que o consumo de bens pressupõe um trabalho de apropriação que "o consumidor contribui para produzir o produto que consome mediante um trabalho de identificação e decifração" (p. 95), ou seja, exige tempo e disposições incorporadas ao longo do tempo para que, no caso do consumo de serviços paraescolares, as famílias tracem suas estratégias. Seria um erro, portanto, supor que os produtos possuam características objetivas capazes de se impor igualmente para todos os consumidores. Para Bourdieu, seria um equívoco

> [...] admitir que a percepção [dos consumidores] estaria associada unicamente às características designadas pelas descrições propostas pelos produtores (e pela publicidade chamada "informativa") e que os usos sociais poderiam deduzir-se dos modos de utilização (Bourdieu, 2011b, p. 96).

Partindo dessa tese, as disposições das diferentes classes sociais é que definem as propriedades úteis e os usos reais de um produto ou serviço. Portanto, a tarefa desta pesquisa foi determinar como as disposições voltadas ao consumo dos serviços *paraescolares* variam segundo as frações das classes médias. O objetivo das análises das entrevistas com as famílias foi estabelecer certa objetividade entre os serviços

paraescolares - dentro das possibilidades que eles oferecem no "universo dos usos sociais" - e as disposições de um grupo, ou seja, os "esquemas de percepção, apreciação e ação que constituirão sua utilidade objetiva em um uso prático" (Bourdieu, 2011b, p. 96).

Os depoimentos das famílias consumidoras do mercado *paraescolar* foram analisados de forma detalhada no Capítulo 4 desta tese na qual buscamos compreender as motivações e aspirações das diferentes frações das classes médias ao utilizarem os serviços *paraescolares*, o modo como desenham essa estratégia educativa no que diz respeito à tomada de decisão, aos investimentos materiais e imateriais, às percepções sobre o acompanhamento escolar e às relações estabelecidas entre família e escola. Sendo assim, buscamos perceber como o consumo dos serviços *paraescolares* pode assumir diferentes "identidades sociais".

CAPÍTULO 3 - A "ESCOLA FORA DA ESCOLA": o mercado *paraescolar* de Belo Horizonte/MG e sua oferta

Este capítulo tem por objetivo caracterizar o mercado de bens e serviços *paraescolares* de Belo Horizonte e, por meio dos depoimentos dos gestores das empresas: (i) conhecer as origens desse mercado; (ii) examinar a oferta de serviços e suas especificidades; (iii) analisar a relação que as empresas estabelecem com as famílias e com as redes de ensino; (iv) identificar os significados que os gestores constroem sobre as estratégias das famílias ao recorrer aos serviços *paraescolares*.

O primeiro item do capítulo "As modalidades oferecidas pelo mercado" será destinado a caracterizar as empresas mapeadas, visando desenhar sua forma e tamanho na cidade de Belo Horizonte. O mapeamento alcançou um número expressivo de empresas e, ao mesmo tempo, uma variação de características quanto à estrutura dos estabelecimentos, ao espaço que ocupam no território, aos serviços ofertados e às abordagens pedagógicas praticadas.

Na segunda parte do capítulo "O que dizem as gestoras?", analisamos as entrevistas realizadas com dez gestoras de empresas localizadas em diferentes regiões da cidade, com diferentes estruturas e funcionamento. Entre outros aspectos, analisamos a atuação destas empresas, as motivações das famílias pelo olhar das gestoras e a relação triangular entre as empresas, as famílias e as escolas.

3.1 As modalidades oferecidas pelo mercado

O mapeamento realizado contabilizou 141 empresas de bens e serviços *paraescolares* na cidade de Belo Horizonte que foram classificadas por meio de um agrupamento segundo as características estruturais de cada empresa. O primeiro grupo intitulado "empresas formais" reúne as empresas com CNPJ e todas as regularizações comerciais para funcionamento. No segundo grupo figuram as "empresas informais" que funcionam informalmente (ou seja, em residências dos professores e gestores, sem regulamentação legal). O terceiro grupo é composto pelas "franquias educacionais", isto é, empresas com marca própria que apresentam unidades em todo o território brasileiro.

No último grupo estão as “empresas *online*” que, embora menos numerosas, apresentam uma demanda crescente por uma nova modalidade de apoio escolar fora da escola.

De acordo com o critério da estrutura, tipo da empresa e localização, do total de 141 empresas, 47 delas são “empresas formais” distribuídas na cidade de Belo Horizonte[22] que conta com nove microrregiões cujos Índices de Desenvolvimento Humano Municipal[23] são:

Tabela 1 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)[24] das Microrregiões de Belo Horizonte.

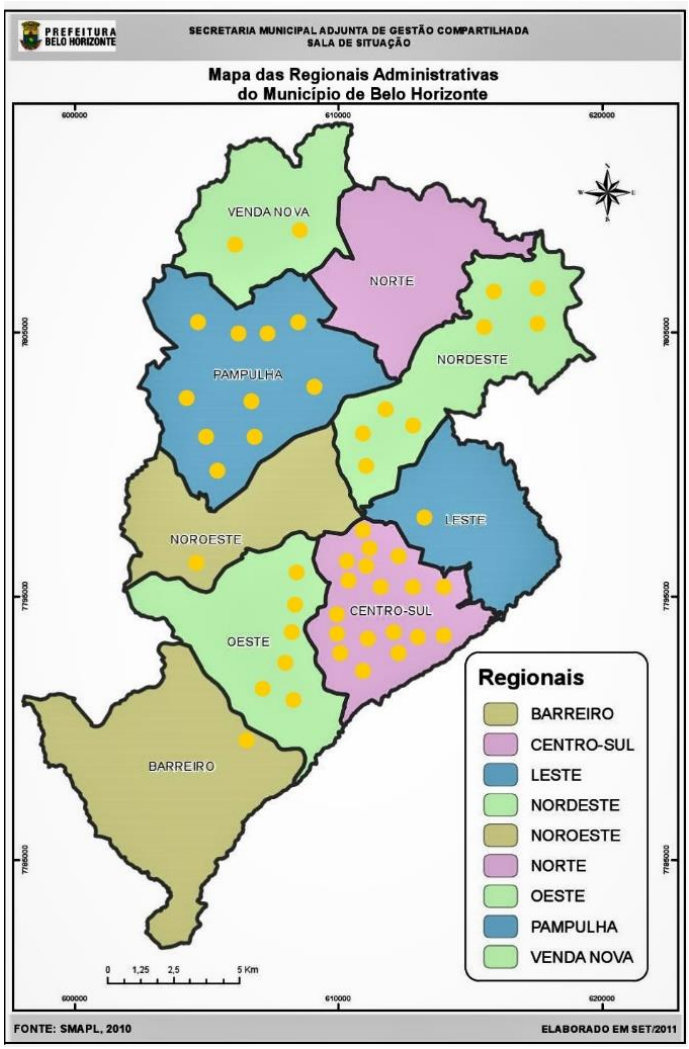
Microrregião de Belo Horizonte	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)
Barreiro	0,74
Centro-Sul	0,91
Leste	0,83
Nordeste	0,80
Noroeste	0,82
Norte	0,75
Oeste	0,76
Pampulha	0,85
Venda Nova	0,75

Fonte: elaborada pelas autoras.

O índice varia de 0 a 1 e quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento daquela microrregião. A seguir, o mapa que indica a disposição dessas empresas nas microrregiões de Belo Horizonte:

[22] Para delimitar o perímetro territorial não foram consideradas as demais cidades da Região Metropolitana.
[23] Como se sabe, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é calculado com base em três indicadores: renda, educação e longevidade.
[24] A última atualização dos valores de cada indicador foi realizada pela Prefeitura Municipal no ano de 2018.

Figura 6– Mapa da distribuição das empresas formais em Belo Horizonte



Fonte: SMAPL, 2010. Elaborado em set/2011.

A regional Centro-Sul conta com maior IDHM (0,91) e concentra a maior parte das empresas formais. Segundo Martins (2019),

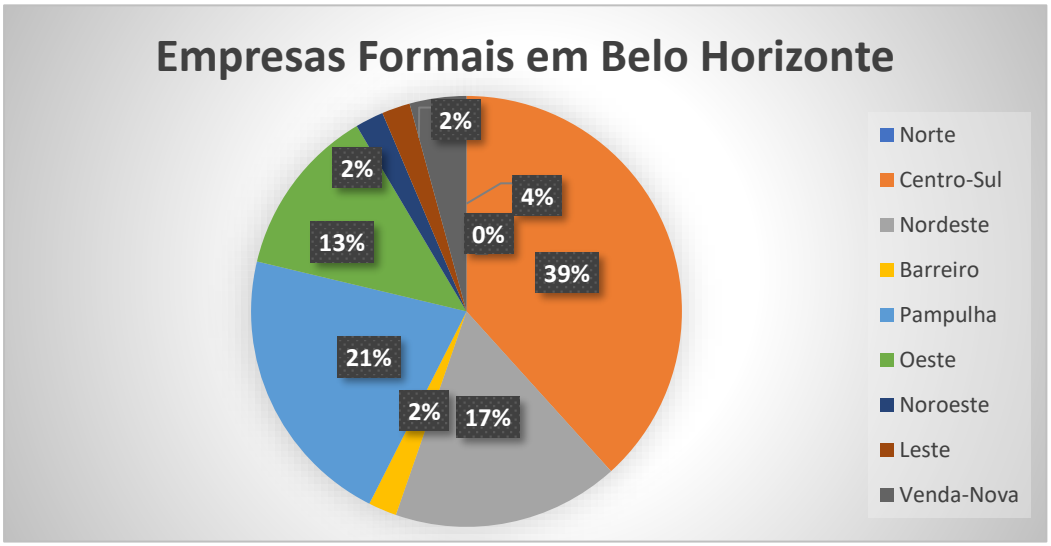
> Essa região da cidade possui a maior parte do patrimônio histórico, cultural e arquitetônico de BH. Na contemporaneidade, é caracterizada por sua enorme diversidade de serviços institucionais, comerciais, culturais e financeiros. [...] O [IDHM] mais elevado de Belo Horizonte, que supera o de vários países europeus (Martins, 2019, p. 45).

Neste território estão localizadas as escolas privadas consideradas de excelência pelos *rankings* anuais referentes ao desempenho dos alunos no ENEM. Ainda de acordo com a pesquisa realizada por Martins (2019), a seletividade e a competitividade destas escolas contribuem para dinamizar um mercado que cresce à sua sombra. Em função das características socioeconômicas da região Centro-Sul, podemos deduzir que as

famílias que residem nesse território apresentam nível socioeconômico mais elevado e maiores disposições à escolarização na rede particular de ensino, bem como aos serviços *paraescolares* de caráter mercantil existentes no mercado.

Embora as empresas formais estejam presentes em quase todas as microrregiões de Belo Horizonte, sua distribuição numérica é muito desigual. Nas regiões com menor IDHM há um menor número desse tipo de estabelecimento: na regional Norte (IDHM: 0,75) não foi encontrada uma empresa *paraescolar*; na região do Barreiro (IDHM: 0,74) apenas uma; na região de Venda Nova (IDHM: 0,75) foram identificadas apenas duas empresas. Já nas regiões com maior IDHM, as empresas formais se apresentam em maior número, como é o caso da região Centro-Sul (IDHM: 0,91); Pampulha (IDHM: 0,85) e Nordeste (IDHM: 0,80).

O gráfico 1, a seguir, mostra a porcentagem das empresas formais por microrregiões.



Fonte: Elaborado pelas autoras

Em geral, as empresas caracterizadas como “formais” se assemelham no que diz respeito à infraestrutura: são salas em prédios comerciais (em alguns casos ocupam o andar todo) ou casas transformadas em “escolas”. Há também a presença de elementos que possibilitam a identificação de uma empresa: *marketing*, logomarca, cores específicas, cartões de visita, ícones e símbolos nas placas, nos uniformes da recepcionista, dos professores e, em alguns casos, até uma mascote. Todas elas estão localizadas bem próximas às escolas particulares e algumas se situam na mesma rua ou

a um quarteirão, fazendo sentido à metáfora “à sombra da escola formal”. Na maioria das empresas, as responsáveis pela gestão são mulheres com formação acadêmica diversa (administração de empresas, engenharia, licenciaturas, pedagogia e psicologia). Há similaridades quanto aos nomes das empresas que utilizam, quase sempre, um verbo no infinitivo seguido de algum complemento: “Desenvolver”, “Criar”, “Educar”, “Estudar”, “Acompanhar”. Muitas empresas utilizam também os termos tais como: “Núcleo”, “Espaço de apoio/de acompanhamento”, “Instituto” e “Centro pedagógico/de reforço/de aprendizagem”, entre outros.

Os nomes indicam como as empresas se colocam no mercado: a) como complemento da escola formal: “Núcleo de Acompanhamento Escolar”, “Centro de Reforço”; b) evocando competitividade: “Potencial”, “Aprimorar”; c) como correção de rota dos rumos do processo de aprendizagem: “De zero a dez”, “Reconstruir”. Em todos os casos, fica evidente que este mercado existe, porque a escola formal existe, ou seja, existe em função dela. Nesse contexto, embora algumas empresas pretendam dissociar suas abordagens e práticas do que ocorre dentro da escola, acabam por desempenhar um papel que guarda relação direta com o que é feito no interior dos estabelecimentos de ensino.

No que diz respeito ao trabalho pedagógico, os serviços ofertados por essas 47 empresas formais podem ser categorizados da seguinte forma:

1) Acompanhamento escolar: é um serviço contínuo no qual o aluno faz aulas durante todo o ano para ser acompanhado nos deveres de casa e nos estudos para as provas;

2) Aulas particulares “avulsas”: é o serviço contratado pontualmente quando o aluno precisa tirar dúvidas, recuperar uma nota em matéria específica. Pode ser contratado por um período determinado (uma semana, um dia, etc.);

3) Acompanhamento “multidisciplinar”: é o serviço de acompanhamento escolar combinado com outros atendimentos como psicopedagógico, terapia ocupacional, psicológico;

4) Aulas preparatórias para o ENEM e acompanhamento psicopedagógico: é o serviço oferecido por empresas que não se identificam como “cursinhos pré-vestibulares”, pois realizam um acompanhamento mais individual e voltado para o processo de aprendizagem do adolescente.

Entre essas quatro categorias de serviço há muitas possíveis combinações feitas pelas famílias em seu ato de consumo, porque um mesmo aluno pode, ao longo do ano, utilizar diferentes serviços, por exemplo: realizar aulas particulares e se matricular em uma franquia ao mesmo tempo; utilizar aulas particulares esporádicas e acompanhamento psicopedagógico contínuo; utilizar o acompanhamento escolar e terapia ocupacional esporádica, ou seja, as possibilidades são infinitas. O que determina a escolha dos serviços são as condições socioeconômicas das famílias e as estratégias educativas que mobilizam para alcançar diferentes objetivos ao longo das trajetórias escolares da prole.

As empresas formais contam ainda com serviço de contraturno escolar. Algumas inclusive se responsabilizam pelo deslocamento da criança entre a escola e a empresa. Além disso, o aluno faz suas refeições, realiza os deveres e estudos e pode contar, em alguns casos, com oficinas de culinária, jardinagem, cuidado com animais e brincadeiras esportivas. As empresas oferecem, para além do suporte escolar, um tempo e um espaço de socialização e convivência. As figuras a seguir, retiradas do site de buscas *Google*, mostram um grupo de alunos almoçando na empresa que tem a estrutura de uma casa, com várias salas de estudos, cozinha e uma área externa.

Figura 7 - Espaço interno empresa formal

Fonte: Google

Figura 8 - Recepção empresa formal

Fonte: Google

Figura 9 - Sala de estudo empresa formal

Fonte: Google

Figura 10 - Sala de reuniões empresa formal

Fonte: Google

Figura 11 - Sala de estudo empresa formal

Fonte: Google

Figura 12 - Fachada empresa formal

Fonte: Google

Figura 13 - Sala de estudos empresa formal

Fonte: Google

Figura 14 - Sala de estudos empresa formal

Fonte: Google

Figura 15 - Espaço interno empresa formal

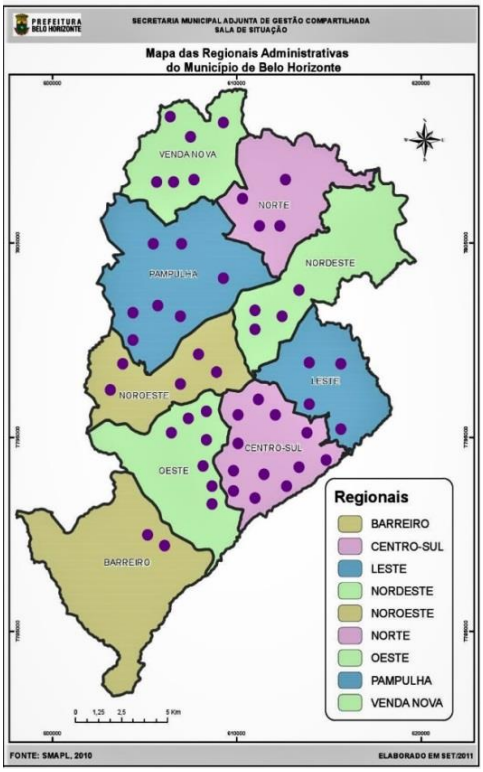
Fonte: Google

Essa modalidade *paraescolar* parece oferecer às famílias um local seguro e adequado para o contraturno dos filhos. Nesse sentido, esse serviço parece estar relacionado à uma estratégia familiar nomeada por Glasman e Collonges (1994, p. 147) de "estratégia de substituição". De acordo com os autores franceses, existem duas lógicas diferentes de aproveitamento dos serviços *paraescolares:* uma lógica de "substituição" do apoio e do acompanhamento familiar e uma lógica de "reforço".

A lógica de "substituição" subjaz às estratégias de famílias que, de alguma maneira, buscam um serviço que substitua o acompanhamento parental (das atividades escolares, mas também de cuidado no desenvolvimento da criança) que não pode ser oferecido por diversas razões: falta de tempo, dada a carga horária de trabalho extensiva dos pais; sentimento de distanciamento em relação às demandas da escola, o que pode variar conforme o capital cultural dos pais, entre outros. Para compreender essas estratégias, esta pesquisa se dedicou, em sua segunda frente de trabalho empírico (cf. Capítulo 4), à investigação junto às "famílias consumidoras" (Coridian, 2003) deste mercado.

O segundo grupo se refere às 52 empresas definidas neste estudo como "informais". A figura a seguir mostra a localização destas empresas.

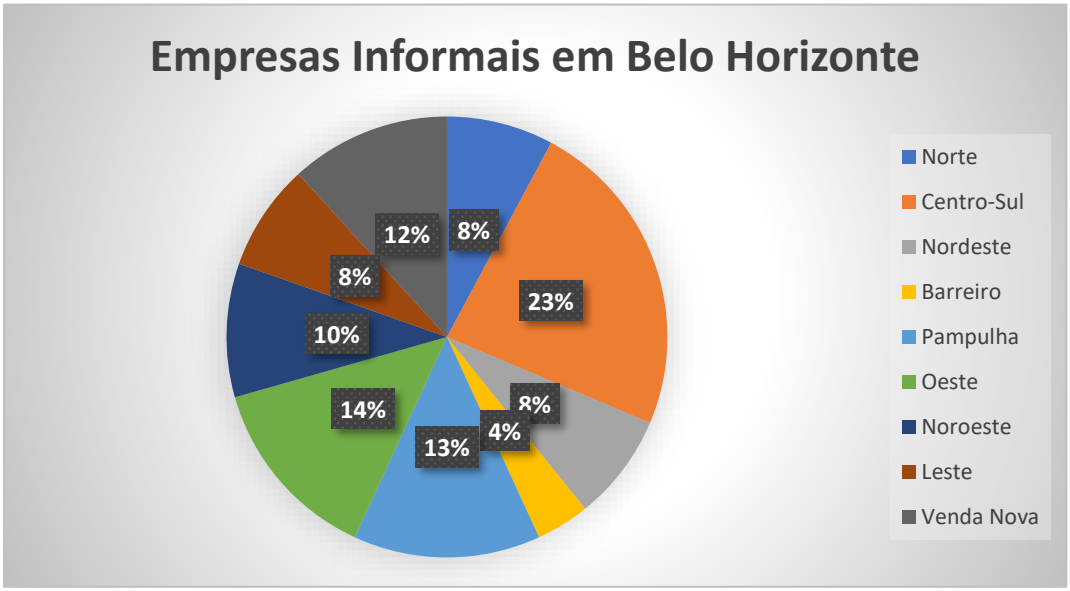
Figura 16 - Mapa da Distribuição das Empresas informais em Belo Horizonte



Fonte: SMAPL, 2010. Elaborado em set/2011.

As regiões onde as empresas formais se fazem ausentes ou com inexpressividade numérica apresentam números um pouco mais elevados de empresas informais. Na região do Barreiro foi encontrada apenas uma empresa formal, mas duas informais; na região de Venda Nova apenas duas empresas formais e seis informais; na região Norte nenhuma empresa formal e quatro informais; na região Leste uma empresa formal e quatro informais; na região Noroeste uma empresa formal e cinco informais e na região Oeste seis empresas formais e sete informais. Ao mesmo tempo, nas regiões consideradas mais desenvolvidas e com IDHM mais elevado, ou mais próximos da região Centro-Sul, a quantidade de empresas formais é mais elevada que o número de empresas informais. Na região Centro-Sul, por exemplo, há 18 empresas formais e 12 informais; na região Nordeste, encontramos oito formais e quatro informais; na região da Pampulha constatamos 10 formais e sete informais. A provável razão desse fenômeno é o custo mais reduzido da informalidade que, por isso, é mais capaz de atender aos grupos de baixa renda.

Gráfico 2 - Porcentagem das Empresas informais por Mircrorregiões de Belo Horizonte



Fonte: Elaborado pelas autoras

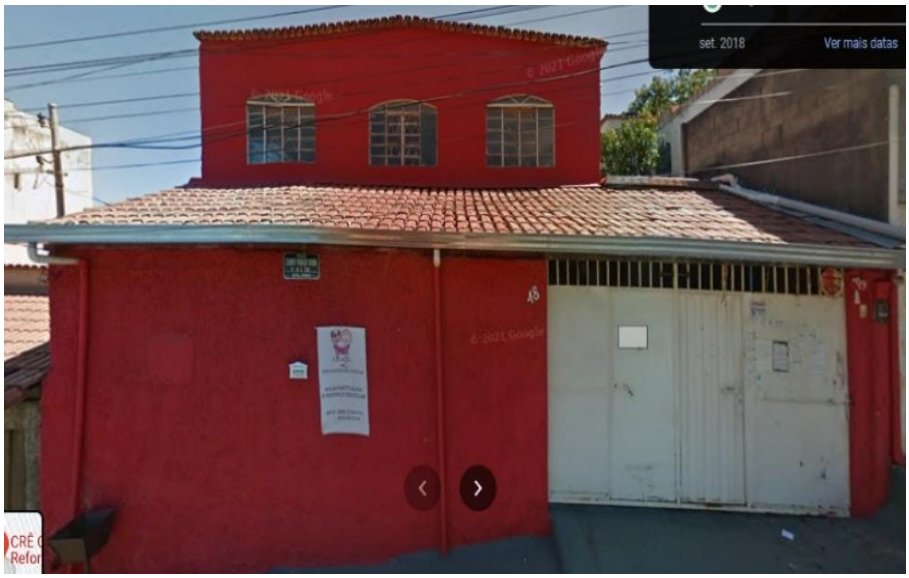
As empresas consideradas por esta pesquisa como informais, apresentam, em geral, as seguintes características em relação à estrutura: são espaços montados no interior da residência doméstica dos professores e/ou gestores. Em muitos casos, esses espaços são organizados em salas com mesas, lousas, estantes de livros, jogos

pedagógicos e um arsenal de materiais à disposição para a realização de atividades. Nesse contexto, a residência dos professores se transforma em verdadeiras “escolas fora das escolas”. A seguir, as figuras 18, 19, 20, 21, 22, 23 e 24 ilustram essas empresas

Figura 17 - Fachada de empresa informal

Fonte: *Google Maps*

Figura 18 - Fachada de empresa informal

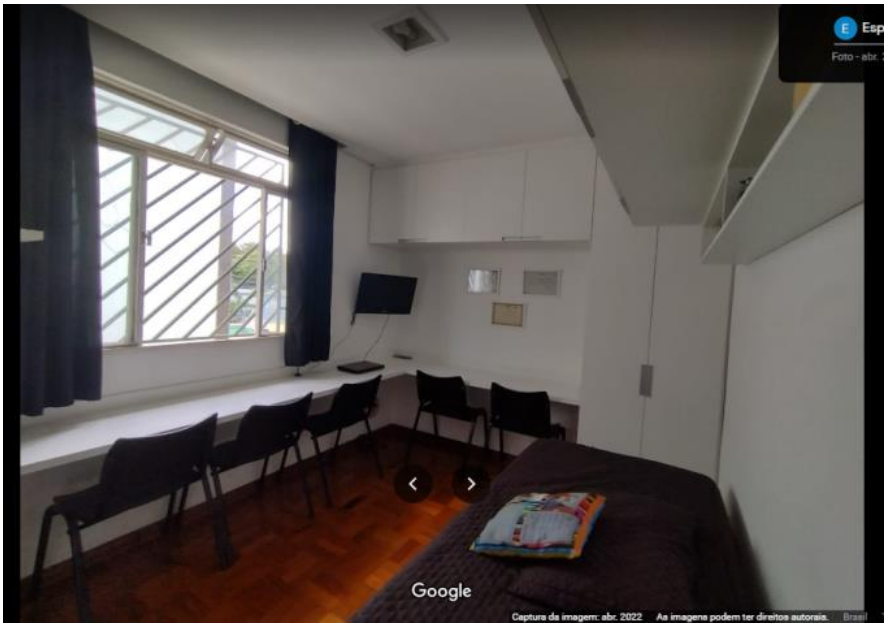


Fonte: *Google Maps*

Figura 19 - Fachada de empresa informal

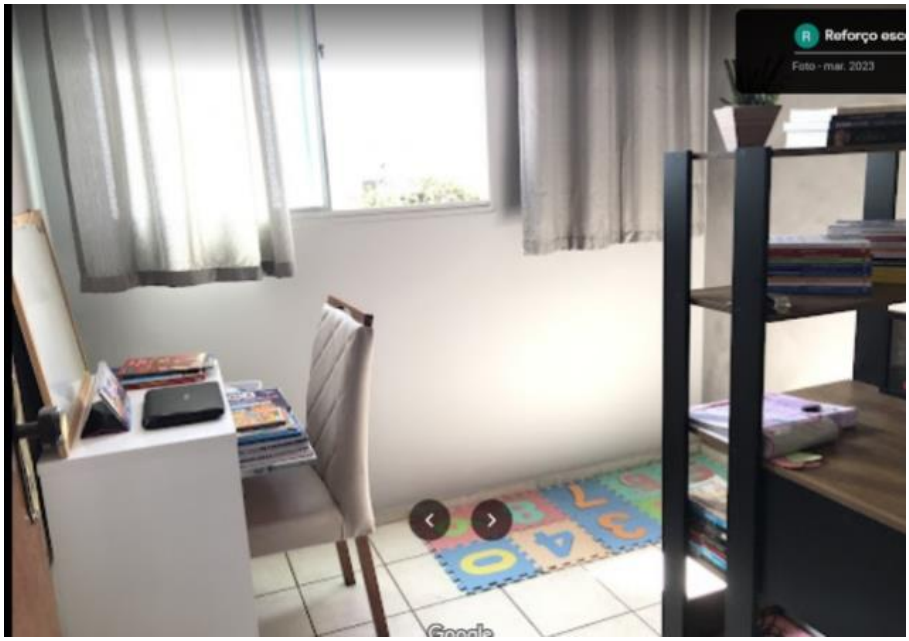
Fonte: *Google Maps*

Figura 20 - Espaço interno de empresa informal



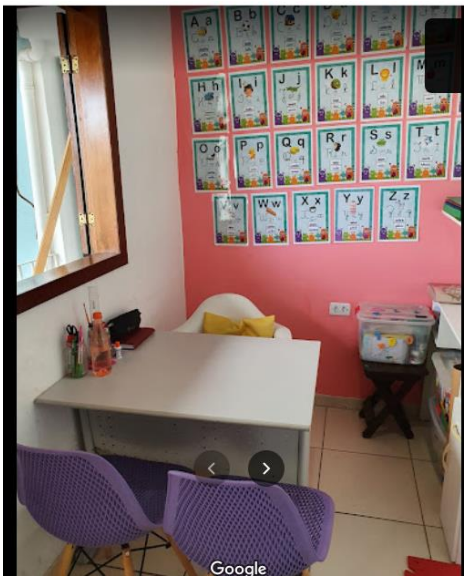
Fonte: *Google Maps*

Figura 21 - Espaço interno de empresa informal



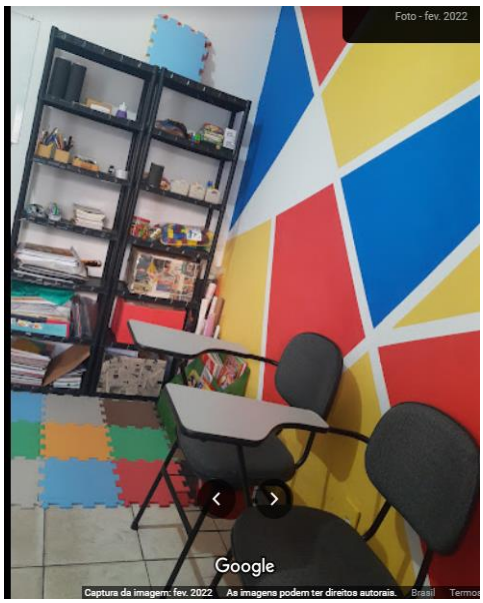
Fonte: *Google Maps*

Figura 22 - Espaço interno de empresa informal



Fonte: *Google Maps*

Figura 23 - Espaço interno de empresa informal



Fonte: *Google Maps*

Essas imagens demonstram como se estruturam as empresas informais. Embora funcionem em ambientes domésticos, elas apresentam espaços destinados exclusivamente à oferta das aulas *paraescolares*. No entanto, se opõem ao mercado formal onde as empresas possuem um local exclusivo para oferecer seus serviços e contam com uma identidade visual própria de sua “marca” publicitária, com canais de

comunicação (telefones, sites e redes sociais) exclusivos da empresa (e não de contatos pessoais dos gestores, por exemplo).

Nesse sentido, os aspectos que diferenciam, com maior intensidade, as empresas informais das formais são: território em que se localizam, estrutura física, canais de comunicação e o tipo de serviços. Em geral, as empresas informais oferecem aulas particulares "avulsas" e acompanhamento escolar, assim como as empresas formais. Não foi encontrada a oferta de serviços psicopedagógicos, terapias ocupacionais e fonoaudiologia. No entanto, foi identificada a modalidade denominada pelos gestores das empresas informais de "hotelzinho". Essa modalidade funciona como um "contraturno", proporcionam atividades recreativas, momentos para alimentação, higiene e descanso, mas não oferecem atividades pedagógicas. O "hotelzinho" atende também crianças que ainda não iniciaram a escolarização (zero a três anos de idade) e, em algumas empresas, o serviço é disponibilizado aos sábados, domingos e feriados.

Em nenhuma das empresas formais esse tipo de serviço foi identificado. Embora algumas empresas formais ofereçam o serviço de contraturno, há uma diferença na proposta: na empresa formal, o contraturno conta é preenchido com as atividades de acompanhamento escolar e demais atendimentos especializados. Nas empresas informais, o "hotelzinho" se caracteriza, em maior parte, pela dimensão do simples cuidado. Os anúncios encontrados demonstram essa característica da oferta, como mostram as figuras 25 e 26:

Figura 24 - Publicidade de empresa informal

Fonte: Google

Figura 25 - Publicidade de empresa informal

Fonte: Google

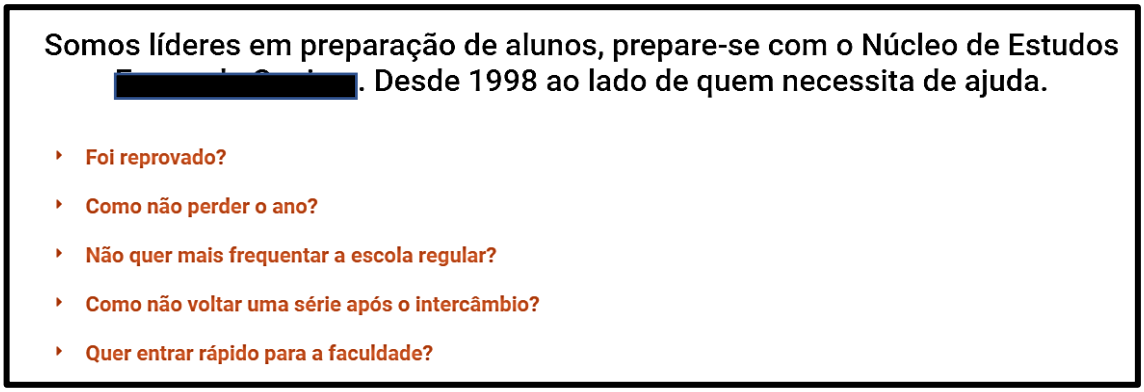
A oferta de aulas preparatórias para o ENEM, para ingresso no CEFET e outras instituições de ensino também foi encontrada nas empresas informais juntamente com o acompanhamento escolar. Além dos aspectos descritos, os anúncios de propaganda revelam diferenças significativas em relação aos dois grupos de empresas (formais e informais), não somente pelas características visuais, mas pelos dizeres que parecem se dirigir a públicos diferentes e demonstram, de certo modo, um pouco da visão que os gestores têm sobre os serviços oferecidos.

As empresas formais veiculam anúncios voltados para o tema da superação de desafios, da obtenção do bem-estar psicológico do aluno, do alcance do sucesso escolar e pessoal, como podemos ver nas figuras 27, 28, 29 e 30.

Figura 26 - Publicidade de empresa formal

Fonte: Site da empresa

Figura 27 - Publicidade de empresa formal



Fonte: Site da empresa

Figura 28 - Publicidade de empresa formal

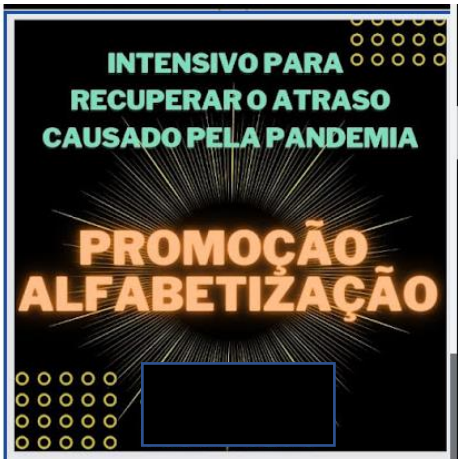
Fonte: Site da empresa

Figura 29 - Publicidade de empresa formal

Fonte: Site da empresa

Já as empresas informais, além de invocar a superação das dificuldades escolares, parecem apostar também em propagandas mais voltadas para o custo/benefício dos serviços, utilizando slogans como “Promoção Alfabetização” e “Preços abaixo do mercado”. Para o objetivo de remediação, as essas empresas se concentram em dizeres como “Recuperar o atraso causado pela pandemia!”. Alguns anúncios também estimulam uma lógica de antecipação como em “Seja precavida!”; “Não deixe para a última hora!”. Todos esses anúncios podem ser vistos, a seguir, nas figuras 31, 32 e 33:

Figura 30 - Publicidade de empresa informal



Fonte: Google

Figura 31 - Publicidade de empresa informal

Fonte: Google

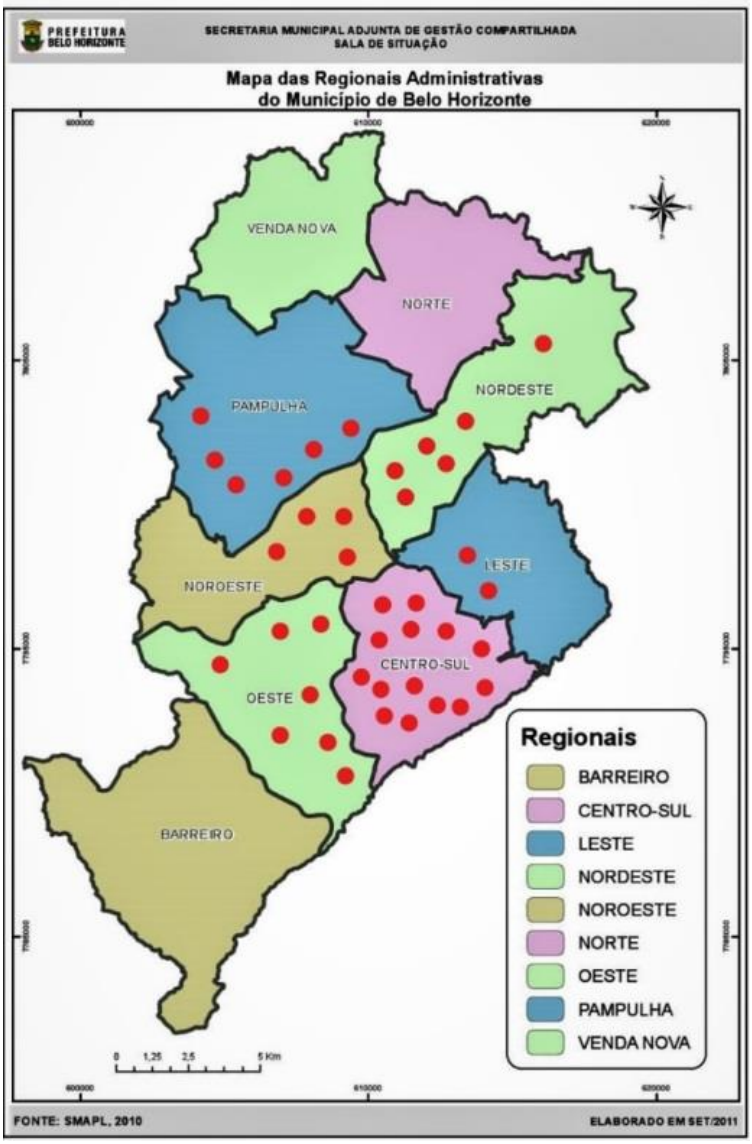
Figura 32 - Publicidade de empresa informal

Fonte: Google

As empresas formais e informais apresentam similaridades e, ao mesmo tempo, divergências em diferentes aspectos, como demonstrado neste item. Dessa forma, reforçam a tese de que há uma pluralidade de ofertas e, consequentemente, de demanda neste mercado que parece não enfrentar muitos desafios para se expandir em diferentes territórios e alcançar um público cada vez mais numeroso e diversificado. O modo como a oferta é veiculada nos canais de comunicação (as empresas formais utilizam *sites*, canais de atendimento e redes sociais bem estruturadas e organizadas; já a maioria das empresas informais contam apenas com telefones pessoais dos professores-gestores) também dá indícios de como o serviço é oferecido e dos objetivos principais e secundários da empresa. É possível, então, que esses aspectos tenham influencia na motivação das famílias (recuperação ou potencialização do rendimento, acompanhamento e gestão da vida escolar dos filhos, entre outros).

Já as franquias educacionais apresentaram um padrão de expansão menos diverso e mais rígido na cidade de Belo Horizonte. Sua distribuição no território indica uma concentração em regiões com IDHM mais elevado e, talvez por isso, constituam um serviço consumido por um público mais homogêneo. A seguir, o mapa da figura 34 mostra a distribuição das 40 franquias encontradas em Belo Horizonte.

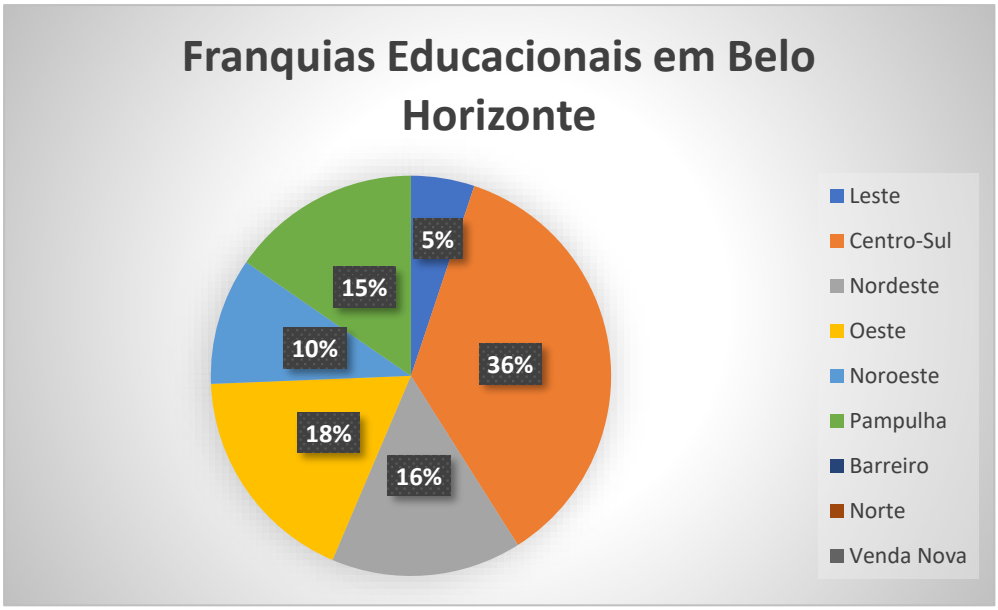
Figura 33 - Mapa da distribuição de franquias em Belo Horizonte



Fonte: SMAPL, 2010. Elaborado em set/2011.

O mapeamento mostrou ausência de franquias nas regiões que apresentam os menores IDHM de Belo Horizonte: Barreiro, Venda Nova e Norte. A região com maior número de unidades franqueadas é a Centro-Sul que conta com o maior IDHM. Pode-se, portanto, inferir que essa modalidade do mercado *paraescolar* se concentra nas regiões mais favorecidas do ponto de vista socioeconômico e, assim, tende a atender famílias mais favorecidas socialmente. O gráfico 3, a seguir, mostra a porcentagem das franquias por microrregiões:

Gráfico 3 - Porcentagem das Franquias Educacionais por Microrregiões de Belo Horizonte



Fonte: Elaborado pelas autoras

As franquias não foram agrupadas como empresas formais nesta etapa de caracterização da oferta, considerando suas especificidades. Trata-se de grupos empresariais de grande porte (atendem todo o território brasileiro) que exigem normas, regras e condutas específicas em relação ao mercado, ou seja, há determinados critérios para a abertura de uma unidade franqueada que, muito provavelmente, não se apliquem às empresas formais abordadas nesta pesquisa. Outro aspecto que caracteriza as franquias diz respeito à abordagem pedagógica, uma vez que seus materiais didáticos são padronizados e produzidos pela própria franquia, enquanto nas empresas, o mais comum é produzir materiais de acordo com a necessidade do aluno e com o conteúdo.

Outro ponto chama a atenção na atuação das franquias: o desejo de se distinguir das outras modalidades de suporte escolar. Em alguns casos, mesmo oferecendo acompanhamento de deveres de casa, a marca registra em seus anúncios e publicidades que é “muito mais do que um acompanhamento”. Em outros casos, enfatizam que a franquia não oferece “reforço escolar”, mas possibilidades de aprender com autonomia. Foi possível perceber também uma estratégia de “não complementariedade” ao trabalho da escola regular, uma vez que afirmam oferecer aos alunos a possibilidade de progredir mais do que os colegas da turma, “ultrapassando a série escolar”.

As franquias se destacam pelo investimento cuidadoso no *marketing* publicitário. Para além das propagandas em folhetos, *sites* e redes sociais, há uma gama

de brindes (canetas, estojos, bolsas, bonés, adesivos, camisas) com a marca estampada. Algumas franquias utilizam personagens conhecidos da literatura brasileira, outras apostam no componente da internacionalização e investem também em idiomas. Com efeito, todas parecem querer conquistar o público oferecendo mais do que o suporte escolar, mais do que a superação das dificuldades de aprendizagem. Elas acenam com a promessa de constituição de habilidades socioemocionais mais amplas como autonomia, autoconfiança, autocontrole, desenvolvimento cognitivo ("ginástica para o cérebro") e um futuro de sucesso. A seguir, os anúncios retirados dos *sites* oficiais das franquias educacionais representados pelas figuras 35, 36, 37, 38 e 39:

Figura 34 - Publicidade de franquia

Fonte: Site da franquia

Figura 35 - Publicidade de franquia

Fonte: Site da Franquia

Figura 36 - Publicidade de franquia

Fonte: Site da franquia

Figura 37 - Publicidade de franquia

Fonte: Site da franquia

Figura 38 - Publicidade de franquia

Fonte: Site da franquia

Como se vê, o tipo de oferta *paraescolar* parece moldar a interação dos consumidores (famílias e alunos) com esses serviços e, portanto, pode ter implicações

nas motivações para a demanda. A distribuição do mercado pelas diferentes regiões de Belo Horizonte – com IDHM variados - pode indicar que haja um público consumidor mais diversificado (socioeconomicamente) das atividades *paraescolares.* Diante do mapeamento, nos parece razoável afirmar que a oferta *paraescolar* está presente em praticamente todos os territórios da cidade, inclusive os menos favorecidos socioeconomicamente. Embora os estudos já tenham demonstrado que diferentes modalidades de ensino suplementar podem ser procuradas por indivíduos e famílias com diferentes características, em razão de diferentes motivações (Galvão, 2020b), o que nos chama a atenção a partir do mapeamento é a utilização dos serviços *paraescolares* (aulas particulares, de reforço e acompanhamento) por famílias com diferentes NSE.

3.2 O que dizem as gestoras das empresas

Tomando por base a caracterização do mercado *paraescolar* de Belo Horizonte e os relatos das gestoras/diretoras entrevistadas, neste capítulo abordaremos a constituição do mercado e origem das empresas, a diversificação da oferta de serviços e a percepção das gestoras sobre as estratégias educativas das famílias e suas motivações.

Das dez gestoras entrevistadas, sete dirigem "empresas formais", duas comandam "empresas informais" e uma lidera uma "franquia educacional". A seleção das empresas foi pensada a partir do critério da localização, tentando alcançar empresas de diferentes regiões de Belo Horizonte. Foram realizadas entrevistas com empresas localizadas em seis regiões diferentes (dentre as nove existentes) e uma empresa da região metropolitana[25].

[25] A empresa H apareceu no mapeamento como estando localizada em uma regional da cidade de Belo Horizonte. Entretanto, no momento da entrevista, a gestora informou que a localização que consta no *Google* foi cadastrada com um erro do CEP, pois, na verdade, a empresa se situa em uma cidade da região metropolitana. Embora nosso mapeamento não tenha pretendido alcançar as empresas das cidades da região metropolitana, optamos por manter a entrevista e incorporá-la no escopo da análise.

Tabela 2 - Características gerais das empresas entrevistadas

Empresa	Modalidade	Localização	Número de alunos[26]
Empresa A	Formal	Centro-Sul	50
Empresa B	Franquia	Noroeste	80
Empresa C	Formal	Leste	25
Empresa D	Formal	Nordeste	40
Empresa E	Formal	Nordeste	37
Empresa F	Formal	Centro-Sul	35
Empresa G	Formal	Centro-Sul	127
Empresa H	Formal	Metropolitana	15
Empresa I	Informal	Pampulha	9
Empresa J	Informal	Venda Nova	19

Fonte: Elaborada pelas autoras

O acesso às empresas formais se deu por telefone e mensagens de texto por aplicativos de celular. O retorno das empresas, em grande maioria, foi positivo e a comunicação ocorreu sem dificuldades, o que resultou no maior número desse tipo de modalidade na pesquisa. As empresas formais, como já destacado, apresentam canais de comunicação próprios e mais eficientes, tendo, quase sempre, um funcionário responsável pela comunicação, o que constituiu um elemento facilitador do acesso.

Outro aspecto que contribui para maior a participação dessa modalidade foi percebido logo ao entrarmos em contato com as empresas: em sua maioria, as gestoras expressaram certo entusiasmo em participar: “Eu adoro pesquisa! Fico feliz da minha empresa ter sido selecionada para uma pesquisa da UFMG” (Gestora F). Falas como essa demostraram satisfação com o convite e, ao mesmo tempo e em alguns momentos, expectativa de que a entrevista trouxesse algum retorno do ponto de vista publicitário. Não foram raros os pedidos para uma foto ou um vídeo para poderem “publicar nas redes sociais que a empresa recebeu a visita de uma pesquisadora da UFMG” (Gestora G) ou ainda que “a minha empresa está participando de uma pesquisa da UFMG!” (Gestora E). Nessas situações, ficou evidente o desejo das gestoras em publicizar sua

[26] Esses números são estimativas realizadas pelas gestoras, uma vez que ao longo do ano há oscilações no fluxo de alunos. Alguns meses chegam a ter quatro vezes a quantidade de alunos.

participação para que, de alguma forma, ela pudesse se converter em vantagens de mercado.

Cientes do viés que isso pode ter provocado no momento da indicação (por parte das gestoras) das famílias participantes das entrevistas e com o objetivo de atenuar os possíveis efeitos desse viés, conduzimos as entrevistas de maneira a enfatizar a mobilização familiar, as atitudes, os comportamentos e as expectativas das famílias, buscando conhecer suas estratégias em relação à escolarização da prole. Em outras palavras, o roteiro da entrevista com as famílias não colocou destaque na empresa, mas sim nas motivações das famílias para a contratação dos serviços *paraescolares*.

Já a abordagem das empresas informais foi, em alguma medida, dificultada pela comunicação, porque, em muitos casos, o número de contato disponível era o do telefone pessoal da gestora. Assim, na ausência de um canal de comunicação próprio, o retorno foi um pouco mais lento, uma vez que as empresas informais têm como característica a existência de uma única pessoa que desempenha todos os papéis: ministra as aulas, administra a empresa e faz atendimento ao público. Em alguns casos, o contato foi difícil pela falta de tempo da gestora e, em outros casos, algumas não retornaram ao serem convidadas para a entrevista.

A gestora da única franquia educacional investigada concordou em participar da pesquisa com a condição de que não forneceria dados referentes aos alunos e às famílias, nem tampouco informações detalhadas sobre a marca e as estratégias de mercado utilizadas.

Em todos os casos, antes de iniciar a sessão de entrevista, foi lido o Termo de Consentimento Live e Esclarecido para as gestoras. Foram lembrados seus direitos (anonimato e desistência), os objetivos da entrevista e da pesquisa, e oportunizado a manifestação de dúvidas que pudessem surgir antes, durante e depois da conversa. Todas as gestoras assinaram o documento e concordaram em participar, em gravar o áudio da entrevista e ter seus depoimentos utilizados nas análises.

Como ouvir os discursos, ordenar e, a partir dos relatos, compreender o sentido de uma prática? Uma primeira forma de fazer isso é colocar em perspectiva os resultados da pesquisa, **apontar regularidades** que levem a entender as **aulas particulares como elementos de estratégias educacionais** que se desenrolam em um campo marcado tanto pelas transformações do sistema de ensino quanto pelo

desenvolvimento de um mercado *paraescolar* (Glasman; Collonges, 1994). Para que seja possível alcançar esses objetivos, organizamos os relatos das gestoras em três blocos de análises, são eles:

1) A origem das empresas, o perfil das gestoras e as motivações para empreender no segmento;
2) As representações das gestoras sobre educação, o ensino regular e a forma escolar.
3) Os serviços oferecidos, o público atendido e as relações com a escola formal.

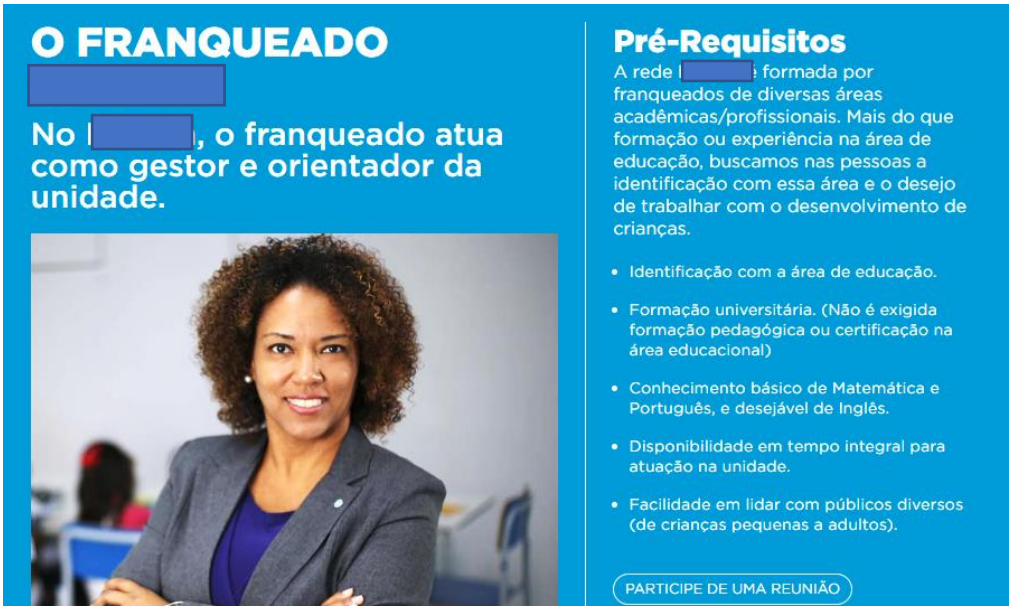
3.2.1 A origem das empresas, o perfil das gestoras e as motivações para empreender

Para compreender como este mercado se constitui, ouvimos os relatos das gestoras sobre a origem da empresa tomando por base os seguintes questionamentos: O que as teria motivado a abrir uma empresa? Essa motivação estaria relacionada ao perfil socioeconômico e cultural das gestoras? Os relatos demonstram que o investimento no mercado *paraescolar* resultou de uma oportunidade profissional que as gestoras, em alguma medida, souberam aproveitar visando seu crescimento econômico e profissional. A gestora da empresa A (formal) nos relatou sua motivação:

> "Eu formei em engenharia e na época que eu formei não estava conseguindo emprego na área, aí eu fiz pós-graduação, mas também não deu o resultado que eu queria. [...] Quando eu fui fazer concurso eu não podia ficar só por conta de estudar, eu tinha que ganhar dinheiro, né? E uma das meninas da minha sala [da pós-graduação], dava aula particular de matemática e eu já tinha dado aula particular de matemática quando eu era mais nova, para os meus amigos. Então eu pensei: 'Ah, eu consigo dar aula de matemática, é uma das minhas matérias favoritas!'. Isso faz sete anos. [...] No início eu me deslocava, mas depois comecei a ver que não valia a pena e passei a atender só em casa, e deu super certo. **Deu tão certo que eu estava ganhando mais que o cargo do concurso que eu ia fazer**. E aí eu usei um quarto grande da minha casa e decorei com coisas de escola, e comecei a atender em casa e depois aluguei a casa onde é a empresa hoje" (Gestora A. Grifo nosso).

O mercado *paraescolar*, em suas diferentes modalidades, tem como característica a atuação de profissionais com formação acadêmica de outras áreas do conhecimento que não sejam, necessariamente, licenciaturas. Em algumas franquias educacionais, por exemplo, é comum anunciar em seus *sites* que, para se tornar um franqueado, não há exigência de formação acadêmica na área da Educação, basta apenas ter "afinidade", como mostra a figura 40 abaixo:

Figura 39 – Publicidade de franquia



Fonte: Site da franquia.

Essa característica se aplica também à gestora da empresa B (franquia) que tem sua formação acadêmica na área de administração de empresas. Sua decisão de empreender na franquia deriva de sua própria experiência como aluna e como mãe de aluna. Segundo ela,

> "No meio do caminho [das aulas que realizava na franquia] eu me encantei tanto com o método que eu decidi realmente empreender, então eu me candidatei, passei por todas as etapas. Eu mudei a minha vida, saí de Sete Lagoas, vim para Belo Horizonte, estabeleci residência e estou há oito anos na direção da empresa B que é a minha principal fonte de renda" (Gestora B).

A mudança de cidade para empreender no mercado *paraescolar* parece ter sido uma boa escolha, pois, segundo ela, hoje é a sua fonte de renda. Os relatos das gestoras A e B demonstram que o mercado *paraescolar* produz rendimentos financeiros que justificam a mudança de profissão e de cidade. Talvez por esse motivo, o mercado seja um atrativo para quem esteja procurando um emprego e fonte de renda, mas não tenha formação acadêmica na área de educação e docência.

A gestora atual da empresa C (formal) também apresenta uma motivação associada à busca por emprego:

> "Eu comprei a empresa C, ela existe há 22 anos, começou com uma mãe que tinha uma loja e estudava com os filhos nessa loja, e as mães dos outros coleguinhas começaram a pedir para que ela estudasse com seus filhos também. E assim começou... E ela abriu a empresa e ficou 16 anos. Aí eles

> venderam para uma professora que trabalhava aqui e ela que vendeu para mim. **Eu nunca planejei trabalhar na área da Educação, muito pelo contrário**, eu trabalhava com recursos humanos, era gerente de recursos humanos, e fiz o curso de Pedagogia para trabalhar com **treinamento** [...]. Eu vim pra cá com a cara e com a coragem, eu não sabia nada do ramo e acabou dando certo" (Gestora C. Grifo nosso).

A empresa E (formal) teve seu início de modo semelhante ao da empresa C. A empresa já existia e a atual gestora assumiu em 2016 quando a comprou da antiga proprietária. Essa empresa chama atenção por ter uma filial no mesmo quarteirão e dois outros empreendimentos em frente à sede, uma papelaria e um escritório em que a gestora oferece "mentoria de negócios e pessoas". Segundo a gestora E, sua motivação para adquirir a empresa tem relação com sua história de vida e com a vontade de fazer algo diferente do sistema de ensino formal:

> "A empresa E nasce de um desejo de fazer algo para além do que o sistema [escolar] oferece, para além do que o nosso país faz em termos de Educação, e pela nossa busca por algo de qualidade. Quando eu entrei na faculdade de Pedagogia eu comecei com alguns questionamentos, porque eu nunca gostei do sistema. [...] quando chegou um determinado período da faculdade a coordenadora do curso me apresentou uma disciplina e disse que eu ia gostar muito: 'o pedagogo no **espaço não escolar**' e eu fiz estágio em empresas e gostei da **pedagogia empresarial**. Depois eu fiz psicopedagogia e fui procurar uma sala para atender, uma clínica né? Aí eu passei aqui, que tinha um outro nome e era de uma amiga minha, ela estava vendendo e eu comprei" (Gestora E. Grifo nosso).

Embora o mercado *paraescolar* seja voltado para a oferta de serviços pedagógicos que envolvem os processos de ensino e aprendizagem, o domínio de didáticas e metodologias do ensino, é comum ser ocupado por profissionais que não sejam formados na área da educação. Essa característica foi constatada nos relatos das gestoras acima e é corroborada pela literatura francófona. Segundo Glasman e Collonges,

> A criação de uma empresa de aulas particulares, "*tutoring*", "educação corretiva", também é obra de pessoas cuja qualificação educacional não os autorizaria claramente a se candidatar a uma vaga na 'educação'. Oferece-lhes assim uma oportunidade de emprego, num período caracterizado tanto pelo desemprego em massa, como por uma forte procura de sucesso académico. (Glasman; Collonges, 1994, p. 83).

Assim, também no contexto brasileiro, o mercado *paraescolar* parece se constituir como uma oportunidade de emprego, pois encontra um terreno fértil para se

expandir valendo-se das fragilidades da oferta de uma educação pública e de qualidade e, consequentemente, da busca, pelas classes médias, da educação básica privada. Esse mercado também se fortalece como um contra modelo à forma escolar, o que ficou evidente nos relatos das gestoras que teceram críticas ao ensino das escolas regulares. As motivações para o empreendimento estão, de certa forma, enraizadas nesses elementos, ainda que o perfil das gestoras se diferencie.

A gestora da empresa D (formal) explica que o início do seu empreendimento foi estimulado pela demanda das famílias no contexto da pandemia de COVID-19. A gestora, que é pedagoga, conta que não tinha pretensão de ir muito longe com as aulas particulares, mas com o início do isolamento social provocado pela pandemia a demanda por aulas cresceu:

> "Na verdade, a empresa D nasceu meio sem querer né? E depois a gente quis dar continuidade. Em 2020 eu trabalhava em escola e veio a pandemia em março, e aí fechou tudo. A escola que eu trabalhava não aderiu muito ao online por ser crianças menores (educação infantil), era muito inviável. E algumas mães começaram a me procurar para dar alguns estímulos presenciais porque elas não estavam dando conta mais também. Então elas me procuraram para dar como se fosse uma aula, mas a gente nem chamava muito de aula, era mais um atendimento para estímulos né? Brincadeiras direcionadas, atividades artísticas, nesse sentido. E isso acontecia na varanda de casa. A coordenadora da escola que eu trabalhava na época começou a indicar outras mães para mim, porque elas estavam muito aflitas né? Porque a mãe não sabe fazer em casa esse trabalho mais pedagógico e estavam com medo desse período de pandemia, da criança não desenvolver o suficiente para quando voltassem as aulas presenciais. Algumas crianças começaram a aparecer também para ficar lá em casa o dia todo, então comecei a entrar nessa busca de oferecer contraturno. Quando chegou o segundo semestre de 2020 e viu que não ia voltar [presencial] eu comecei a abrir turmas online, porque a escola que eu trabalhava não estava fazendo isso e tinha crianças da escola de turmas da educação infantil de quatro e cinco anos que estavam sem aulas e as mães super preocupadas com a introdução da alfabetização, elas falavam pra mim que os filhos parados em casa estavam esquecendo até o que já sabiam. Então comecei a oferecer o encontro online, era uma aula de 30 minutos por conta da idade das crianças. Uma mãe me deu a ideia de alugar uma sala, porque eu estava começando a atender muitas pessoas dentro da minha casa e não era muito confortável nem para a minha família [que mora na casa] e nem para as famílias dos alunos. Então **eu resolvi mexer com isso, porque era uma coisa mais profissional e parava de ser um 'bico' né**? Eu aluguei uma sala no bairro [da escola] onde eu trabalhava e aí eu abri porta mesmo né? E ficamos até o final de 2021 nessa sala, foi quando uma mãe me sugeriu o contraturno. Mas para ter o contraturno eu precisei olhar outro espaço e encontrei a casa onde estamos hoje. Hoje o meu espaço é do tamanho de uma escola de educação infantil" (Gestora D. Grifo nosso).

Como se vê, a gestora D também inclui entre as motivações para abrir uma empresa a crítica à escola regular, sobretudo no que diz respeito à insuficiência de seu

funcionamento durante a pandemia. As empresas D e A apresentam origens em comum pelo fato de que foram se estruturando e profissionalizando de acordo com a demanda. Nesses dois casos, tudo indica que a demanda pelos serviços *paraescolares* moldou a oferta e a forma da empresa. Na empresa D, a participação das famílias foi determinante para a expansão, o que demonstra a mobilização das famílias das classes médias para organizar não somente a vida escolar, mas também o tempo livre que é cada vez mais pautado por atividades *paraescolares*. A participação e a influência das mães nesse processo ficaram evidente como um fator para que a gestora ofertasse as aulas e, em seguida, ampliasse os serviços para a modalidade do contraturno em um outro espaço mais adequado. A atuação das famílias, neste caso, foi decisiva para que a gestora D empreendesse no segmento sob a justificativa de que a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento fossem garantidos no contexto da pandemia de COVID-19.

A empresa F (formal) teve origem após sua proprietária iniciar aulas particulares a domicílio para os filhos de suas amigas. Com formação em Licenciatura em Letras, mestrado e doutorado em Linguística, a gestora relata que, no início, ministrava as aulas em sua própria casa. Entretanto, no ano de 2016, adquiriu um andar em um prédio comercial na região Centro-Sul, bem próximo às escolas privadas consideradas de excelência. De acordo com a gestora F:

> "Eu dava aula só de português, a linguística, o português instrumental e a redação. Eu estava fazendo mestrado e **a bolsa de pesquisa era tão pouca que eu precisava dar aulas particulares**, e eu comecei a dar aula para preparatórios de cursinhos, cheguei a dar aulas em grandes cursinhos, com 200 alunos**. Eu vendia aulas, mas eu era educadora**. E isso me entristecia, eu tive que ter um pezinho de meia para realmente largar isso e trabalhar no que eu acredito como educação libertadora. Então eu comecei como algo que seria para o filho dos amigos e daqui a pouco estava com uma unidade. Aluguei uma sala, enquanto eu dava uma aula, tinha dois alunos me esperando do lado de fora. E a quantidade de alunos foi aumentando, chegava tanto aluno e uma coisa que eu primo é pelo atendimento personalizado, não é quantidade, é qualidade! E eu pensei: 'onde eu vou colocar essa meninada?'. Foi quando apareceu a oportunidade de comprar essas duas salas e a cobertura, e eu ampliei" (Gestora F. Grifo nosso).

As motivações da gestora F para investir no mercado *paraescolar* foram determinadas, em primeiro lugar, pela necessidade econômica e, em seguida, pela sua formação acadêmica. Neste caso, a condição socioeconômica foi o motivo inicial para começar o empreendimento. No entanto, a escolaridade da gestora parece influenciar as motivações para a continuidade do empreendimento e a forma como os serviços foram

estruturados e oferecidos. A gestora chega a mencionar a perspectiva de uma "educação libertadora", parecendo demonstrar conhecimento pedagógico e uma proposta de trabalho definida. Assim, nesse caso, tanto o perfil socioeconômico como o de escolaridade parecem compor as motivações para a origem da empresa F.

A empresa G (formal) foi criada a partir do desejo da sua proprietária de oferecer um serviço *paraescolar* que não se limitasse apenas às aulas de reforço e ao acompanhamento, mas um serviço voltado para o desenvolvimento mais amplo, sobretudo no campo das emoções, considerando sua formação em psicologia. Ela relata:

> "Há uns sete, oito anos eu estava em busca de um outro negócio para mim, porque o meu consultório era um consultório cheio e eu atendo famílias, casal, e percebi que sempre que havia alguma questão escolar, as **famílias ficavam muito perdidas**. Então elas começavam a procurar aulas particulares de matemática em um lugar, aula de português em outro, e as vezes os professores particulares sugeriam uma avaliação com psicopedagogo, em outro lugar. Então eu percebia que nenhum profissional conversava com outro e dava aquela devolutiva para o pai que não sabia o que fazer com aquilo. Então eu pensei: 'se existisse um lugar com o olhar do emocional, mas também do fazer, de todos os profissionais estarem ligados e tivesse alguém para compilar esses dados para o pai, para a escola, para o caminho ser mais rápido, seria o ideal'. E aí... meu sócio é meu marido e ele estava me acompanhando encontrando com vários profissionais para tentar pensar em algo, e ele estava em busca de outros negócios e sugeriu abrir uma franquia de acompanhamento escolar. Então olhamos uma franquia, mas não era do jeito que eu imaginei, era mais do mesmo, eu queria um lugar onde tivesse o olhar cuidadoso com o emocional. Então meu marido me incentivou a desenvolver o nosso próprio negócio, a nossa empresa de acompanhamento escolar do nosso jeito" (Gestora G).

As motivações da gestora G para investir no mercado *paraescolar* foram influenciadas pela busca de outra oportunidade profissional, mas também são marcadas por sua formação acadêmica. O desejo de construir um espaço que atendesse às demandas escolares e emocionais bem como a busca do sócio por um investimento compuseram a história da origem dessa empresa, além de demonstrar a relação do perfil da gestora com suas motivações para empreender.

A gestora H (formal) fundou sua empresa na região metropolitana de Belo Horizonte após seu contrato de trabalho como professora da rede municipal ter sido finalizado. Segundo seu relato, a motivação foi a demanda das famílias:

> "Eu comecei a dar aulas em uma escola pública da minha cidade, e eu tive um ano letivo de muita proximidade com os pais e isso deixou uma marca no ano letivo da escola. E no ano seguinte, entramos na pandemia [...]. Eu resolvi atender fora, com aulas particulares porque a escola estava enviando o bloco de atividades para casa dos alunos e os pais que já conheciam meu

> trabalho começaram a me perguntar se eu não poderia ajudar e aí eu comecei a atender essas crianças. Comecei em casa mesmo, na casa dos meus pais, e como teve mais procura no ano seguinte, eu resolvi abrir meu espaço pedagógico próprio. E em 2021 eu já iniciei no meu espaço próprio, no espaço comercial, e foi um ano com muita procura, nós chegamos a atender 50 famílias nesse ano, eu e mais duas professoras juntas. E eu fui dando sequência, a demanda tem aumentado e o trabalho tem ficado mais reconhecido, então acabou que a gente virou uma marca aqui na cidade. Foi o primeiro **espaço pedagógico** da cidade" (Gestora H. Grifo nosso).

Embora a gestora H afirme que a motivação para iniciar o empreendimento no mercado *paraescolar* tenha sido a demanda das famílias, é importante destacar que sua formação acadêmica também determina o modo como a empresa foi se estruturando e a escolha dos serviços oferecidos. Ao utilizar a expressão "espaço pedagógico", a gestora parece definir os objetivos da sua oferta, ou seja, o acompanhamento do desempenho escolar e do suporte às famílias. Difere-se das empresas que oferecem treinamento para provas e exames e isso pode estar relacionado ao modo como se origina a empresa e à formação acadêmica da gestora.

A empresa I (informal) foi fundada em 2021. Sua gestora, professora da rede pública, afirma que a motivação central foi oferecer um lugar seguro e saudável de contraturno. A gestora denomina esse espaço de "hotelzinho", pois os serviços são oferecidos também aos finais de semana, feriados e, sobretudo, nas férias quando a demanda é alta como no caso das crianças de famílias monoparentais. Segundo ela, é uma forte característica da comunidade onde vive e uma demanda crescente que as creches públicas não conseguem atender:

> "Quando eu comecei a dar aula particular, eu tinha 19 anos e as pessoas falavam assim: 'ah, você é tão inteligente, você ajuda minha irmã no para casa?'. Aí foi assim, ajuda um, ajuda outro, e estou até hoje na Educação. Sempre trabalhei com reforço escolar em casa, mas abri o espaço na minha casa foi em 2021 após o primeiro ano de pandemia, por conta da demanda da comunidade, eles não tinham com quem deixar os filhos. [...] Eu não desprezo o valor que recebo das aulas, mas eu tenho um olhar muito social pra esse trabalho, porque eu já tenho dois cargos [de professora] no estado. [...] O hotelzinho veio, principalmente para as 'mães solteiras', eu pensava nas mães que ganham um salário mínimo, como ela vai me pagar 600 reais e ainda pagar aluguel, comida. [...] Nas creches e nas escolas, a mãe tem que deixar o filho lá as 7:00 da manhã, mas ela precisa muitas vezes estar no trabalho esse horário, então no hotelzinho ela tem esse conforto de horário mais flexível" (Gestora I).

No contexto descrito acima, podemos observar que, nos territórios mais periféricos, a ausência ou deficiência de políticas educacionais como a Escola em Tempo Integral, por exemplo, de alguma maneira, pode contribuir para o florescimento

de empresas informais bem como ofertas de aulas e atividades *paraescolares*. Esse parece ser o caso da Empresa I que oferece o contraturno por ser uma demanda da comunidade local, uma vez que as creches públicas não oferecem vagas suficientes para atender as famílias. A emergência das empresas *paraescolares* nesse contexto parece ser marcada pela ausência do Estado em garantir a oferta de vagas suficientes nas creches e escolas em tempo integral.

A empresa J (informal) teve seu início após a gestora ter sido desligada da agência bancária em que trabalhou durante 20 anos. Nesse momento, ela precisou buscar nova fonte de renda para sobreviver e, segundo seu relato,

> "Quando eu fui desligada do banco, minha irmã perguntou se eu podia auxiliar os filhos dela com estudo porque ela trabalha o dia inteiro também no banco. Aí eu falei que sim, ela falou que me pagava e tudo mais, e eu comecei com os meus sobrinhos. Foram surgindo outras pessoas e eu estou nisso há mais de 12 anos. Eu sou formada em gestão de recursos humanos, eu estava mais focada em **treinamento** e gestão de pessoas, de equipes né? Então eu resolvi trabalhar com crianças, estudo é uma área que eu tenho facilidade, eu sou muito estudiosa, consigo ensinar, então pensei em voltar isso para as crianças, porque eu estava vendo que estava dando certo né?! Eu montei um espaço aqui na minha casa onde era a área de lazer eu transformei em sala de aula. Eu tinha que pagar as contas, então eu tinha que tralhar né?!" (Gestora J. Grifo nosso).

A origem da empresa J também está marcada por motivações econômicas uma vez que a busca por uma renda foi determinante para a gestora iniciar a oferta das aulas. Sua formação em gestão de recursos humanos parece definir o tipo de oferta mais voltada para o treinamento e para a realização de avalições escolares. Dessa forma, é possível afirmar que a motivação para empreender e o modo como a empresa se estruturou está relacionado à situação socioeconômica e profissional da gestora J.

A gênese das empresas e a inserção dessas mulheres nesse mercado parece ter sido algo pouco planejado. Seis das dez gestoras relatam que não planejaram abrir uma empresa formal. Elas começaram com aulas particulares individuais a domicílio e, à medida que a demanda aumentou, a necessidade de estruturar uma empresa foi surgindo. Duas outras gestoras compartilham uma mesma história: a empresa pertencia a outros proprietários e elas adquiriram toda a estrutura para dar continuidade ao empreendimento. Apenas duas gestoras relataram que planejaram abrir a empresa mesmo sem atuarem com aulas a domicílio antes.

A partir desses relatos, foi possível estabelecer regularidades entre os três grupos de empresas no que diz respeito às motivações para se inserirem no mercado. Três gestoras que não possuem formação na área da Educação apontaram como motivação a busca por um emprego, ou seja, o investimento no mercado *paraescolar* aparece motivado pela condição socioeconômica das gestoras. A gestora A, por exemplo, tem formação em engenharia e não estava conseguindo se inserir no nesse mercado de trabalho. A gestora C, por sua vez, tem formação em gestão de pessoas e precisava se recolocar no mercado após a empresa em que trabalhava fechar, embora tenha feito o curso de pedagogia para melhorar sua atuação com "treinamento" de pessoas. Já a gestora J, que também tem formação em gestão de pessoas (recursos humanos), iniciou sua trajetória com aulas particulares após perder o emprego.

As gestoras A, C e J apresentam, ainda, outra característica no que diz respeito aos serviços ofertados que parecem se aproximar de treinamentos e reforço para realização de provas escolares e exames externos. No caso das empresas C e J, observamos que a formação voltada para a gestão e treinamento de pessoas se aproxima da modalidade denominada como "*coaching* escolar". Na fala da gestora J fica evidente algumas características dessa modalidade:

> "Tem muitos meninos preguiçosos, mas inteligentes, então para **impulsionar** tem que mostrar o resultado daquilo. Esta é uma geração muito sem perspectiva, sem criatividade, sem horizonte, sem esperança. Questionam o tempo todo, não querem fazer as coisas. Dá trabalho né? É aquele **trabalho de treinar e desenvolver**, mas treinar e desenvolver não é simplesmente seguir o processo fechado, engessado, você tem que ter flexibilidade, conhecer um pouco da criança e da história dela, até mesmo para você fazer a criança refletir. Eu trabalho muito a empatia, e é uma coisa que ajuda demais a **motivação**, então eu falo: 'vamos lá, que nós temos um lugar para chegar e **você vai ficar mais leve** no final do ano'" (Gestora J. Grifo nosso).

Os elementos grifados acima demonstram a proximidade da perspectiva da gestora com a modalidade do *coaching* escolar. Segundo Oller (2020), o *coaching* escolar é uma modalidade de apoio escolar que convida o aluno a "ser bom consigo mesmo" equilibrado, excelente em todas as áreas da existência, capaz de concretizar a diversidade de seus talentos e, por fim, se realizar. Nas palavras da gestora J, o estudante é incentivado a "ficar mais leve". Embora não tenha mencionado em seus relatos a expressão "*coaching* escolar", é possível perceber sua proximidade com algumas características dessa modalidade por meio dos termos "treinar e desenvolver" e "aluno preguiçoso precisa ser impulsionado e motivado", ou seja, essas perspectivas

revelam o seu entendimento dos processos pedagógicos e o modo como oferece os serviços *paraescolares*.

As empresas D, H e I, geridas respectivamente por pedagogas e professora com formação em Letras, tiveram seu início associado à **demanda das famílias** pelos serviços *paraescolares*, ou seja, a origem dessas empresas perpassa pela forte mobilização e intervenção familiar. As gestoras D e H relatam que o desejo e o pedido das famílias pelos atendimentos e aulas estimularam uma alta demanda e, assim, houve a necessidade de estruturar um espaço adequado para receber os alunos. A gestora I, motivada pelo contexto social, atendeu às demandas das mães solos que, por falta de vagas nas creches, pediam para que ela oferecesse o "hotelzinho". Nos três casos, ficou evidente a capacidade de intervenção das famílias para a oferta *paraescolar*. Embora não seja possível excluir a motivação pela busca de renda das gestoras, nos parece que, nestes três casos, a demanda das famílias teve influência para o início da oferta dos serviços. Além disso, a formação acadêmica também foi determinante no tipo de serviço mais voltado para o acompanhamento da escolaridade e suporte às famílias na trajetória escolar dos filhos.

Já as gestoras das empresas B, E, F e G, com as respectivas formações em administração de empresas, pedagogia com ênfase na pedagogia empresarial, linguista e psicóloga, apresentaram o desejo de trabalhar com a **educação a partir de outras perspectivas** e modelos. Embora todas as gestoras entrevistadas tenham tecido críticas à escola regular, nestes quatro casos a forma escolar parece ter sido o motivo central para justificar a abertura das empresas. As quatro gestoras enfatizaram que empreenderam nesse mercado para oferecer um "contra modelo" (Glasman; Besson, 2005) que atendesse a demandas específicas e mais amplas do desenvolvimento dos alunos que, segundo seus relatos, a escola não é capaz de proporcionar.

Certamente, as motivações podem estar associadas a mais de um fator ao mesmo tempo. Nesse contexto, a busca por uma ocupação, por um complemento de renda, pela demanda crescente das famílias e/ou pelo questionamento da forma escolar encontra um ponto em comum e inegável: a rentabilidade financeira do empreendimento. Mesmo a empresa I, que afirma ter uma proposta "social", segue sendo uma fonte de complementação financeira no orçamento. Em todos os relatos, as gestoras desenham motivações associadas a fatores diversos, mas que, em alguma medida, estão voltados para o lucro financeiro, uma vez que a demanda estimula a profissionalização e a

estruturação a ponto de construírem, em suas casas, novos cômodos, transformarem espaços, alugarem e comprarem salas e casas para oferecer seus serviços cada vez menos informais e mais organizados.

Assim, é possível concluir que as motivações para empreender no mercado *paraescolar* são marcadas, em primeiro plano, pela busca por renda e ocupação profissional. Parece-nos bastante pertinente afirmar que o perfil acadêmico das gestoras influencia no modo como os serviços serão ofertados, ou seja, os tipos de serviço, os objetivos pedagógicos, a abordagem e a metodologia das empresas parecem variar de acordo com o perfil de escolaridade ou área de formação de cada gestora. Esse mercado floresce ao encontrar demanda por parte das classes médias para o acompanhamento de escolaridade fora da escola. A forma e o conteúdo dos serviços prestados parecem ser influenciados pelo perfil das gestoras, mas, sobretudo pelas demandas da clientela, como veremos no item a seguir.

3.2.2 Concorrência, divulgação, serviços e clientes

A maioria das empresas abordadas foi se constituindo sem um planejamento prévio. De acordo com os relatos, de modo geral, o passo inicial foi dado ao se oferecer aulas particulares a domicílio. A partir da obtenção de bons resultados, da boa avaliação na *Internet* e de um número de significativo de clientes, surgiu a necessidade da estrutura empresarial. As gestoras parecem entender o mercado do qual fazem parte como um empreendimento que se estrutura espontaneamente:

> "[...] apenas foi acontecendo [a compra da empresa]" (Gestora C)
>
> "[...] a demanda vai aumentando **naturalmente**" (Gestora A. Grifo nosso)
>
> "Quando eu dei conta já tinha 15 alunos aqui em casa" (Gestora I)
>
> "Foi quase sem querer, né? E acabou dando certo." (Gestora D)

Quando questionadas sobre a concorrência do mercado, algumas gestoras tiveram dificuldade em traçar um panorama e outras afirmaram que a concorrência é desleal, ou seja, neste aspecto não foi possível encontrar uma regularidade:

> "O mercado mudou muito. Hoje em dia o pessoal tá muito desempregado, tanto que tem gente formado trabalhando de motorista de aplicativo né?! O que aconteceu comigo sete anos atrás, hoje tá acontecendo muito com o pessoal que tá formando: eles não estão conseguindo emprego e acabam dando aula particular, aí o pessoal cobra uns valores que são complicados. Porque as minhas aulas particulares na empresa, o aluno que faz três vezes por semana, paga R$55,00 por aula, mas tem gente indo na casa do aluno cobrando R$40,00 então é um pouco difícil de competir. Ano passado tinha um anúncio aqui perto de aula particular de matemática por R$10,00. Eu já ouvi gente falando que pedagogo vai em casa e cobra R$25,00 a hora. A nossa pedagoga na empresa, além de toda estrutura, ela tem jogos especializados para aprendizagem, para alfabetização, ela tem livros de atividades extra, tem toda essa parte também, mas tem professor que cobra R$20,00 pra ir na casa da pessoa, sem considerar o valor da passagem e do deslocamento." (Gestora A).

> "Aqui no bairro que eu trabalho, tem três espaços contando com o meu. Eu sei que tem outras coisas aqui na região, mas não é no mesmo bairro. Acho que é um mercado que tem crescido. Muitas pessoas não conhecem esse tipo de serviço [contraturno com acompanhamento escolar]. Muitos pais chegam aqui e falam: 'eu não sabia que isso existia!', acho que é um serviço ainda muito desconhecido e tem crescido porque as escolas [regulares] tem diminuído [a oferta do] integral" (Gestora D).

> "Tenho concorrente demais! Tem a 'empresa um' no próximo quarteirão, tem a 'empresa dois' na rua de baixo, tem a 'empresa três', sem contar os que atendem em casa, os informais né?! Os professores do colégio aqui da rua, é o que mais tem. Meu vizinho aqui é professor particular. O meu professor aqui da empresa atende aqui e atende na casa dele! Tem concorrente demais! E eu preciso disso, para melhorar o meu, entendeu?!" (Gestora E).

> "Ainda que eu saiba fazer pesquisa de mercado, eu não tenho tempo para pesquisar o mercado, eu não me preocupo com isso. Eu faço o meu e pronto. O meu trabalho é específico, individualizado, ainda que em conjunto. Então assim, eu não tenho realmente pesquisado mercado, eu vejo muitos aqui perto, quando eu saio, eu vejo muitas aulas particulares, mas eu não me preocupo com isso não porque eu sei que o meu trabalho não é igual ao deles. A única pesquisa de mercado que eu faço, é quando o pai me liga querendo aula e eu pergunto de qual lugar ele está vindo, o que era oferecido lá, por que ele saiu de lá." (Gestora J).

> "Eu não vou ter esse [dado] instrumental para te falar, sabe por quê? Eu não abri aqui, talvez eu tenha feito algo que não seja certo, mas eu não abri aqui mensurando mercado. Eu abri aqui por puro ideal! Idealismo. A empresa F podia não dar nada, mas eu arrisquei. Eu fui muito idealista. Eu trabalhei tanto, eu já dei 19 aulas por dia, vendedora de aula. Chegou um momento que eu falei: 'deixa eu abrir um lugar para eu sentir a Educação'. Então eu não posso te dizer se tem muita concorrência" (Gestora F).

A indefinição do terreno empírico desta pesquisa – o mercado *paraescolar* – já identificada de modo conceitual mostra-se também de modo prático. Por ser um mercado em expansão e plural, alguns aspectos são pouco explorados. Algumas gestoras demonstraram dificuldade em se definir sobre a concorrência enquanto outras

foram categóricas em afirmar que a concorrência é ostensiva. Os relatos das gestoras A e E revelam que o mercado formal sofre concorrência com a oferta informal de aulas a domicílio e de baixo custo. A gestora da empresa D menciona que seu serviço oferecido no contraturno é ainda pouco conhecido no mercado e, por isso, não sente os efeitos da concorrência, mas se beneficia pela ausência dessa oferta na escola regular e no *paraescolar*. Já as gestoras J e F demonstram pouca preocupação com os concorrentes, embora reconheçam a presença deles no entorno de seus empreendimentos.

Tudo indica que a indefinição do mercado deixa os empreendedores sem informações precisas e dados suficientes para que possam, por exemplo, implementar ações comerciais de maneira mais intencional a fim de alcançar o público pretendido. Algumas empresas não souberam informar a escola de origem de seus alunos. Esse dado também poderia ser usado como uma vantagem em campanhas publicitárias mais direcionadas e para compreender a relação da oferta e da demanda do mercado *paraescolar*.

Dessa forma, as características do mercado *paraescolar* parecem ainda pouco exploradas até mesmo pelas gestoras que investem no segmento. Não há sinais de um consenso sobre a concorrência, devido à diversidade dos serviços ofertados e do grande número de empresas ou demanda crescente. Mesmo nos casos em que a gestora afirmou sofrer concorrência, não há redução do número de alunos de um ano para o outro. Embora o mercado tenha se mostrado crescente no cenário de Belo Horizonte, ainda não há dados que permitam caracterizar de modo mais fiel a atuação dessas empresas.

Ao serem perguntadas sobre o meio de publicidade e comunicação que faria mais efeito para a divulgação da empresa, todas as gestoras foram categóricas em afirmar que o "boca a boca" é o modo mais eficaz para atrair alunos. Para a gestora G, "as redes sociais são vitrines importantes, mas quando há uma indicação de outra mãe, é como se isso fosse uma chancela". A gestora J afirma que "o grupo de *WhatsApp* das mães é onde corre as indicações". A gestora D concorda e defende que "nada traz mais alunos do que uma mãe indicando pra outra a partir da sua experiência". A gestora F declara que as indicações entre as mães dos alunos fizeram com que a demanda fosse aumentando cada vez mais. Nas palavras da referida gestora, "comecei a dar aulas sempre para os filhos dos meus amigos e aí começou a circular algo assim: 'vou indicar porque ela aprova e sei que o trabalho dela é muito bom'; 'pode fazer com ela que seu filho vai ser aprovado [no curso de medicina]'".

As indicações e trocas de informações entre as famílias autorizam, classificam e avaliam os serviços escolares e *paraescolares*. As famílias que dispõem de muita informação sobre o mercado podem ser consideradas, segundo Van Zanten (2010), como "informantes privilegiados" uma vez que

> Esses pais procuram, no interior do grupo dos outros "como si", "informantes privilegiados", aos quais atribuem mais confiança para hierarquizar e selecionar os estabelecimentos, em razão do bom conhecimento que supõem que eles têm, mas também em razão da proximidade dos perfis escolares e mesmo psicológicos de seus filhos [...] Esses "informantes privilegiados" desempenham também papel importante na construção das estratégias de escolha. Eles podem, inicialmente, partilhar certas **informações "quentes"**, não comunicadas oficialmente ou difíceis de obter, que permitem ter acesso aos estabelecimentos desejados (Van Zanten, 2010, p. 422-423. Grifo nosso).

A recomendação de uma dada empresa ou profissional por parte das famílias – sobretudo pelas mães – demonstra um forte ativismo na construção de estratégias de escolha do *paraescolar*. Segundo as gestoras, as mães são atuantes no momento da escolha, na avaliação e na propagação dos serviços que acreditam ser eficazes. A informação "quente" entendida como informações privilegiadas, que são partilhadas em grupos menores e obtidas por fontes "não oficiais" (Van Zanten, 2010) como os grupos de mães em aplicativos de mensagens ou redes sociais, foi considerada como o fator preponderante no momento da escolha das empresas *paraescolares*.

A forte mobilização, intervencionismo e atitudes preventivas das famílias no que tange à escolha de estabelecimento de ensino regular (Nogueira, 1998b; Nogueira; Aguiar, 2007; Nogueira, 2010; Resende; Nogueira; Nogueira, 2011) parece se estender para a escolha das empresas *paraescolares* a serem contratadas. A mobilização familiar na escolarização da prole pode ocorrer em pelo menos três planos, de acordo com Nogueira (2010):

> a) Monitoramento da vida escolar; acompanhamento e ajuda nos deveres de casa; participação nas instâncias administrativas da escola [...] b) Escolha do estabelecimento de ensino; maior inclinação à escolha e uma maior capacidade de discriminar e interpretar os diferentes tipos de estabelecimento de ensino [...] c) estimular o desenvolvimento cognitivo e social dos filhos levando-os à constituição de habilidades julgadas necessárias a sua vida futura, mas também a seu bem-estar presente. Para isso, organizam uma programação intensa e contínua que estrutura o tempo extraescolar, e que é parte integrante de uma lógica de criação dos filhos, que Lareu (2003; 2007) denomina de "cultivo orquestrado" (Nogueira, 2010, p. 220-221).

Com efeito, nos parece que a escolha das empresas de serviços *paraescolares* mobiliza, previamente, os três planos de estratégias educativas: o **monitoramento da**

vida escolar é imprescindível para que a família identifique o momento adequado para se recorrer ao apoio fora da escola; a **escolha do estabelecimento/empresa *paraescolar*** precisa mobilizar o maior número de informações possíveis para garantir uma escolha acertada; e o **estímulo do desenvolvimento cognitivo e social**, ou seja, a busca pelo desenvolvimento global da criança que está no centro da oferta de grande parte das empresas *paraescolares*.

As tomadas de decisão voltadas para a escolha do *paraescolar* parecem ser, em alguma medida, influenciadas pela pluralidade da oferta de serviços. Uma gama diversificada de bens e serviços pode induzir ao exame criterioso por parte da família, na tomada de decisão ao selecionar a empresa e o serviço mais adequado para atender as demandas da prole. Neste contexto, as preocupações parentais se constituem como um "viveiro das empresas de apoio escolar" (Oller, 2020, p. 24).

Os repertórios produzidos pelas gestoras evidenciam uma tentativa de distinção – característica própria da lógica de competição do mercado – entre os serviços ofertados para atender as famílias. As empresas formais parecem buscar uma oferta multidisciplinar, ou seja, se direcionam ao atendimento escolar, psicológico, comportamental e, em alguns casos, parental. Nesses casos, os relatos sobre a oferta de serviços colocaram o foco no desenvolvimento cognitivo e social, ao mesmo tempo que se preocupam com o desempenho escolar, mas também nas atividades e atendimentos que pretendem proporcionar bem-estar emocional.

Há uma tendência nessa modalidade *paraescolar* que pode ser entendida não como "além da escola", mas como "além da aula particular". As empresas formais se organizam para expandir os tipos de serviços oferecidos na intenção de superar o modelo tradicional de aulas particulares e de ampliar os objetivos pedagógicos e socioemocionais. Sendo assim, apresentaram, na maioria dos casos, uma oferta "multidisciplinar" com mais de um tipo de serviço de natureza diferente.

> "Aqui nessa unidade funciona a educação infantil porque a gente trabalha com alfabetização né? E recebemos alunos da educação infantil até o quinto ano. Na unidade II ficam os meninos do ensino fundamental II até o ensino médio, mas também lá acontece as psicoterapias, tem a psicologia, nós temos a clínica, nós estruturamos uma clínica, é outro CNPJ, é uma clínica mesmo. Então nós temos a psicologia, a psicopedagogia, a fonoaudiologia, nós temos a orientadora educacional e a neuropsicologia. Ainda não temos a psicanálise, mas está a caminho. Em 2022 eu montei a minha papelaria, né? Que eu acho que é uma extensão: o produto e o serviço. Ninguém sai daqui com fome,

> ninguém sai daqui sem ter feito algum trabalho por falta de material, nós não ligamos para o pai para falar: 'pai, está faltando uma cartolina'. Não, a gente providencia tudo. **Se você deixou seu filho aqui, ele sai prontinho.** Aqui tem lanche, almoço, a gente pega a criança na porta da escola (quando é a escola vizinha), e os pais pegam aqui no final do dia. A criança tem um **espaço pedagógico e afetivo** para o contraturno. Eles participam de atividades multidisciplinares que a gente oferece: um dia jardinagem, outro dia robótica, outro dia é artes, outro dia é brincadeira livre. A gente assume a responsabilidade, esse é o nosso diferencial. **A gente trabalha todos os aspectos**. Eles têm uma psicóloga que vem uma vez na semana para ouvi-los, a cada três meses eu faço reunião com os pais, esses meninos **são acolhidos em todas as suas necessidades**" (Gestora E. Grifo nosso).

O relato da gestora E mostra que sua oferta de serviços pretende ser algo "além da escola", oferecendo todo o suporte que, em muitos casos, a escola regular não consegue oferecer. Nesse contexto, sua empresa garante o deslocamento da criança da escola até a empresa, bem como torna disponível a alimentação, os materiais necessários para as atividades, os atendimentos especializados e as atividades multidisciplinares. A gestora é enfática ao afirmar: "a gente trabalha todos os aspectos", "seu filho sai daqui prontinho". Essas afirmações prometem que seus serviços cobrirão tudo que estiver em falta, tanto da parte da escola regular como da parte da família. Nas palavras da gestora: "aqui tem lanche, almoço, a gente pega a criança na porta da escola (quando é a escola vizinha) e os pais pegam aqui no final do dia". A estruturação da empresa em oferecer uma gama de serviços e atividades *paraescolares* tão diversa parece atender as demandas escolares e familiares das classes médias que se dividem entre a garantia de um bom desempenho escolar e a preocupação com o desenvolvimento emocional. Segundo a gestora G, esse é seu grande diferencial:

> "Todos os meus professores tem esse **olhar para o emocional**, tudo que acontece aqui eles nos reportam porque sabem que a gente está sempre acompanhando com a família e com a escola. São **nove psicólogos** trabalhando junto com os professores. Então, o aluno chega aqui, **a primeira aula ele faz e a gente já faz um diagnóstico**, né? Para saber o que esse aluno precisa, a gente faz investigações para saber se tem lacuna devido a pandemia, o que ele está precisando no momento e aí a gente monta uma estratégia para aquele aluno. Tem alunos que chegam com lacunas de conteúdos, mas tem alunos que chegam precisando de acompanhamento porque o pai trabalha muito e não está conseguindo acompanhar em casa, vem e faz as atividades. Tem aluno que vem todos os dias e faz todas as atividades e passa a tarde ou a manhã toda aqui, como se fosse um contraturno, e alguns também precisam de acompanhamento psicológico. Então **a criança tem tudo no mesmo lugar**. A gente tem **o olhar da psicóloga, da família, da escola** e de todos os professores que estão aqui. Então, **em tempo recorde o aluno consegue recuperar**. A gente faz um acompanhamento com os pais também uma vez por mês, a gente vai na escola, sem a presença dos pais, depois eu dou uma devolutiva para os pais e

> a gente vai trabalhando junto, é uma 'força-tarefa'. **A gente vê o todo, não é só a performance escolar**, para nós aqui cada um é importante, não é 'mais do mesmo' é um **olhar multidisciplinar**. Nosso diferencial, além da nossa localização (nós estamos bem no miolinho das escolas referências da zona sul) é que nós conseguimos atender todos os alunos de todos os anos em todas as matérias, então **o aluno resolve tudo aqui**, isso é o mais importante. (Gestora G. Grifo nosso).

Esses relatos demonstram que a combinação de diferentes serviços e as formas de atuação dos profissionais da empresa atendem às demandas das famílias e visam aliviar tensões e preocupações domésticas não somente no que tange ao desempenho escolar, mas cada vez mais, ao bem estar socioemocional dos filhos. Os dados obtidos apontam para uma tendência de que os espaços *paraescolares*, na contemporaneidade, assumam novos moldes onde o aluno não vai em busca de uma solução pontual (ex.: a uma dúvida escolar, ou uma aula de revisão para provas), mas em busca de um local de apoio e acompanhamento sistemático, amplo e diversificado com o objetivo de garantir o bem-estar na escolarização. Esse bem-estar estende-se às famílias que, consumidoras dos serviços juntamente com a prole, se beneficiam com a pacificação do ambiente doméstico derivada da solução de problemas cotidianos relacionados com a aprendizagem escolar. Esse apoio escolar fora da escola - realizado por terceiros que não são os pais, nem os professores da escola regular - constitui uma das maiores contribuições das diversas modalidades de apoio educacional (Oller, 2020; Glasman; Besson, 2005).

A empresa D também estrutura uma oferta diversa: aulas particulares, contraturno e colônia de férias. As famílias encontram flexibilidade em relação à frequência a essas atividades, tendo mais de uma opção: aulas avulsas, um ou dois dias de contraturno, ou ainda um pacote mensal. Embora a empresa D não ofereça atendimentos especializados como as empresas E e G, a gestora afirma que seu objetivo é ir além do "para casa":

> "A gente não tem objetivo de ficar só no 'para casa'. Hoje a gente tem outros projetos pedagógicos aqui na empresa. Os nossos projetos são semanais e tiramos uma hora do dia [das crianças que ficam no contraturno] para trabalhar coisas do cotidiano e da sociedade. Então ao invés da gente trabalhar o conteúdo, que a escola que vai dar conta disso, a gente faz projetos, por exemplo, sobre inclusão, sobre eleições, sobre coisas que acontecem mesmo ao nosso redor. O próximo projeto que quero estruturar é sobre finanças. Porque acho que são coisas que a escola acaba não conseguindo trabalhar e que às vezes são até mais importantes do que algumas coisas, né? E fora isso o brincar, que eu acho que na escola nem sempre dá tempo, o intervalo é pequenininho, não dá tempo de fazer tudo. E

> aqui eles brincam para se sujar mesmo. Hoje a gente tem o nome de 'Empresa D', mas a gente fala que é 'Empresa D – Educação complementar' porque é exatamente isso: **complementar aquilo que a escola já faz né**? Seja no reforço, seja no para casa, e completar né, o que ficou faltando também que é essa parte da cidadania e de todas as coisas que não são tão exploradas [pela escola]. A gente trabalha muito o **socioemocional**, em vários momentos. Hoje a gente tem um foco muito grande sabe? que é a questão da autonomia e da organização da criança. Nosso intuito é ir puxando para que eles fiquem mais independentes e organizados. Eles almoçam aqui, então a gente educa muito os meninos nessa parte também, porque hoje falta um pouco isso em casa e aqui eles vão aprendendo a se alimentar melhor. Eu brinco que **a gente educa as crianças e os pais**. Uma coisa que a gente preza muito em todos os serviços que a gente fornece é um acompanhamento de verdade sabe?! Eu sou muito transparente com as famílias**, eu mando mensagem para as mães**, se quiser me ligar pode. Então é um **acompanhamento em todos os sentidos**, sabe? Nas aulas particulares, a gente quer receber o boletim, a gente quer saber como foi, a gente conversa com o psicólogo da criança, com o T.O, com tudo que a criança estiver fazendo de acompanhamento a gente faz reunião com o pai, com a escola." (Gestora D. Grifo nosso).

Assim, as empresas formais acima ampliam seus serviços a fim de atender as preocupações parentais relativas ao desenvolvimento cognitivo, mas, ao mesmo tempo, socioemocional da prole. Algumas delas, como é o caso da empresa D, oferecem opção para o período das férias. Outras, como a empresa E, se responsabilizam pelo deslocamento da escola até a empresa, pela alimentação, pelos atendimentos especializados e pelo acompanhamento na escola formal. Tudo isso estrutura uma oferta que pretende atender as atuais demandas da escola e da família.

Segundo Vincent, Lahire e Thin, a escola assume o papel de organizar o tempo das crianças:

> As atividades organizadas, enquadradas por especialistas, regulam e estruturam o tempo das crianças; tendem a garantir sua ocupação incessante, ocupação cuja função consiste não tanto em enquadrar e vigiar, mas gerar disposições em relação à regularidade, ao respeito pelo "emprego do tempo" [...] As ações organizadas visam não somente vigiar as crianças mas também leva-las a adquirir "hábitos de vida regular", assiduidade e pontualidade (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p.40-42).

A exemplo da escola contemporânea, a oferta *paraescolar* formal parece querer igualmente se incumbir de organizar todo o tempo das crianças, oferecendo não somente o apoio escolar, mas um espaço para o contraturno em que há diversas possibilidades de atividades. Considerando as formas de divisão dos papéis sociais parentais e o principal modelo de organização doméstica das classes médias contemporâneas de "duplo emprego" (Pfau-Effinger, 1999) - em que o pai e a mãe estão

inseridos no mercado de trabalho - o contraturno da prole provoca tensões e requer negociações no âmbito familiar. Continua sendo o emprego da mãe o mais ameaçado quando existem filhos pequenos, pois a mulher assume muitas funções, ora no papel de mãe e dona de casa, ora como membro provedor. Em geral, as mães são mais propensas a abrir mão de suas ocupações para poder coordenar o tempo do contraturno. Na ausência da oferta de escolas em tempo integral, muitas famílias encontram nas empresas *paraescolares* um suporte doméstico.

Nas empresas informais entrevistadas, a oferta não é tão diversificada como nas empresas formais. O serviço oferecido se volta para o acompanhamento escolar contínuo em todas as matérias. Embora a empresa I já tenha oferecido atividades de contraturno, atualmente trabalha apenas com o acompanhamento escolar. A empresa J também centraliza sua oferta no acompanhamento escolar de todas as disciplinas do ensino fundamental I e II e não oferece aulas particulares avulsas. Considerando que as duas empresas funcionam com espaços reduzidos - embora adaptados às aulas (com mesas, quadros, estantes com livros e diversos materiais escolares) - no interior de suas residências, é compreensível que a oferta *paraescolar* seja diferente das empresas formais que dispõem de estrutura física, material e de equipe profissional específica. A gestora I explica como funciona sua oferta:

> "A minha empresa não é registrada, mas têm anos que eu estou nesse ramo. Eu construí uma sala de aula, né? Embora seja na minha casa, é uma sala a parte, os alunos não tem acesso a minha casa, e conseguimos doações. A sala é arrumadinha sabe? Tem mesas, cadeiras, e tem muitos anos. Tem quase 20 anos que eu trabalho com **reforço escolar**. Nós oferecemos o hotelzinho três vezes e aí por conta de espaço e da grande demanda da comunidade resolvemos suspender, mas o reforço escolar permanece, né?! A última vez que nós tentamos o hotelzinho, ele veio pós-pandemia, por uma necessidade de as mães trabalharem e **não terem com quem deixar os filhos**, porque as escolas estavam fechadas e nós abrimos com essa intenção. Funciona da seguinte maneira: as crianças ficam com a gente o dia todo, a gente dá banho, almoço e aí tinha um valor. Só que os dois cômodos que eu consegui fazer separado da minha casa, para receber as crianças, acabou ficando muito pequeno porque foi chegando muita criança" (Gestora I. Grifo nosso).

A demanda endereçada à empresa I está mais voltada para um serviço semelhante ao da creche em que a dimensão do cuidado prevalece sobre a dimensão pedagógica. Segundo a gestora, a demanda para o "hotelzinho" é muito maior quando comparada ao acompanhamento escolar. Isso revela que a procura pelo serviço de contraturno constitui o mercado *paraescolar* que se localiza tanto nas regiões mais

desenvolvidas da cidade como nas regiões mais periféricas. No caso da empresa I, que trabalha somente com acompanhamento escolar, a gestora acredita que sua formação especializada em "neuro-pedagogia" ajuda a olhar com mais sensibilidade a dificuldade de aprendizagem dos alunos e possibilita, segundo ela, "uma intervenção mais humanizada, com mais respeito às emoções dos alunos".

A preocupação com o desenvolvimento cognitivo e socioemocional se faz presente também na oferta da empresa J:

> "Não trabalho com aula particular da forma convencional, né?! Padrão aí do mercado. No meu projeto de trabalho a ideia é trabalhar as dificuldades da criança dia após dia, bem de perto, promovendo oportunidade de segurança, de **estabilidade emocional** para que ela consiga construir isso de forma positiva e avançar. Eu acredito que a mudança de hábito só é possível todos os dias, então não adianta você estudar um dia sim, um dia não, e querer resultado. A minha formação me deu esse olhar, porque eu associo isso à filosofia e à psicologia, que foram umas das matérias que eu fiz no curso de gestão de pessoas, me deu essa visão de pessoa, de gente, de estrutura comportamental. Então você acaba construindo valores e habilidades por meio do hábito. Meu objetivo é trabalhar o outro no crescimento dele, respeitando o tempo dele. Eu dou uma tarefa para eles [alunos] que não leva nem um minuto, eu tenho um regador e tenho uma amoreira aqui fora [no quintal da casa], a amoreira dá amora várias fezes no ano, mas ela seca quase toda para depois ela desabrochar. Esses alunos que não enxergam muito longe, eu falo assim: 'vai lá regar a amoreira para mim, é bom que você dá uma respirada.' Aí ele fala: 'para que molhar uma árvore seca?' E eu falo: 'molha assim mesmo, parece que não é sensato e que não faz sentido, mas molha mesmo assim.' Quando começam a surgir os brotinhos, eles ficam super empolgados e eu falo: 'será que não vale a pena mesmo molhar a árvore seca?' E eu falo isso com eles: 'as vezes somos uma amoreira, parece que não tem flor, que tá seca, parece que não vai dar fruto, mas se você molhar, dedicar e não esquecer que é preciso cuidar, ela pode dar alguma coisa lá na frente.' É assim que é o aprendizado, tem coisas que demoram. Eu ensino que tudo na vida é assim, e eles vão começando a enxergar mais longe, a ter mais paciência, a saber ouvir mais, a ter relações melhores com a família, aprender a respeitar e a falar, a ouvir os 'nãos' para que lá na frente venha um fruto bom (Gestora J. Grifo nosso).

Nas duas empresas informais entrevistadas também foi possível identificar a preocupação com uma abordagem voltada para as competências socioemocionais. Embora a oferta de serviços seja apenas de aulas de acompanhamento escolar, as duas gestoras não deixaram de mencionar a dimensão do cuidado, do emocional e de valores. Os depoimentos das gestoras mostram que o mercado *paraescolar* – tanto informal como formal – se constitui por meio de um trabalho pedagógico que tende a se aproximar de outras competências e habilidades.

Já a gestora da única franquia abordada afirma que seu diferencial no mercado *paraescolar* consiste no método de ensino próprio e na influência cultural do país de origem da marca. Nos relatos da gestora B, foi possível encontrar elementos que convergem com as características das empresas formais e informais de uma oferta multidisciplinar:

> "Nós não temos professores, porque nós não damos aulas. É um método **totalmente diferenciado no mercado**, são monitores e auxiliares. Somente no nosso método, nós conseguimos resgatar a lacuna que fica em cada aluno, individualmente. Nós temos capacidade, temos testes prontos aqui, para diagnosticar pontualmente se é na capacidade de concentração, se é na capacidade de interpretação, seja no raciocínio lógico, onde que precisa voltar, então a marca da empresa B nos dá essa segurança. As disciplinas são meras ferramentas para que eu consiga realmente trabalhar no aluno todas as capacidades, inclusive eu até deixei aqui separado um exemplo, dentro da linguagem, do que a empresa B trabalha: vocabulário, memorização, leitura e concentração, entendimento, elaboração de respostas, capacidade de autocorreção, capacidade de concentração e execução de tarefa, que vai gerar capacidade **autodidata**, que é o nosso objetivo maior do curso. Além disso outras habilidades, né? que ele [aluno] vai adquirir aqui: **hábito diário de estudo**, **organização, e a cultura**. Nós vamos encaminhando o aluno para ele se tornar autodidata, o material é muito bem preparado. A empresa recomenda que a frequência seja duas vezes por semana em dias alternados. Meu maior diferencial são as aulas do idioma japonês, por eu ser oriental, os pais gostam da **disciplina dessa cultura**. Não é ser chato, é ter disciplina, o que precisa ser feito tem que ser feito. As crianças estão precisando dessas regras e isso acaba sendo um diferencial da minha unidade. Nós não somos aula particular, nem aula de reforço, aqui quem é o **protagonista** é o aluno, não tem nem quadro, o único quadro que nós temos aqui é o quadro de evolução do aluno e de horário, aqui é cada um na sua mesa, com sua meta e trabalhando para subir o degrau do conhecimento. Então ficam todos concentrados, com **postura** de estudo, fazendo as atividades programadas para aquele dia; terminou, pega o bloco que precisa e leva para casa. É assim que funciona. O quadro evolutivo estimula a criança a **ir mais longe**, ficam na expectativa de encontrar o nome no lugar mais alto do quadro, eu sempre digo: 'você não está competindo com seu colega, você está competindo com você mesmo'. Tem que deixar a preguiça, estudar finais de semana, ter esse sacrifício porque lá na frente você vai colher bons frutos, mas precisa plantar agora. Então essa **resiliência**, essa **paciência** que é muito comum do povo japonês, eu passo para as crianças aqui. Outro ponto que trabalhamos aqui é pensar em comunidade... então antes de sair, quando um aluno termina suas atividades, ele tem que limpar a mesa para um outro aluno, pensar e cuidar do próximo. Tudo aqui tem um porquê e tem sua **raiz na cultura oriental**. Nosso método pensa de médio a longo prazo, nosso resultado não é imediato. Eu aviso aos pais: 'deixa comigo, deixa com nossa equipe, que seu filho vai ser outra criança', às vezes nem demora um mês para ver o resultado, mas trabalhamos sempre na ideia de um processo a longo prazo" (Gestora B. Grifo nosso).

Os elementos que caracterizam a oferta da franquia residem, sobretudo, na tentativa de se distinguir das outras modalidades do *paraescolar*. Tentativa essa ancorada na história da marca que teve sua origem no Japão, razão pela qual aproxima

sua abordagem pedagógica dos costumes culturais orientais perpassada pela busca do desenvolvimento de habilidades e competências multidisciplinares, como as demais empresas. O que nos chama a atenção no caso da franquia, para além da proximidade com a cultura oriental, é o lugar que reivindica no mercado *paraescolar*: em contraposição às aulas de suporte e apoio escolar. Há inclusive uma tentativa de se distanciar – ainda mais do que as outras empresas abordadas – da escola formal, uma vez que "não damos aulas".

A oferta parece assumir centralidade no cultivo de habilidades e comportamentos como capacidade autodidata, hábito de estudo cotidiano, disciplina e postura, mirando-se no exemplo do comportamento dos povos orientais. Assim, essa franquia se configura como uma modalidade *paraescolar* com especificidades, mas, ao mesmo tempo, com similaridades em relação às demais empresas, o que demonstra a pluralidade de serviços que constitui esse mercado.

As gestoras entrevistadas garantem às famílias a solução para os problemas de aprendizagem e desenvolvimento: "deixa comigo [...] seu filho vai ser outra criança!" (Gestora B), "nós assumimos a responsabilidade" (Gestora I).

A relação com as famílias parece estar pautada em uma comunicação mais direta e eficaz. Nas palavras das gestoras, "eu ligo para a mãe, se quiser me ligar, pode me ligar também" (Gestora D); "eu jogo muito aberto com os pais, converso com eles perto dos filhos para resolver o que precisa" (Gestora J); "eu faço reuniões com as famílias uma vez por mês" (Gestora G). Nesses exemplos, fica evidente que as gestoras pretendem estabelecer relações próximas com as famílias, seja para garantir resultados, seja para fidelizar as famílias como clientes, ou mesmo para fortalecer mais um elemento de diferenciação da escola formal: o atendimento personalizado, destinando mais tempo e atenção às necessidades parentais. Vincent *et al.* (2001) afirmam que o trabalho realizado com as crianças nas empresas encontra, frequentemente

> a necessidade de atuar junto aos pais "para educá-los", propondo-lhes estágios ou reuniões de formação sobre temas, tais como alimentação, higiene, sono, trabalho escolar.... Assim, a forma escolar atravessa as múltiplas práticas socializadoras. Encontra-se essa marcar na socialização familiar, [...] nas atividades "peri-escolares" e, poderíamos acrescentar, nas formações de empresas (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 42).

Com efeito, parece que a pluralidade de modalidades *paraescolares* floresce à sombra dos sistemas de ensino formal e se fortalece, justamente, por se configurar como um contra modelo, como defende Glasman (2005). Os depoimentos das gestoras apresentaram regularidade suficiente e relevante para a compreensão de como se constitui este mercado. A pluralidade de serviços oferecidos e o desejo de se distinguir da escola regular marcaram os depoimentos de todas as dez gestoras ouvidas.

Diante dessa diversidade de serviços oferecidos, quais são as percepções e interpretações das gestoras sobre educação e, em particular, sobre a forma e o funcionamento da escola regular? Como percebem o papel das famílias no acompanhamento da vida escolar dos filhos? Como as gestoras enxergam o comportamento das famílias diante do uso dos serviços *paraescolares*? É possível revelar uma lógica (ou mais de uma) na utilização de um ou outro tipo de serviço? No próximo item, analisaremos as percepções das gestoras no que diz respeito à educação e à forma escolar, bem como as representações em relação às motivações e condutas das famílias face ao uso dos serviços *paraescolares.*

3.2.3 As representações sobre a forma escolar e o papel da família

Neste item abordaremos as representações das gestoras sobre a educação, a forma escolar e o papel das famílias na vida escolar e *paraescolar* da prole. Ao final, realizaremos uma análise da relação família-escola-empresa. O objetivo desta parte é buscar a inteligibilidade de uma prática social: o uso de serviços *paraescolares* por meio dos repertórios identificados no âmbito da oferta.

O questionamento do modelo do sistema escolar formal esteve presente em todas as entrevistas. Em diferentes momentos, seja como justificativa para abrir o negócio, ao discorrer sobre a motivação das famílias para contratar o serviço, seja para explicar o crescimento da demanda, as gestoras criticaram detalhadamente os modos de funcionamento da escola regular:

> “Hoje em dia uma das coisas que as pessoas mais falam da escola é que a escola é sobre inclusão, flexibilidade, adaptação, e o que a gente mais vê são as escolas cada vez mais engessadas e elas acabam ficando quase todas iguais, usam o mesmo material. [...]. Então se você tem condições você paga uma [escola] particular, só que as [escolas] particulares estão cada vez mais parecidas, né? porque estão sendo vendidas por [para] essas redes grandes. Então hoje em dia se fala muito disso, né? Inclusão, flexibilidade, mas o que

> a gente vê mais hoje é: o sistema é assim a gente tem esse tanto de prova e tem que aprender e pronto e acabou e os meninos tem que adaptar com aquela forma alí" (Gestora A).
>
> "O sistema escolar às vezes não dá conta, e eu também não acho que ele tem que dar conta de tudo, né? Porque realmente é muita coisa. [...] Mas eu vejo que a escola mesmo não é tão disponível, é difícil conseguir reunião com a coordenadora e professora, tem um distanciamento muito grande com a família" (Gestora D).
>
> "Eu tenho aversão ao sistema. Tenho aversão ao currículo fechado. Eu sempre questionei o sistema" (Gestora E).
>
> "Mas o meu [objetivo de] ampliar nunca foi colocar uma carteira atrás da outra, porque eu adoro a Educação, mas os muros escolares me aprisionam. A empresa F nasceu pelo meu amor pela Educação, por eu acreditar na Educação libertadora e de querer sair dos muros da escola" (Gestora F).
>
> "As pedagogas não tem boa formação em matemática, então elas não conseguem ensinar uma boa base nos anos do ensino fundamental I. O menino chega no fundamental II cheio de dúvidas e de dificuldades que não dá tempo de resolver na escola" (Gestora I).
>
> "A escola hoje tem as mesmas falhas da minha época e até hoje não conseguiram resolver, está só se agravando" (Gestora J).

As críticas direcionadas à instituição escolar induzem a uma ideia de "crise" da escola. As gestoras contestam a forma escolar para justificar a existência das empresas *paraescolares* e o aumento da demanda por seus serviços, revelando, assim, suas representações sobre a oferta da escola regular, bem como sobre os significados que atribuem à educação. As críticas ao "sistema", à "forma escolar" e aos modos como a escola lida na contemporaneidade com questões complexas que envolvem todo o processo de ensino e aprendizagem, não mencionam, entretanto, as profundas desigualdades escolares existentes entre os grupos sociais, a privatização da educação brasileira ou a baixa qualidade da educação básica pública, a má remuneração docente e tantos outros desafios que se colocam atualmente para o sistema de ensino. Ora, é justamente com base nesses pressupostos de fragilidade e de insuficiências por parte da escola que se ancoram os argumentos das gestoras para legitimar a oferta de seus serviços.

> "A escola está engessada"; (Gestora A)
>
> "Eu vejo um distanciamento muito grande, é difícil conseguir falar com a coordenadora e com a professora"; (Gestora G)
>
> "A escola só pontua o que a criança tem, mas não resolve"; (Gestora B)
>
> "A professora com 30 ou 40 alunos não consegue dar atenção para todos". (Gestora D)

Essas críticas das gestoras denotam que a escola não atende às necessidades de aprendizagem dos alunos e tampouco oferece suporte para as preocupações das famílias. Em outras palavras, as gestoras pretendem reafirmar, para suas empresas, o papel de "contramodelo" (Glasman; Besson, 2005) à escola e sugerir que a escola está atuando de maneira "separada" da realidade exterior. Para Vincent *et al.*,

> Existe uma relativa alteração dos limites entre a escola e seu entorno, alteração que leva ainda a se perguntar se a forma escolar não está prestes a explodir ou, até mesmo, ser ultrapassada, substituída por uma outra forma. [...] Essas alterações dos limites da instituição escolar, estas incursões no domínio tradicionalmente reservado à escola por parte de agentes exteriores a ela [...], tudo isso é, pelo contrário e justamente, tornado possível pelo fato de que, em nossa formação social, o modo escolar de socialização é o modo de socialização largamente dominante e hegemônico (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 44).

Os autores franceses de Lyon nos ajudam a compreender que os sucessivos questionamentos elaborados sobre a forma escolar obrigaram as instituições a se abrirem para novas formas (o *paraescolar*, por exemplo). No entanto, ressaltam que essa abertura só é possível porque não coloca em causa a predominância da forma escolar de socialização. O modo escolar de socialização e a forma escolar não são afetados pelas transformações institucionais e, neste caso, pelo surgimento do mercado *paraescolar*. Isso porque, embora se esforcem para se configurar como um "contramodelo" e "oferecer tudo o que a escola não oferece", as empresas não empregam outro modo de socialização a não ser o modo escolar de socialização.

As características dos serviços *paraescolares* confirmam a presença do modo escolar de socialização: aulas, horários, salas, cadeiras, tarefas, rotina, treino e regras. Além disso, as empresas tendem a reivindicar, cada vez mais, sua competência no combate ao fracasso escolar e transformam suas ofertas no "terreno do fracasso escolar e da escolaridade das crianças em fator de reconhecimento, de legitimação de suas ações e práticas, o que lhes permite acrescentar ou preservar seus lugares ou posições" (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 45).

Todo esse debate de crítica e questionamento à forma escolar se estabelece em torno da eficácia pedagógica e dos resultados escolares. A preocupação parental com o desempenho escolar estimula as ações de apoio escolar fora da escola para evitar o fracasso do aluno. Por meio dos depoimentos das gestoras, podemos afirmar que o

mercado *paraescolar* representa hoje uma atividade econômica em plena expansão, uma vez que os clientes e os fornecedores são cada vez mais numerosos.

Segundo as gestoras, o público que recorre ao apoio escolar fora da escola pertence, de modo geral, às diferentes frações das classes médias e é usuário da rede privada de ensino. Embora esse seja o perfil encontrado na maioria das empresas abordadas, há dois casos em que o público é composto somente por alunos da rede pública de ensino: as empresas H e J. Atribuímos esse fato ao território geográfico em que as duas empresas estão localizadas.

No geral, os depoimentos das gestoras mostraram regularidades quanto ao perfil socioeconômico dos alunos e, ao mesmo tempo, revelaram especificidades em relação à origem escolar e ao motivo para recorrer às aulas *paraescolares*:

> "Meus alunos são 98% da rede particular, os que são da rede pública estão aqui fazendo aula porque vão entrar na [escola] particular, estão se preparando para fazer aquelas avaliações de seleção ou para não sentir muita dificuldade quando entrar. O pessoal da rede particular, dessas escolas mais 'tops', normalmente tem trezentas mil atividades fora da escola; geralmente eles fazem inglês, psicólogo, a própria escola tem vários retornos, eles fazem prova toda semana, então geralmente não conseguem encaixar muito uma aula particular. Tem aluno que precisa e consegue encaixar, eu já tive aluno dessas escolas, mas **eles não são públicos de muita aula particular não**. Pelo fato dos pais pagarem uma mensalidade muito alta, têm uma cobrança maior e a escola acaba tendo que se completar. Então ela acaba tendo monitoria e outras coisas, e a criança fica por lá mesmo. Mas **os colégios intermediários que são os que estão aqui em volta da minha empresa, eles sim são um público de aula particular**. É mais classe média, não é classe alta. Então o dinheiro é mais suado, eles não querem que o menino tome bomba. O pessoal das escolas mais 'tops' já tem toda uma vida traçada para essa criança, depois de lá se não passar [no Enem] ele já vai fazer o cursinho tal. Eles são muito programados, já tem todo o passo a passo da criança, entendeu? As crianças dessas escolas estudam lá a vida inteira, desde muito cedo, então eles dão conta, quando chegam no ensino médio eles já dão conta de passar [no Enem]. Quem geralmente procura aula particular e está nessas escolas é porque mudou de escola e caiu de paraquedas lá, não estudou a vida toda lá, aí acaba tendo dificuldade e tendo que procurar aula particular. **O meu público a maioria é das escolas aqui perto, mais intermediárias mesmo**, são meninos que nem sempre estudaram na escola particular, e a elite é isso né? Estudam sempre mais horas, estão mais tempo na escola, costumam já fazer inglês por fora, então tudo isso já vai ajudando. Quando eu fui abrir o espaço eu não quis abrir em um bairro nobre, entendeu? Porque a procura seria menor. O público das escolas de elite eles preferem professores famosos, eu percebo isso no nosso preparatório aqui, esses alunos vão para os cursinhos mais famosos da cidade" (Gestora A. Grifo nosso).

A gestora A explica que seu público frequenta escolas intermediárias porque, segundo ela, os alunos das escolas consideradas de excelência (escolas mais tops)

desenvolveriam uma trajetória escolar "mais planejada", seriam mais assistidos por seu estabelecimento de ensino e exerceriam um grande número de atividades extraescolares. Segundo a gestora, esses alunos não se configuram como público de aulas particulares já que suas famílias realizam um investimento econômico muito alto na escolarização regular. No entanto, a gestora deixa escapar um aspecto que parece ser bastante decisivo quando se trata do fenômeno da educação na sombra: a localização das empresas. Por estarem à sombra, essas empresas são frequentadas, normalmente, por alunos das escolas regulares mais próximas. Em seu relato, a informante parece mesclar dois aspectos para caracterizar seu público: a escola de origem e o território da empresa. Com efeito, o fato de sua empresa estar à sombra de escolas consideradas intermediárias confere maior probabilidade de receber os alunos desses estabelecimentos. Assim, neste caso, a localização mais do que o tipo de escola regular (de excelência ou de nível médio) parece ser mais decisiva para definir o público atendido na empresa.

Os próximos relatos corroboram com a metáfora do vocábulo ao indicar que o público atendido é definido, em sua maioria, por alunos de escolas que se localizam à sombra da empresa:

> "As escolas **aqui perto** me indicam muitos estudantes. A maioria dos meus alunos são de escolas próximas daqui, **são escolas particulares boas, mas não essas excelentes**. Eu tenho alunos de escolas públicas também, mas muito pouco, a maioria é de escola particular pela questão financeira mesmo, não é porque os pais das escolas públicas não procuram, eles procuram, mas não aguentam pagar" (Gestora C. Grifo nosso).

> "Hoje meus alunos em peso são de escola particular. Nós temos alunos aqui que vem de escolas que não são nada baratas [risos], o custo das mensalidades é um pouco acima, sabe? O bairro que estamos localizados é um bairro de classe média e a maioria dos alunos mora aqui ou em bairros bem próximos que são até melhores que esse aqui. **A maioria vem das escolas que são aqui do bairro, não são as melhores escolas da cidade**, mas são boas escolas particulares. Eu tenho crianças de escola pública também, mas são bem poucas, não chega a 5% do meu público" (Gestora D. Grifo nosso).

Ainda que seja possível estabelecer uma relação entre a escola regular e o tipo de serviço *paraescolar* frequentado, parece-nos que a localização é o aspecto mais decisivo para a escolha da empresa. Os estudantes de escolas ditas "intermediárias" tendem a buscar um serviço *paraescolar* mais voltado para o reforço e acompanhamento e menos voltado para atendimentos especializados (psicopedagógico;

terapias; oficinas). Já os alunos das escolas de excelência parecem buscar serviços que potencializem suas chances de sucesso nos exames e avaliações. Esse padrão de consumo do mercado *paraescolar* pode ser entendido como secundário para caracterizar o público atendido. De acordo com os relatos, fica evidente que é na sombra da escola que se constrói a carta de clientes:

> "A enorme maioria dos meus alunos são da **escola aqui da frente**, que ficou em quarto lugar na lista do ENEM. Mas tenho aluno de várias outras, todas particulares. Algumas são de médio porte e outras são essas mais conhecidas. **Quase todo o meu público estuda aqui perto**, os que são de mais longe é porque fazem aulas online" (Gestora E. Grifo nosso).
>
> "**Meu público vem todo dessas três escolas mais conhecidas de BH**, porque o objetivo deles é passar em medicina, né? **E eu estou aqui no miolo dessas escolas, a localização ajuda**" (Gestora F. Grifo nosso).
>
> "Meus alunos são todos de escolas particulares, eu não tenho nenhum da rede pública. **Eles vêm dessas escolas aqui perto né? são os colégios mais caros e considerados os melhores da cidade**" (Gestora G. Grifo nosso).

Entretanto, como o fenômeno à sombra se diversifica e pode ser compreendido na contemporaneidade como um "arco-íris" (Bray, 2023), há casos em que o público se forma de modo específico. Nos relatos a seguir, as gestoras atendem estudantes de escolas públicas ainda por efeito da localização da empresa:

> "Todos os meus alunos são da escola pública aqui da cidade. Sabe o que acontece? O trabalho da secretaria de educação aqui agrada muito as famílias, a população gosta muito das escolas públicas daqui. Então todo mundo coloca os filhos na escola pública, por isso eu só atendo crianças da rede pública. Aqui nem tem escola particular, acho que só [tem] uma de educação infantil. A comunidade acredita muito no trabalho da escola pública aqui da cidade, né?!" (Gestora H).
>
> "Eu só tenho alunos da rede pública, a diretora da escola estadual aqui do bairro que me indica para as famílias. Aqui no meu bairro só tem escola pública, é uma comunidade periférica. O meu público não é classe média, são pessoas simples, por isso eu não cobro muito caro. Eles fazem um esforço danado para os meninos não repetirem o ano" (Gestora J).

Em todos os casos, a localização da empresa em relação à escola regular e à residência dos alunos foi mencionada como fator que determina o público consumidor. Uma pesquisa feita na região do Barreiro, em Belo Horizonte, sobre o modo como as desigualdades socioespaciais impactam as desigualdades escolares, demonstrou a influência das características sociais do território sobre as estratégias educativas das

famílias, em particular, sobre aquelas associadas à escolha do estabelecimento de ensino para os filhos (De Paula; Nogueira, 2018). Assim como o território tem grande influência nas estratégias e escolhas familiares face à escola regular, isso se aplica também às escolhas relativas ao *paraescolar*.

Outro fator que determina a escolha da empresa *paraescolar* é o tipo de escola de origem do aluno. Segundo as gestoras A, B, C e D, há uma relação entre escola de origem e escolha por sua empresa. Essas empresas não recebem alunos de escolas consideradas de excelência pelas seguintes razões, segundo as gestoras:

1) As escolas consideradas de excelência oferecem seu próprio serviço *paraescolar* no contraturno;
2) Os alunos dessas escolas contam com uma programação extensa de atividades extraescolares (esportes, artes, idiomas etc.)[27];

As gestoras E, F e G recebem alunos das escolas de excelência e acreditam que isso ocorre devido à localização das suas empresas. Entretanto, embora a localização seja o aspecto de maior relevância, é necessário pontuar que num mesmo território há modalidades de ofertas *paraescolares* diferentes que impõem escolhas às famílias e, nesse sentido, pode haver uma relação com o tipo de escola regular e a empresa *paraescolar* escolhida.

A gestora F menciona o Colégio Bernoulli, Santo Agostinho e Santo Antônio e as classifica como as três escolas mais conhecidas de Belo Horizonte. Além disso, essas instituições estão localizadas bem próximas à sua empresa nos bairros mais nobres da região Centro-Sul, o mesmo ocorre com a empresa G. Já na empresa A, embora esteja na mesma região da G, está localizada em um bairro menos central e, por isso, menos próximo das escolas de excelência, e, talvez por isso, a percepção da Gestora A seja diferente sobre o público que atende.

O relato da gestora A parece indicar possíveis contrastes no território Centro-Sul – onde também estão localizadas as empresas G e F - que podem influenciar a escolha familiar. A gestora afirma que não escolheu um bairro nobre por acreditar que o público das escolas dessa região - as ditas intermediárias - não busque empresas como a dela para aulas particulares. Já as empresas G e F (localizadas no bairro mais nobre da

[27] Como se viu acima, os alunos das escolas "intermediárias" tendem a procurar de maneira mais intensa o apoio fora da escola nos seguintes contextos: quando fazem a transição para uma escola de excelência, quando desejam se preparar para o ingresso em outras instituições por meio de exames ou quando estão correndo o risco de reprovarem.

mesma região da empresa A) atendem alunos das escolas mais bem conceituadas e com os maiores valores de mensalidade da cidade. É importante ressaltar, nesta comparação, a diferença na oferta. A empresa A oferece somente aulas particulares de reforço e cursinho preparatório para o ENEM. Já as empresas G e F, além do acompanhamento escolar, oferecem atendimentos psicológicos e psicopedagógicos.

Seria então pertinente elaborar a hipótese com base, sobretudo, no relato da gestora A de que os alunos de escolas de excelência buscam ofertas que sejam "além da aula particular"? Nesse caso, a relação da escola de origem com a escolha dos serviços *paraescolares* seria determinada pelo tipo de serviço oferecido e não somente pela localização da empresa? Alunos de determinadas escolas – de excelência, por exemplo – tenderiam a buscar empresas com foco em atividades multidisciplinares e não somente aulas de reforço e apoio escolar? Em busca de respostas a essas perguntas, o próximo capítulo abordou os depoimentos das famílias usuárias em torno de suas escolhas *paraescolares.*

As empresas B, C e J estão localizadas em bairros onde não há escolas de excelência e grande reputação nas proximidades. Seu público é composto por alunos das escolas privadas próximas. A empresa E está localizada na mesma rua (mais precisamente, em frente) em que se situa uma escola tida como de excelência e grande parte de seu público é proveniente desse estabelecimento. A empresa F e G, como mencionado, compartilham o mesmo bairro e estão muito próximas das dez melhores escolas da cidade de acordo com o *ranking* divulgado anualmente pelos meios de comunicação. As empresas H e I estão localizadas em bairros onde há ausência de estabelecimentos de ensino privados, ou seja, as crianças daquele território, em sua quase totalidade, frequentam as escolas públicas e, por isso, não há crianças de escolas particulares nessas empresas.

Não podemos ignorar que a escola regular pode, de certo modo, indicar ou contraindicar determinados serviços *paraescolares*, como foi constatado na fase exploratória deste trabalho que abordou famílias em um grupo virtual no Facebook[28]:

> "Eu gostaria de matricular meu filho no Kumon, ele tem sete anos, não tem limitação em português e matemática, mas tem déficit de atenção. O colégio onde ele estuda diz que o Kumon não é recomendável para nenhuma criança

[28] Ver o item 2.1 do Capítulo 2 deste texto.

> nessa idade, pois limita a construção do raciocínio" (Depoimento de uma mãe cujo o filho estuda em colégio de excelência).

Dessa forma, é possível concluir que a composição do público consumidor do mercado *paraescolar* é influenciada, em primeiro plano, pela localização da empresa, como sugere a expressão que nomeia e dá sentido ao fenômeno estudado nesta pesquisa. Em segundo plano, a relação entre o tipo de escola e o tipo de empresa pode também definir a composição da clientela. O relato acima demonstra que a escola de origem pode influenciar na escolha da modalidade *paraescolar* a ser consumida. De modo geral, os alunos das escolas de excelência parecem buscar empresas com ofertas voltadas para um serviço mais diversificado, que contemple atendimentos com abordagem socioemocional, por exemplo, enquanto os alunos das escolas privadas de nível médio optam por serviços mais voltados para o acompanhamento e reforço escolar.

Se a escolha da empresa é determinada, de modo geral, tanto pela proximidade geográfica quanto pelo tipo de serviço, a decisão, por parte das famílias de buscar o mercado *paraescolar*, adquire significado a partir de inconveniências sentidas no decorrer da experiência escolar. De acordo com Glasman e Collonges,

> É na contramão da vivência ordinária da escolarização, em contra-dependência com o seu andamento na instituição, que os cursos [parescolares] são apreciados de forma muito positiva. O interesse que encontramos neles é a oportunidade que eles oferecem para escapar por um tempo dessas pressões e tensões (Glasman; Collonges, 1994, p. 169).

Escapar das pressões e tensões que a escolarização produz no ambiente doméstico representa uma atratividade poderosa das empresas e está presente no repertório discursivo das gestoras quando comentam a motivação das famílias para o uso dos serviços *paraescolares*:

> "A vida dos pais está muito corrida, eles **não têm tempo**. Eles chegam em casa e não vão descansar ou ensinar os meninos, eles vão trabalhar mais. Então assim, os pais estão sem tempo para explicar, sentar, fazer... Tem meninos que fazem aula aqui que não tem dificuldade nenhuma, é só porque o pai e a mãe não têm tempo. A mãe deixa o filho aqui. E enquanto ele tá fazendo para casa e estudando, a mãe tá fazendo compra, resolvendo as coisas da casa, trabalhando... [...] às vezes, quando o menino vai ficando mais velho, aí eles já não conseguem ensinar o conteúdo para os filhos mesmo. Aí tem que fazer aula particular. Até os menores também, na fase da alfabetização, é difícil, então eles **não têm técnica,** aí a aula particular ajuda

> porque os pais ficam **sem paciência**, o menino faz birra, o negócio toma uma **proporção de sofrimento**." (Gestora A. Grifo nosso).

A gestora A indica que as motivações das famílias que buscam sua empresa estão mais voltadas para a organização da rotina familiar (falta de tempo, jornadas de trabalho extensas), para a inabilidade pedagógica de acompanhar e para o auxílio na execução das tarefas escolares. Dessa forma, parece que as famílias buscam a empresa A para um suporte pedagógico e, ao mesmo tempo, organizacional, ou seja, o tempo que a criança passa fora da escola parece ser organizado, em certa medida, pela empresa *paraescolar*. Já a gestora B indica motivações estritamente pedagógicas:

> "Tem coisas que nem os pais tem controle, sabe? E eu aqui na empresa não tenho como oferecer tudo. Eu não sou mãe deles, mas eles me tratam e me respeitam como mãe. O pai e a mãe têm que fazer sua parte. Eles procuram a empresa B na lógica do que está ruim e precisa melhorar, mas eu tento explicar para os pais que quanto antes eles procurarem a empresa B, melhor será para o desenvolvimento da criança. Eu recebo alunos com um "gap" enorme e os pais acham que eu sou **fada madrinha**. Vai ter uma melhora? Vai. Mas eu não vou conseguir entregar o objetivo que eles vieram buscar, que é chegar ao conteúdo da série escolar em um mês. Isso é praticamente impossível. **A maioria dos pais trazem o menino aqui quando ele está no quinto ano e vai começar a estudar fração, mas a bolha já estourou lá atrás**, muito antes, porque o menino não aprendeu direito a multiplicar, a dividir, então não consegue avançar nos outros conteúdos. Eles procuram a empresa B para **resolver os problemas** e não para evita-los." (Gestora B. Grifo nosso).

A gestora B, responsável pela franquia japonesa, revela que a procura se dá, em sua maioria, para evitar os maus resultados, sobretudo em matemática, disciplina que tornou a franquia mundialmente famosa pelo método desenvolvido pelo fundador. Assim, a gestora afirma que as famílias buscam a empresa na intenção de obter um resultado imediato para resolver o efeito e não a causa das dificuldades de aprendizagem. A gestora C corrobora a visão da gestora A sobre a falta de tempo das famílias para acompanhar a vida escolar dos filhos e, nas palavras dela,

> "A procura aqui pelas aulas é mais em função da correria do dia-a-dia dos pais. Aumentou depois da pandemia, mas mesmo se não tivesse pandemia... Os pais **não têm tempo**, todo mundo trabalha. Eles nos procuram **para recuperar** as falhas na aprendizagem que **eles não dão conta de acompanhar em casa**. Eu não tenho nenhum aluno aqui que já é bom e que faz as aulas para ser o melhor. **Todos meus alunos frequentam as aulas para recuperar nota** e melhorar a aprendizagem. Quando o aluno é bom e os pais querem que ele melhore ainda mais, eles não procuram a minha empresa, eles colocam os meninos em cursinho tipo de inglês, de preparatório para seleção de escolas ou ENEM. Eu não tenho aqui ninguém desse público." (Gestora C. Grifo nosso).

A gestora C indica a falta de tempo das famílias como o motivo da procura, mas deixa escapar que o objetivo é sempre recuperar as notas e melhorar o desempenho escolar. Reconhece, ainda, que não recebe alunos bons e que desejam potencializar o desempenho. Para ela, esse público está em cursinhos preparatórios. A gestora E também declara que não recebe alunos com bom desempenho:

> "Os pais não valorizam os processos de ensino e aprendizagem. O que mais motiva as famílias **é nota**. **Eu não tenho nenhum aluno aqui que esteja bem na escola,** todos estão precisando de algo. Eu tenho meninos bons de serviço, mas que às vezes a afetividade é zero, aí eu tenho que trabalhar o emocional porque as **famílias estão muito ausentes**. Mas o maior motivo é nota e passar de ano" (Gestora E. Grifo nosso).

A gestora D, que oferece a modalidade do contraturno, enfatiza a gestão da vida doméstica como motivação das famílias:

> "Os pais procuram mais por uma **organização da vida escolar dos filhos**. Eles tiram essa demanda de dentro de casa e pagam alguém para fazer. Porque é uma enxurrada de 'para casa' e o feedback que eu mais recebo é: 'Ah, se não fosse você eu não sei o que a gente ia fazer, olha essa quantidade de coisa!' então a maior motivação é '**desafogar**' mesmo. Tudo que precisa a gente faz com a criança. Uma coisa que eu vejo muito hoje com essa parte do 'para casa' é que infelizmente, quando a gente é professor na escola a gente fala assim: 'Ah, é muito lindo o para casa para o pai fazer junto com o filho porque eles vão ter um momento juntos.' Mas não é bem isso que acontece, né? Hoje vendo pelo lado das famílias, chegam relatos que a mãe começa a chorar na hora do para casa, ela começa a gritar com o menino, senão bater, o menino sai correndo, bate à porta do quarto e vai chorar, e é esse caos. Então hoje a gente percebe que uma **dor dos pais que a gente supre** na empresa D é fazer esse para casa com um momento de qualidade. A gente alivia os pais e sobra tempo para eles curtirem com os filhos" (Gestora D. Grifo nosso).

A gestora D compreende a oferta da sua empresa como uma possibilidade de "suprir a dor" e "desafogar" a rotina das famílias. O dever de casa aparece, mais uma vez, como uma dificuldade nas relações familiares e o mercado *paraescolar* não tem deixado de reconhecer essa demanda das famílias e tentado oferecer soluções.

A gestora F parece atribuir às motivações das famílias pela demanda por orientação na fase de preparação para o ENEM. Por se tratar de alunos que, em sua maioria, pretendem alcançar uma vaga no curso de medicina nas universidades públicas, a gestora acredita que as famílias escolhem sua empresa em busca de mitigar as possíveis angústias desse momento:

> "A maioria das mães que chegam aqui falam: **'meu filho é bom, tira boas notas, mas ele precisa de você'**. Eu vejo uma enorme demanda de acolhimento, esses meninos que querem passar em medicina ficam muito ansiosos com a competição. Como eu atendo a maior parte do **público que quer fazer medicina,** eu tenho esse olhar. A medicina requer uma pontuação alta na redação do ENEM que é determinante, e aí começaram a falar: 'o que essa mulher da empresa F tem?'. Começou o ciúme das mães, mas depois elas viram que eu entro na vida deles para somar. Então **formávamos uma tríade**: eu, a família e o adolescente. Eu tenho observado uma mudança na motivação das famílias. Quando eu comecei eu recebia um **público 'federal',** eu brincava que eram os brutos, rústicos e sistemáticos: 'não adianta qualquer faculdade'; 'eu não quero a medicina de qualquer faculdade'. E hoje eu conto nos dedos quem tem esse perfil. E isso mudou por conta da competitividade, as mães falam: 'eu não quero mais meu filho sofrendo porque eu **sofro junto**'; **'meu filho sofre, mas eu sofro muito mais'**" (Gestora F. Grifo nosso).

Parece tratar-se de uma demanda por preparação socioemocional, tanto dos filhos quanto dos pais, para enfrentar a competição acirrada de acesso ao ensino superior, nestes casos específicos, ao curso de medicina.

A gestora F, assim como a D, acredita que os serviços oferecidos também são capazes de aliviar o sofrimento das famílias e tece considerações sobre a mudança de comportamento das frações médias e altas das classes médias quanto à aprovação no curso de medicina. De acordo com sua experiência do mercado *paraescolar*, esse grupo social parece estar mais propenso a abrir mão do tipo de instituição desde que o filho seja feliz e aprovado no curso que escolheu.

As gestoras G, H, I e J são categóricas ao afirmar que a maior motivação das famílias é a dificuldade de aprendizagem, a recuperação das notas e a consequente melhoria de desempenho:

> "A **dificuldade de aprendizagem** é o maior motivador, e o segundo é **a gestão das tarefas e estudos**. Então eles chegam aqui querendo melhorar a **nota** do filho, mas a gente explica que a nota é só o resultado. Aí a gente investiga o porquê, o que está por trás da nota. Eu recebi um aluno que não conseguia esperar sentado a aula começar, subia nos bancos aqui da recepção e a mãe preocupada com a letra, ou seja, as famílias chegam aqui muito focadas na nota da escola e esquece de olhar para outras coisas que influenciam a nota" (Gestora G. Grifo nosso).

> "O que menos tem [de demanda] é a questão da organização. Eu não tive nenhum pai que chegou para mim com essa demanda de ensinar o filho a ser organizado para estudar. O que mais acontece é de pais que percebem que o filho tem dificuldade. É sempre assim: começa o ano letivo e o **'boom' de procura aqui começa após a primeira reunião pedagógica na escola.** Mas tem o pai que procura também porque quer mais para o filho, que as vezes percebe que a escola não puxa tanto, não faz o tanto que poderia igual a gente

> faz aqui. Eu percebo que em todos os casos são famílias muito preocupadas, e mesmo que o filho estude na escola pública, são famílias que tem condições de investir aqui nas aulas, sabe?! Alguns pais chegam ansiosos com melhoria da nota e eu explico sempre que **acompanhamento escolar não é fast food** que a gente chega, passa na porta, pega o resultado e já tá pronto. E aí eu explico para eles o porquê que eu trabalho dentro de no mínimo seis meses, para respeitar o processo de aprendizagem" (Gestora H. Grifo nosso).

> "As famílias que chegam aqui buscam **melhorar aprendizagem e dar conta dos deveres**. Tem famílias que não tem com quem deixar o filho, aí preferem deixar aqui estudando do que pagar uma **babá** em casa que não vai saber ajuda-los nas coisas da escola. Tem também os pais que são profissionais liberais e chegam em casa e não dão conta de acompanhar os estudos dos meninos porque, à medida que a criança vai avançando, o conteúdo é maior, as tarefas são maiores também e exige mais, né?! Então eles **não conseguem acompanhar**. E eu tenho recebido muitos alunos que descobrem diagnóstico com TDAH, déficit, outros transtornos que as famílias precisam de ajuda." (Gestora I. Grifo nosso)

> "As famílias que me procuram é [sic.] para o filho **passar de ano.** Elas vão nas reuniões na escola e a professora fala que não tem jeito, que se não fizer aula particular o menino não vai dar conta de ser aprovado. A maioria dos pais aqui do bairro não se preocupam com o aprendizado. São raros os pais que se preocupam com o filho aprender. Esse pai que procura o reforço escolar ele se preocupa muito com passar de ano, mas tem também uma **preocupação muito grande com o financeiro**. O que eu percebo é que eles não se preocupam com o que o filho aprendeu naquele ano pode aprender no próximo e no próximo, ele só quer ser aprovado, mas não se importa com a aprendizagem" (Gestora J. Grifo nosso).

Em todos os relatos ficou evidente que a motivação das famílias para o uso dos serviços *paraescolares* se concentra na pacificação das relações, ou seja, em relaxar as tensões familiares (Glasman; Collonges, 1994; Glasman; Besson, 2005; Oller, 2021). Assim, a contratação representa uma "estratégia restauradora" (Glasman; Collonges, 1994) na qual as empresas desempenham o papel de restaurar o equilíbrio no ambiente doméstico e de evitar tensões e conflitos familiares.

É evidente que a busca pela escola fora da escola obedece também a outras motivações. Com efeito, as famílias buscam os serviços *paraescolares* para:

a) recuperar maus resultados escolares;

b) satisfazer demandas da escola (dever de casa, avaliações etc.);

c) potencializar o desempenho escolar e construir uma trajetória de excelência;

d) resolver o problema da guarda dos filhos no contraturno escolar.

Cada uma dessas motivações pode engendrar uma estratégia diferente e, até mesmo, influenciar na escolha do tipo de serviço *paraescolar*.

Os relatos das gestoras reafirmam o aspecto da tensão que os deveres de casa provocam nos lares (Resende, 2013) e revelam que seus serviços são capazes de "suprir a dor dos pais". Embora seja possível observar algumas especificidades quanto às motivações relatadas, o uso dos serviços *paraescolares* parece assumir, sobretudo, a função de restaurar a paz e a tranquilidade no ambiente familiar e não somente com relação ao dever de casa. Conforme mostra o relato da gestora F, os anseios causados pela competição escolar têm levado algumas famílias a abrir mão da aprovação em determinadas instituições de ensino ou, dito de outro modo, as famílias flexibilizam a escolha do estabelecimento de ensino superior a fim de evitar o sofrimento de pais e filhos.

As interações família-escola-empresa também podem ser atravessadas por uma concorrência na medida em que as empresas *paraescolares* operam como um contramodelo escolar e prometem dar conta das supostas falhas da escola formal, contestando, cada vez mais, o modo de organização da escola.

O sociólogo Philippe Perrenoud (2001) analisa o papel das escolas na organização da vida doméstica ao imprimirem um ritmo de vida aos alunos e, consequentemente, aos demais membros da família. Assim, a escolarização assume lugar central nas preocupações parentais e suas estratégias buscam tanto garantir sucesso escolar quanto evitar o sofrimento derivado das dificuldades dos filhos. De acordo com os relatos das gestoras, de modo geral, as famílias que se dirigem ao mercado *paraescolar* buscam fortemente harmonizar as relações familiares.

O mercado *paraescolar* demonstra um conhecimento fino dessa necessidade das famílias de "acalmar os ânimos" em relação à escolaridade da prole e, para isso, algumas empresas oferecem o trabalho de psicoterapias. Outras estimulam uma interação mais próxima dos pais e, em alguns casos, há, até mesmo, a construção de uma relação triangular entre escola-família-empresa. Essa relação de triangulação acontece, no entanto, em meio a negociações e contradições entre as escolas formais e as empresas *paraescolares*. Segundo Martins (2019),

> A partir do momento em que essas famílias optam por contratar as empresas especializadas nos serviços de acompanhamento escolar, é estabelecida, de algum modo, uma relação de triangulação entre família, escola e empresa, sendo que, entre as duas últimas, pode haver complementaridade, mas também concorrência (Martins, 2019, p. 100).

Essa relação foi apontada por todas as gestoras entrevistadas. Não houve nenhum caso em que a empresa não estabelecesse contato com a escola formal. Em alguns casos, a relação é menos próxima, limitando-se a indicar (bens e serviços), solicitar informações e a fornecer relatórios do aluno. Em outros casos, há participação nas reuniões pedagógicas individuais, comunicação com a coordenadora da escola formal, às vezes sem a presença da família, evidenciando uma relação mais próxima entre as duas instituições. O relato da gestora D revela como essa relação se estabelece:

> "Fui à escola outro dia para fazer reunião junto com os pais. Chegou lá a família falou assim: 'a gente trouxe ela porque agora **ela sabe mais do nosso filho pedagogicamente do que a gente'**. É um acompanhamento que eu prezo muito por dar o feedback para os pais o tempo todo, eles falam que eu sei [dos filhos], mas eu quero que eles saibam, eles têm que ter essa responsabilidade né? De saber, de vivenciar. Não só o pedagógico, mas o emocional também. A gente tenta englobar, sabe? Direcionar os pais e fazer o máximo possível um acompanhamento muito próximo. Eu sou uma conselheira pedagógica, uma acompanhante. Sempre falo: 'qualquer coisa me liga' porque eu acho que as vezes os pais ficam muito perdidos. Porque não tem curso para ser pai e mãe, né? não sabem o que estão fazendo e eu fico igual um 'coaching', né? educacional. Eu particularmente não conheço lugares que fazem esse acompanhamento. Nem escola, né? Na escola mesmo eu vejo que **a coordenadora não é tão disponível, professora só quando marcar uma reunião, né? É um distanciamento muito grande** e aqui é o contrário" (Gestora D. Grifo nosso).

A gestora D revela que estabelece uma relação relativamente próxima com a escola regular de seus clientes, relatando participar de reuniões na intenção de oferecer informações pedagógicas sobre o aluno que, segundo o depoimento, as próprias famílias não possuem. Em suas palavras, é possível perceber o lugar da gestora na relação família-escola: "direcionar os pais"; "conselheira pedagógica" dos pais; "*coaching* educacional" dos pais. Assim, ela evoca para si uma atribuição de coordenadora pedagógica que também se estabelece como um contramodelo da escola regular ao afirmar que a coordenadora da escola não possui a mesma disponibilidade para o atendimento das famílias.

Já a gestora da empresa D, que atende alunos das escolas regulares de excelência da cidade, declara manter uma relação diferente com a escola:

> "A gente faz contato com a escola, solicita as avaliações, relatórios e busca fazer sempre reuniões para conhecer o perfil escolar do aluno. Algumas vezes as reuniões não são fáceis. Lembro de ter participado de uma reunião em uma escola, dessas de elite mesmo, e **a professora e a coordenadora me detonaram**. Falaram que era desnecessário o aluno fazer esse tanto de coisa, que é o acompanhamento escolar e ao mesmo tempo a psicoterapia que oferecemos aqui na empresa. Mas eu sempre vou às reuniões, busco entender o comportamento daquela criança na escola para eu poder agir nas terapias, conversar com as famílias e conhecer tudo que afeta o aluno" (Gestora G. Grifo nosso).

O relato da gestora G indica que nem sempre a relação da empresa *paraescolar* com a escola regular é de complementariedade ou que haja um trabalho em equipe em torno do aluno e da família. Parece haver, neste caso, uma relação de concorrência mais do que de suporte de uma instituição para outra. Embora a gestora relate que sempre vá às reuniões das escolas regulares, parece ainda sofrer certa resistência por parte destas. Talvez seja possível afirmar que as escolas de excelência apresentem maior resistência em contar com o apoio fora da escola, uma vez que isso pode conotar pontos fracos e, até mesmo, revelar aspectos insuficientes da escola.

Já as gestoras H e C revelaram uma relação mais próxima com a escola regular:

> "A escola sempre faz contato comigo, eles me conhecem da época que eu era professora lá né?! Então a coordenadora me liga para saber como está o aluno, quais são as estratégias que estou usando para ele avançar e a professora poder aplicar na sala de aula também. Os pais às vezes pedem para eu ir até a escola, porque eles falam que muitas coisas que a coordenadora pergunta eles não sabem responder, porque não sabem sobre ensino e aprendizagem, entende?" (Gestora H).

> "A coordenadora me liga, me indica muitos alunos, me passa o *feedback* depois que a criança começa as aulas aqui na empresa. As vezes a família nem sabe que eu conversei com a professora ou coordenadora, só fica sabendo depois que eu já conversei e já alinhamos o que precisava" (Gestora C).

Para a Gestora D, a participação nas reuniões escolares parece ser importante porque os pais "estão perdidos", o que a leva a atuar como *coaching* educacional dos adultos. Ao mesmo tempo em que ela reivindica que as famílias conheçam melhor a vida escolar dos filhos, oferece-se para o acompanhamento junto à escola (por exemplo, frequentando suas reuniões) o que, em alguma medida, parece terceirizar a atuação parental. A presença da gestora na escola formal complementa, de alguma maneira, os

serviços ofertados, oferecendo às famílias segurança e respaldo na promoção do sucesso escolar.

O relato da gestora G é um exemplo de como a construção da relação escola-empresa *paraescolar* pode ser permeada de tensões e envolve, certamente, negociações. A empresa G atende alunos das escolas de excelência localizadas nos bairros nobres da região Centro-Sul e, talvez por isso, tenha que lidar com algumas barreiras. Em seu relato, a gestora afirma que a equipe da escola a "detonou", contestando os serviços oferecidos por sua empresa.

Já os relatos das gestoras H e C demonstram que a relação escola-empresa *paraescolar* pode ocorrer de modo complementar, configurando uma parceria entre as duas instituições no apoio escolar do aluno. Essas duas empresas estão localizadas em regiões menos favorecidas socialmente e atendem crianças de escolas públicas e privadas de nível médio, respectivamente. O grau de interação da gestora C com a escola formal parece sinalizar uma terceirização da participação da família nos assuntos escolares, uma vez que, de acordo com o relato, há situações em que a família não é acionada para tratar de assuntos referentes ao desempenho escolar do filho. Isso aponta para um tipo de oferta *paraescolar* mais ampla, pois além do acompanhamento das atividades escolares, há a possibilidade de substituir a família nas demandas feitas pela escola.

Por fim, tudo indica que as empresas *paraescolares* atendem a um público que reside e/ou estuda nas proximidades e que os serviços demandados guardam relação com a escola de origem. Além disso, as motivações familiares para o apelo ao apoio fora da escola podem mobilizar diferentes estratégias que variam de acordo com a demanda do cliente. Segundo Glasman e Collonges,

> [...] as aulas particulares podem representar uma **espécie de cura**, desde que estejam longe do ambiente escolar, resguardadas de suas pressões e tensões. Em muitos casos, as sessões do curso parecem ser vivenciadas como um momento de descanso dos cursos ou da aula. **Espaço provisoriamente protegido, a aula particular dá a oportunidade de "recuperar a saúde", de se tranquilizar, de recuperar a auto-estima, de renovar relações mais gratificantes ou, pelo menos, menos conflituosas. Obtemos os ganhos de uma solicitude personalizada**. Além disso, estamos menos expostos a ele [o fracasso escolar]: o erro ou a ignorância são então, por definição, tolerados ("estamos aqui para isso"), desvinculados de qualquer rotulagem ou de qualquer veredicto. **Mesmo que a rentabilidade escolar permaneça no horizonte, o fato é que, aqui e agora, a ameaça é suspensa ou, em todo caso, adiada** (Glasman, Collonges, 1994, p. 182. Grifo nosso).

O mercado *paraescolar* se constitui, assim, como um lugar de refúgio na medida em que os constrangimentos provocados pelas classificações e avaliações escolares são parcialmente suspensos. Nele as famílias encontram orientação para melhor conduzir os processos escolares e estabelecer uma boa relação com a escola formal. Se as relações família-escola parecem estar sofrendo alterações com a participação das empresas, talvez seja pertinente se falar em uma tendência de terceirização. Evidente que não se trata de uma terceirização da parentalidade, mas uma terceirização da comunicação família-escola, das tomadas de decisão relativas à trajetória escolar dos filhos que o uso dos serviços *paraescolar* parece permitir.

O estudo da gênese de um grupo de empreendimentos *paraescolares* e dos seus significados pelo olhar das gestoras mostra regularidades, mas também explicita um paradoxo já demonstrado por Glasman (1994, 2005). Os serviços *paraescolares* são um dos meios pelos quais os alunos se destacam, evitam o fracasso e se mostram dedicados à escola, isto é, se inserem plenamente na lógica da competição escolar que o próprio mercado *paraescolar* ajuda a reforçar. Ao mesmo tempo, estes serviços oferecem aos alunos um "espaço onde as adversidades da experiência escolar podem ser superadas, e que liberta significativamente as crianças e os pais das tensões que a escolarização, na sua forma e condições atuais, inflige à família" (Glasman; Collonges, 1994, p. 187).

Deste ponto de vista, eles se inserem numa lógica de reparação dos efeitos da competição escolar. Esse paradoxo pode muito bem ser a razão do sucesso das aulas particulares, pois elas permitem que os alunos joguem o jogo da competição e, ao mesmo tempo, se protejam dele (Glasman; Collonges, 1994).

CAPÍTULO 4 – UMA ESTRATÉGIA EDUCATIVA DAS FAMÍLIAS: a demanda de serviços *paraescolares*

Este capítulo aborda as características da demanda por serviços *paraescolares* por meio de entrevistas com as famílias usuárias. Foram examinadas as motivações e estratégias educativas dos genitores, a (possível) relação entre o estabelecimento de ensino frequentado e a escolha da empresa *paraescolar* bem como a relação família-escola mediada pela contratação das empresas. Como vem sendo apontado pela literatura recente (Bray, 2023; Galvão, 2022a; Oller, 2021), são escassas as análises produzidas em torno dos padrões de uso das atividades *paraescolares*. Nesse sentido, este capítulo se dedicou a caracterizar e analisar as estratégias empregadas na contratação do apoio escolar fora da escola.

O que se pretendeu examinar foram os possíveis limites que podem envolver essas escolhas como, por exemplo, o custo financeiro e as expectativas dos pais a respeito dos efeitos sobre a escolaridade da prole. As entrevistas tiveram o objetivo de compreender os significados que a prática *paraescolar* pode assumir tanto no ambiente familiar como nos contornos da relação família-escola.

A utilização dos serviços *paraescolares* pode ser entendida como "cultivo orquestrado terceirizado" (Ying, Wright, 2021). Esse conceito foi desenvolvido para dar conta da conduta de pais chineses de alta renda (ou recém-enriquecidos) de terceirizar o cultivo orquestrado por meio de *coachings* educacionais a fim de preparar os filhos para o acesso a instituições estrangeiras de ensino superior. É que a atuação parental – no que tange às estratégias *paraescolares* - pode ser considerada uma forma específica de envolvimento, na qual os pais podem terceirizar partes das suas tarefas e funções, para professores e empresas fora da escola.

Para compreender as tomadas de decisão parental e as estratégias colocadas em práticas pelas camadas médias no que diz respeito à internacionalização das experiências escolares de camadas médias intelectualizadas, Nogueira (1998c) explica, do ponto de vista dos atores sociais, as lógicas que são subjacentes a essa prática:

a) A lógica da concorrência escolar que impele os pais à luta por tornar o filho o mais competitivo possível no mercado escolar (Nogueira, 1998c, p. 127);

b) A lógica de caráter menos utilitarista que mostra-se mais desinteressada em relação aos imperativos de êxito escolar (e social), obedecendo a uma lógica que prioriza o bem-estar psicológico e o desenvolvimento harmonioso da personalidade do filho, tentando fazer dele um indivíduo feliz e "realizado" independente de seu sucesso escolar ou profissional (Nogueira, 1998c, p. 127).

As duas lógicas identificadas na estratégia educativa de internacionalização parecem adequadas para compreender também a estratégia educativa do uso de serviços *paraescolares*. A primeira lógica responde à expansão do fenômeno *shadow education* e o uso recorrente dos recursos fora da escola para garantir, à prole, uma trajetória escolar sem obstáculos. A segunda lógica descrita pela autora condiz com as ofertas multidisciplinares das empresas (atendimentos de psicoterapias diversas junto às aulas particulares) para atender a lógica que prioriza o bem-estar e o cultivo das habilidades socioemocionais das crianças e adolescentes.

As entrevistas com as famílias permitiram captar o horizonte educacional dos filhos na visão dos pais. Com a pergunta "De que forma você justifica esses investimentos na formação de seu/sua filho/a? Que aspirações têm para o futuro dele/dela, nos aspectos escolar/acadêmico, profissional e pessoal?" procurávamos, de fato, delimitar o que pareciam ser, para a família, os possíveis limites desse investimento. Até que ponto as famílias estão dispostas a investir na escolarização dos filhos? Existe um limite de investimento material e/ou imaterial que pode ser ultrapassado ou não ser alcançado por diferentes razões? Conhecer o horizonte educacional que as famílias projetam para os filhos por meio das decisões que os pais tomam e das estratégias que adotam foram os objetivos das entrevistas realizadas com as famílias clientes do mercado *paraescolar*.

A tensão provocada pela escolarização e confirmada pelas gestoras das empresas no capítulo anterior foi explorada neste capítulo por meio das narrativas das famílias. É, em parte, em torno dos constrangimentos e altos e baixos da escolarização que se estrutura a dinâmica familiar e que escolhas escolares são realizadas. A ansiedade dos pais sobre a escolaridade dos filhos pode ser aguda. Sinais dessa ansiedade, e até mesmo da tensão familiar, foram detalhados pelas gestoras das empresas *paraescolares*. Para Glasman e Collonges,

> A competição escolar ressoa tanto mais fortemente junto dos pais que, ao colocarem em jogo o futuro dos seus filhos, envolve também a sua própria imagem: por um lado, de facto, o novo estado do sistema escolar, mais aberto, leva a atribuir sucessos ou insucessos à família e não à instituição escolar; de modo que, com outros adultos - funcionários da instituição de ensino, colegas de trabalho, vizinhos, amigos, até... parentes - é a própria imagem dos pais que é afetada pelos resultados escolares dos filhos, é um veredicto sobre eles que é ouvido através de veredictos escolares sobre a criança. Por outro lado, na medida em que é hoje a escola que desempenha um papel decisivo na atribuição de lugares sociais e na construção da identidade, **os pais também estão dependentes dos juízos escolares**, devem passar por eles para medir o que transmitem de si e do que são (Glasman; Collonges, 1994, p. 177. Grifo nosso).

As entrevistas com as famílias forneceram elementos importantes para a compreensão do impacto da escolarização e da "*paraescolarização*" no ambiente doméstico, na configuração das relações família-escola e no refinamento das estratégias educativas. Procuramos identificar os indícios do envolvimento parental nas questões escolares.

A expansão da oferta em todos os territórios da cidade e, até mesmo, em bairros mais periféricos alcança públicos cada vez mais diversos e que ocupam posições menos privilegiadas no espaço social. Sabendo que a contratação dos serviços de apoio escolar fora da escola se ajusta a um conjunto de práticas e disposições, é importante para este estudo compreender as representações dos indivíduos acerca de cada tipo de atividades *paraescolar* em cada contexto e como a participação nessas atividades pode revelar a relação da motivação com o prestígio social. Nesse sentido, o estudo poderá contribuir para a compreensão dos padrões de uso do mercado escolar em diferentes contextos e por diferentes públicos das classes médias.

4.1 O perfil das famílias entrevistadas

Foram entrevistadas 10 famílias usuárias de empresas *paraescolares* a fim de mapear as possíveis semelhanças e diferenças nas estratégias empregadas pelas classes médias e superiores. Como já vimos, a diversidade da oferta *paraescolar* implica, de certo modo, na diversidade da clientela. Com efeito, as empresas formais com localização mais privilegiada e, consequentemente, com preços mais elevados recebem clientes das frações intermediária e alta da classe média. Já as empresas informais mais periféricas são frequentadas por famílias das frações mais baixas desse grupo social.

Esse perfil ficou demonstrado no capítulo anterior ao examinarmos, a partir dos depoimentos das gestoras, o público que declaram atender.

A Tabela 3 fornece o perfil socioeconômico e sociocultural das famílias investigadas bem como os tipos de escola regular e de empresa *paraescolar* utilizados. Esses dados vão ao encontro das percepções das gestoras das empresas quanto ao perfil de sua clientela. Das 10 famílias entrevistadas, seis são clientes de empresas formais, uma de franquia e três de empresas informais.

Tabela 3– O perfil social das famílias e tipo de instituição escolar e *paraescolar*

Família	**Escolaridade**	**Ocupação**	**Renda familiar**	**Local de moradia**	**Tipo de escola regular e valor mensal**	**Tipo de empresa paraescolar e valor mensal**
Família 1	Mãe: Pós-Graduação Pai: Ensino fundamental	Mãe: Professora Pai: Comerciante	Entre 9 e 10 salários mínimos	Região Noroeste	Escola particular R$1760	Formal R$530 (3x semana)
Família 2	Mãe: Pós-Graduação Pai: Pós-Graduação	Mãe: dona de casa Pai: Administrador de sistema	Entre 6 e 8 salários mínimos	Região Nordeste	Escola particular R$1378	Formal R$375 (2x semana)
Família 3	Mãe: Pós-Graduação Pai: Pós-Graduação	Mãe: Analista de sistema Pai: Analista de sistema	Mais de 12 salários mínimos	Centro-Sul	Escola particular R$2990	Formal R$1080 (1x semana)
Família 4	Mãe: Superior completo Pai: Ensino técnico	Mãe: Psicóloga Pai: Gerente de produção	Entre 9 e 10 salários mínimos	Nordeste	Escola particular R$2200	Formal R$920
Família 5	Mãe: Superior completo Pai: Superior completo	Mãe: Advogada Pai: Engenheiro Civil	Mais de 12 salários mínimos	Nova Lima	Escola particular R$2930	Formal R$2680 (3x semana)
Família 6	Mãe: Pós-graduação Pai: Superior completo	Mãe: Bancária Pai: Engenheiro	Mais de 12 salários mínimos	Centro-Sul	Escola particular R$2000	Formal R$7500 (5x semana)
Família 7	Mãe: Superior completo	Mãe: Engenheira civil	Entre 6 e 8 salários mínimos	Noroeste	Escola particular	Franquia (Formal) R$360

	Pai: Superior completo	Pai: Engenheiro elétrico			(bolsista)	(2x semana)
Família 8	Mãe: Ensino técnico Pai: Ensino médio completo	Mãe: Técnica em enfermagem Pai: Marceneiro	Entre 6 e 7 salários mínimos	Venda Nova	Escola pública	Informal R$180 (3x semana para dois filhos)
Família 9	Mãe: Ensino técnico Pai: Ensino fundamental	Mãe: microempreendedora Pai: funcionário público	Entre 3 e 4 salários mínimos	Região Metropolitana	Escola pública	Informal R$240 (2x semana)
Família 10	Mãe: Superior completo Pai: Superior completo	Mãe: Empresária Pai: Engenheiro	Entre 9 e 10 salários mínimos	Região Metropolitana	Escola pública	Informal R$650 (3x semana para dois filhos)

Fonte: elaborada pelas autoras

A tabela 3 foi organizada da seguinte forma: as seis primeiras famílias são usuárias de empresas formais; a sétima família é cliente de uma franquia que, para fins analíticos, será considerada como empresa formal[29]; e as três últimas se valem de empresas informais.

As famílias clientes de empresas formais (e da franquia) apresentam os seguintes pontos em comum:

- Escolaridade: todos os pais e mães das sete famílias possuem ensino superior completo e quatro dessas com pós-graduação;
- Moradia: todas as famílias residem em regiões com IDHM superior a 0,80.
- Escola regular: todas as famílias mantem os filhos matriculados em escolas particulares com mensalidades que variam de R$1.378,00 à R$2.990,00.

[29] As franquias não foram agrupadas como empresas formais na etapa de caracterização da oferta considerando suas especificidades, conforme apresentado no Capítulo 3 (item 3.1). No entanto, para analisar os padrões de consumo, ou seja, as características da demanda, esse agrupamento foi realizado e, por isso, a franquia é compreendida como empresa formal considerando os aspectos da família consumidora (nível socioeconômico, local de moradia, escola regular do filho e valor da mensalidade).

E as seguintes variações:

- Renda mensal: três famílias com renda entre 6 e 8 salários mínimos; uma família entre 9 e 10 salários mínimos; e 3 com renda superior a 12 salários mínimos;
- Forte variação do gasto com o serviço *paraescolar*: de R$360,00 a R$7.500,00.

A partir desses dados, pode-se verificar que esse grupo de famílias - clientes de empresas formais e da franquia - pertence às frações médias e superiores das classes médias. Em alguns casos, como o da Família 6, o investimento material na escolarização do filho, considerando apenas o valor das mensalidades da escola regular e da empresa *paraescolar*, chega a superar o valor de nove mil reais, o que aponta para a fração superior das classes médias. Já a Família 7 tem um gasto mais reduzido: a filha é bolsista em uma escola particular e o valor da mensalidade da franquia é de R$360,00 reais. No entanto, a renda mensal informada pela família está entre 6 e 8 salários mínimos, assim, podendo ser enquadrada nas frações intermediárias das classes médias.

O segundo grupo de famílias que utilizam os serviços das empresas informais apresenta características distintas do primeiro grupo acima descrito. As três famílias clientes das empresas informais apresentam as seguintes regularidades e variações:

- Moradia: todas as famílias residem em regiões com IDHM entre 0,73 e 0,75.
- Escola regular: todas as famílias mantêm os filhos matriculados em escola pública (municipal ou estadual).
- Escolaridade: apenas os pais da família 10 possuem diploma de nível superior.
- Renda mensal: varia entre três e dez salários mínimos.
- Investimento no *paraescolar*: as variações ocorrem de R$180,00 a R$650,00 reais.

Na Família 8, por exemplo, a mãe tem formação de nível técnico profissionalizante e o pai o ensino médio completo; a renda mensal informada é de seis a sete salários mínimos; os filhos estudam em uma escola estadual e o valor investido no *paraescolar* para as duas crianças, três vezes por semana, é de R$180,00 reais mensais. As famílias 8 e 9 podem ser caracterizadas como pertencentes às frações mais baixas das classes médias de acordo com os dados obtidos. A Família 10 possui renda

mensal entre 9 e 10 salários mínimos, o que a colocaria na fração intermediária das classes médias, mas a enquadramos no segundo grupo por se servir de uma empresa informal.

Desde os anos 1950, pesquisas demonstram a influência do tamanho da família, da renda, da ocupação e, sobretudo, do nível de escolaridade dos pais sobre o desempenho escolar dos filhos. A partir dos anos de 1980, com a reorientação dos objetos de pesquisa sociológicos, aspectos menos objetivos e mais sutis da vida familiar passaram a ser considerados na análise dos fatores sociais que impactam o desempenho escolar. A sociologia da educação passa, então, a observar certas atitudes e práticas familiares como modos de regulação das tarefas cotidianas, usos do tempo e relação com o futuro, formas de exercício da autoridade familiar, usos da língua escrita, entre outros (Matos, 2023).

É no contexto desse universo teórico que as análises, a seguir, foram realizadas com objetivo de compreender o nível de expectativa e aspiração educacional dos pais, suas motivações para o uso de serviços *paraescolares* como estratégia educativa e a própria relação família-escola. Desse modo, decidimos incorporar às análises tanto os aspectos objetivos apresentados na tabela acima quanto os mais subjetivos da realidade das famílias, tentando analisar as experiências sociais das famílias no que tange à escolarização dos filhos e captar os significados que elas conferem a suas práticas.

Nosso objetivo foi revelar as disposições incorporadas pelas famílias das diferentes frações das classes médias diante do uso de serviços *paraescolares* bem como o investimento que realizam de acordo com suas características sociais, econômicas e culturais. Esse exame trouxe à luz condutas marcadas pela mobilização face à vida escolar dos filhos (ainda que com níveis de investimento – material e imaterial – diferenciados). Uma postura de tipo “parentocrático” foi observada em todas as narrativas analisadas, como se verá nos próximos itens.

Ao cotejar alguns dos comportamentos constatados como próximos das camadas populares e das elites econômicas, nossa intenção foi apresentar a complexidade e heterogeneidade interna ao conjunto das classes médias, e de suas condutas face à escolarização, como um desafio analítico posto ao pesquisador. Dessa forma, esta pesquisa pretendeu descortinar as nuances das práticas das classes médias frente ao uso dos serviços *paraescolares*.

4.2 O que dizem as famílias

Conforme anunciado no item anterior, nossa amostra foi agrupada de acordo com o tipo de empresa contratada pelas famílias, levando em conta a hierarquização das empresas (valores de mensalidade, localização, estrutura física e organizacional, proposta pedagógica). Considerando a heterogeneidade interna das classes médias, é necessário lançar mão de "formas de diferenciação consideradas mais aptas a dar conta do sistema complexo de relações que se estabelece entre diferentes segmentos das camadas médias e a escolarização dos filhos" (Nogueira, 2010, p. 216).

De acordo com os dados já vistos, sabemos que as famílias das empresas formais (incluindo a franquia) podem ser consideradas pertencentes às frações médias e superiores das classes médias e que as famílias das empresas informais pertencem às frações mais baixas das classes médias (com exceção da Família 10). Desse modo, podemos afirmar que a heterogeneidade da classe média brasileira condiciona comportamentos, mobilizações e investimentos também heterogêneos. Segundo Nogueira (2010), a definição de classes médias na literatura brasileira é nuançada e instável e, até certo ponto, arbitrária:

> Pode ser descrita como um grande arco que vai do pólo (mais) material ao pólo (mais) simbólico, conforme se passa do economista – com seu foco no nível de rendimentos e no potencial de consumo –, ao antropólogo – que põe seu zoom nos modos de vida e visões de mundo desse grupo -, passando pela atenção especial dedicada pelos sociólogos a sua inserção na estrutura sócio-ocupacional e no acesso a bens como educação, saúde, habitação, etc. (Nogueira, 2010, p. 215).

Se, por um lado, as famílias das empresas formais despendem um alto valor econômico na escola regular e, ao mesmo tempo, no serviço *paraescolar*, por outro, as famílias das empresas informais apresentam um investimento mais reduzido em empresas de baixo custo e matriculam seus filhos em escolas públicas. Durante as entrevistas, foi possível capturar elementos discursivos que nos permitiram traçar análises das percepções e estratégias das famílias e suas variações, de acordo com o perfil socioeconômico e cultural.

Os estudos sociológicos sobre a escolha do estabelecimento de ensino têm revelado que os pais de classes médias e superiores empregam seus diferentes tipos de capital em seus atos de escolha. De acordo com Resende, Nogueira e Nogueira,

> O que se vê nesses meios sociais é a mobilização do capital econômico, cultural e social das famílias, de modo a oferecer aos filhos a escola que mais contribua, a curto, médio e longo prazos, para o projeto de formação concebido de acordo com o *éthos* familiar e, consequentemente, com as estratégias de reprodução social do grupo (Resende; Nogueira; Nogueira, 2023, p. 51).

No que diz respeito à escolha da instituição *paraescolar*, tudo indica que as famílias mobilizam esses mesmos tipos de capitais. A escolha das empresas também revela o peso da posição social na determinação dos destinos escolares. As famílias das frações médias e superiores das classes médias possuem mais recursos econômicos e culturais e, por isso, detêm melhores condições de escolher as empresas mais conceituadas da cidade, como é o caso da Família 3, cliente da Empresa F reconhecida por "aprovar os estudantes em medicina através da redação" (Gestora F). De acordo com a Família 3,

> "Há mais tempo, **eu já venho avaliando que a redação é algo importante para o Enem**. E que, inclusive, a redação do Enem, ela não é igual. Ela tem padrões. Ela é diferente da redação que a gente faz normalmente. Ela tem alguns... Como que eles falam? São chaves, eu não sei. Alguns pontos de obrigatoriedade. Então, aí, assim, da época que eu fiz o vestibular para hoje, é tudo muito diferente. [...] Então, assim, a redação, a escrita é algo que eu acho diferencial na vida de qualquer pessoa. Eu falo por mim, pela minha família. Lá em casa, a gente tem, assim, até uma... Como é que fala? É... Uma... A gente escreve bem. A família do meu pai, **ela tem uma linhagem que escreve bem**. [...] Aí, eu falei, não, a gente tem que investir na redação. E aí, a **minha arquiteta**... falou assim: meus filhos fizeram Empresa F. Eu tinha tido indicação também da **Jana Rabelo**[30], então pensei: 'eu tenho indicação da minha arquiteta, os filhos dela são super, né? bem sucedidos, ela também'. Então decidi pela Empresa F" (Mãe da família 3. Grifos nossos).

Neste relato, é possível identificar a mobilização dos diferentes tipos de capital na escolha da empresa *paraescolar*:

- Capital informacional sobre o mundo escolar contemporâneo: conhecimento sobre a redação do ENEM e os critérios de avaliação: "a redação é algo importante para o ENEM [...] ela não é igual, tem padrões";
- Capital cultural familiar: "lá em casa [...] a gente escreve bem. A família do meu pai [...] tem uma linhagem que escreve bem";

[30] Jana Rabelo é professora de redação. Ficou conhecida na cidade de Belo Horizonte por lecionar em cursinhos e escolas privadas e, atualmente, abriu sua própria empresa que oferece aulas de redação *online* e presencial, palestras, *workshop* e mantém parceria com diversas empresas e instituições de ensino privadas.

- Capital social: a família recebeu duas indicações da empresa de uma professora de redação renomada na cidade e da sua arquiteta que pareceu decisiva para a escolha: “eu tenho a indicação da minha arquiteta, os filhos dela são super, né? bem sucedidos, ela também”.
- Capital econômico: o valor pago mensalmente para uma aula de redação por semana é de R$1.080,00.

No que diz respeito ao conhecimento sobre a redação do ENEM, a Família 3 revela o volume e a qualidade de informação sobre a maior avaliação sistêmica do país que é porta de entrada para o ensino superior. Essa capacidade de interpretar o modo de funcionamento do ENEM é utilizada como estratégia educativa e apresenta grande variação entre as frações das classes médias:

> Os pais com maior capital econômico e, sobretudo, cultural tenderiam, por sua própria trajetória escolar mais longa e pela rede social de que fazem parte, a conhecer melhor o sistema educacional, seu funcionamento e sua estratificação interna. Além disso, teriam maior capacidade de acesso e de interpretação das informações obtidas ao longo do processo de escolha da escola para os filhos (Resende; Nogueira; Nogueira, 2023, p. 50).

Já as famílias das frações subalternas e menos escolarizadas das classes médias - no caso desta pesquisa as clientes das empresas informais - tendem a privilegiar critérios mais práticos para a escolha da empresa como a proximidade com o local de moradia, os horários de atendimento ou o preço do serviço. A Família 9 explica sua motivação para a escolha da empresa:

> “[Escolhi] por causa do horário. Porque o horário que outros lugares têm, não tá podendo me atender mais. Só por uma questão de horário. Eu preciso seis e meia da tarde, porque minha filha estuda à tarde. Então ela sai da escola e já vai pra aula particular” (Mãe da família 9).

Embora os critérios de escolha das empresas *paraescolares* a serem contratadas possam variar de acordo com o nível socioeconômico e cultural das famílias, do ponto de vista da motivação das famílias, como se verá a seguir, as entrevistas revelaram que a preocupação com o desempenho escolar é unânime, ainda que haja algumas variações, mas sempre em torno do sucesso acadêmico dos filhos.

4.2.1 Motivações, expectativas e tensões familiares

Neste subitem empenharemos nossas análises para compreender as motivações, expectativas e tensões das famílias. Conforme mostrado no item anterior, esses aspectos sofrem variações no interior das classes médias e, consequentemente, no tipo de empresa contratada pelas famílias.

As famílias clientes das empresas formais demonstraram que suas motivações, expectativas e tensões giram, em primeiro lugar, em torno da garantia do acesso ao ensino superior, ou seja, o *paraescolar* é utilizado como uma forte estratégia para assegurar uma vaga na universidade. Em segundo plano, aparecem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o suporte nas demandas suscitadas pelos deveres de casa e estudos, o auxílio em caso de mudança de escola e a preparação para avaliações externas de outras naturezas.

Em linhas gerais, identificamos padrões de comportamento das famílias clientes das empresas formais como: planejamento da trajetória escolar dos filhos; preparação antecipada e intensiva para o ENEM, com vistas a garantir o acesso às instituições mais prestigiadas do ensino superior; atitudes preventivas frente a possíveis fracassos e desafios na escolarização e a preocupação com o desenvolvimento de aspectos socioemocionais. O relato da Família 6 demonstra a lógica de investimento para alcançar resultados a longo prazo:

> "No final do ano a gente resolvia, pagava a escola particular o ano inteiro, depois pagava a aula particular convencional que não era suficiente para destravar [a dificuldade]. Era suficiente para ele. Para sair do sufoco, né? Mas fazer isso que a Empresa fez, para destravar as teias em relação ao aprendizado e à escola e dar **gosto pelo estudo**, dele saber ler um livro. As aulas particulares convencionais eram para recuperação, para não reprovar, mas na Empresa F o resultado é um **resultado definitivo**" (Mãe da família 6. Grifo nosso).

Em contrapartida, as famílias das empresas informais apresentam atitudes de caráter mais imediato como recuperar notas de um bimestre, resolver dificuldades de aprendizagem sinalizadas pela escola regular e evitar a reprovação. O relato da Família 9 revela as motivações para o uso dos serviços *paraescolares* alinhadas às expectativas de curto prazo:

> "Antes de fechar o ano, eu já falo para não deixa acumular nada. E nem **precisar de ponto no final de ano**. Então antes de acabar o ano ela tá super tranquila. Eu não preciso preocupar. E tem outra questão também, porque às vezes ela vai ter uma dificuldade e eu não vou saber explicar da forma que o

> professor explica. E aí eles (a empresa) vão passar, né? Minha preocupação é que ela não chegue no final do ano com dificuldade, que ela não tenha dificuldade pra passar de ano" (Mãe da família 9. Grifo nosso).

A Família 9 demonstra preocupação com uma possível reprovação da filha e com as dificuldades escolares que possam surgir ao longo do ano, revelando sobretudo uma preocupação de curto prazo. A mãe da família 6, por sua vez, aponta preocupação de outra natureza ao mencionar o gosto pelo estudo, o hábito da leitura, a intenção de ter um resultado definitivo e não apenas evitar uma reprovação pontual do filho. Essas duas famílias representam um contraste tanto nas motivações e nas percepções face à escolarização quanto no uso que fazem do mercado *paraescolar*, ainda que ambas estejam traçando estratégias educativas para garantir uma trajetória de sucesso para a prole.

Como já demonstram as pesquisas clássicas da Sociologia da Educação, as atitudes face à escolarização estão muito relacionadas à posição social das famílias. Embora haja, na contemporaneidade, configurações de estratégias educativas que podem ser compartilhadas por grupos sociais diferentes, as regularidades ainda são fortemente marcadas pelo pertencimento social. As camadas populares, por exemplo, se caracterizam pela lógica da necessidade, por um estilo de vida marcado por pressões materiais e urgências temporais (Nogueira; Nogueira, 2017); pela percepção de que as chances de sucesso escolar são reduzidas; por poucos recursos econômicos, sociais e culturais necessários para o sucesso escolar; pela necessidade de adiantar a entrada do filho no mercado de trabalho; pelas aspirações modestas; pela preferência por carreiras escolares mais curtas e pelo acompanhamento escolar mais reduzido e menos sistemático (Nogueira; Nogueira, 2017).

Em nossa amostragem, as famílias usuárias das empresas informais se aproximam de algumas dessas características como, por exemplo, aspirações mais modestas em relação ao horizonte escolar da prole:

> "Eu falo muito com ela [a filha], que eu quero que ela estude mesmo, que ela consiga fazer um curso técnico, pra tentar ver o que que é realmente, o que que ela quer, começar a trabalhar pra depois ir pra uma faculdade, um concurso público. Acho que, pra mim, assim, o que seria melhor pra ela, assim, eu queria muito que ela passasse em concurso público. Eu acho que ia dar uma estabilizada" (Mãe da família 9).

O desejo de que a filha siga um curso técnico revela a aspiração por uma trajetória acadêmica menos prolongada, o que demonstra uma menor propensão a arriscar no mercado escolar, característica própria das camadas populares. No entanto, em seguida, a mãe parece entender o curso técnico como transitório e apenas para dar acesso ao ensino superior, revelando a possibilidade de um horizonte mais longínquo para a carreira acadêmica da filha. Ao mesmo tempo em que cogita o curso técnico, também vislumbra o ensino superior, ainda que seja em segundo plano. Essa nuance desenha as estratégias das frações mais baixas das classes médias que ocupam uma posição fronteiriça com a camada popular. Ao longo da produção da narrativa das famílias, foi possível identificar uma teia complexa de comportamentos face à escolarização dos filhos, o que parece ser o resultado da heterogeneidade e da estratificação interna das camadas médias.

Para as frações superiores das classes médias, o ensino superior não aparece como uma possibilidade, tampouco como segundo plano na trajetória dos filhos, mas como uma certeza. Não se tem dúvidas acerca do ingresso no ensino superior e o conjunto de estratégias *paraescolares* dessas famílias estão voltados, em grande parte, para garantir isso, conforme relata a mãe da Família 5, cliente de uma empresa formal:

> "O **meu objetivo maior é a aprovação mesmo no vestibular**, porque o meu mais velho já foi aprovado fazendo as aulas lá. E o meu mais novo tá aí agora, né, nesse processo. [...] **Ele ainda é novo**, não sei o que que ele vai querer fazer. Mas independente do curso que ele escolher, que ele esteja preparado pra fazer essas, né, pra essas provas" (Mãe da família 5. Grifo nosso).

Esse depoimento exemplifica o comportamento das frações mais elevadas das classes médias de planejar, de maneira cada vez precoce, a trajetória escolar filhos, numa lógica de ascensão social, por isso, tendem a investir pesada e sistematicamente na escolarização dos filhos. Suas chances objetivas de sucesso escolar (comparadas às das camadas populares), por meio da posse de um volume razoável de capitais, permitem apostar no mercado escolar sem correr muitos riscos (Nogueira; Nogueira, 2017). É justamente nesse grupo social que encontramos a mais forte manifestação da parentocracia (Brown, 1991) e, consequentemente, do consumo de produtos e serviços fora da escola para garantir – a todo custo - o êxito dos filhos na escola.

O relato, a seguir, demonstra a mobilização parental pela busca de aprovação no curso de medicina e, ao mesmo tempo, a escolha por uma instituição privada, o que pode ser interpretado como uma busca por distinção:

> "Perguntei para ele [o filho]: 'você tem certeza que você quer medicina?' Ele respondeu: 'quero'. Mas aí ele falava o que queria, mas com muito receio da aprovação. E aí foi por isso que eu pensei em alguma estratégia e comecei a pesquisar, né? Eu falei para meu filho: 'ó, eu queria que você fizesse nas Ciências Médicas[31], porque, né? pela tradição da universidade e tal, pelo grau de dificuldade que é hoje passar em medicina na federal" (Mãe da família 5).

A estratégia relatada por essa mãe é possibilitar, por meio do capital econômico, o acesso a uma instituição privada de ensino, tendo em vista a alta concorrência pelas vagas de medicina nas universidades públicas. Uma pesquisa realizada por Caldeiras e Alves (2021), em que foi analisada a adequação do mercado escolar às aspirações de acesso ao ensino superior, concluiu por alterações nas aspirações dos estudantes e pelo refinamento de suas estratégias de acesso ao Ensino Superior com o crescente interesse por ingresso em instituições privadas elitizadas. De acordo com as autoras,

> No contexto da expansão educacional e do acirramento da disputa por vagas no Ensino Superior, observamos sinais de ajustamento entre os projetos pedagógicos dos colégios e as expectativas de seus estudantes quanto a carreiras e IES. Encontramos, além disso, indícios do "evitamento" das IES públicas em virtude da lei de cotas (Caldeira; Alves, 2021, p. 15).

Esse ajustamento entre os projetos pedagógicos e as expectativas dos alunos parece acontecer por mediação das famílias que, como mostra o relato da Família 5, expressa o desejo de ver o filho aprovado em uma instituição privada por conta do acirramento da concorrência das vagas das universidades públicas, zelando, ao mesmo tempo, pelo renome e tradição da instituição. Há de se considerar o forte indício de evitamento das instituições de ensino superior públicas como uma possível busca por distinção e, talvez, para garantir o convívio com uma clientela mais homogênea.

Esse comportamento que compõe o conjunto de estratégias da Família 5 talvez esteja mais próximo do comportamento das elites econômicas que privilegiam a permanência dos filhos nessas instituições. Segundo pesquisa realizada por Nogueira (2002b) sobre as estratégias de escolarização em famílias de empresários, a escolaridade

[31] A Faculdade de Ciências Médicas de Belo Horizonte é uma instituição privada, com mensalidade atual no valor de R$ 11.417,00 de acordo com informações disponíveis em seu site oficial. Disponível em: https://cmmg.edu.br/medicina/

dos filhos “se desenrola, de ponta a ponta, na rede privada de ensino” (p. 53). Os dados da pesquisa mostraram que esse grupo social frequenta quase exclusivamente a escola privada. Segundo a autora, os critérios de escolha declarados por essas famílias revelam que:

> [...] menos importante do que a qualidade do ensino oferecido pelo estabelecimento, parecem ser, para esse grupo social, a dimensão moral do processo pedagógico (“abertura moderada”) e a qualidade da clientela. Isto é, esses pais optam por instituições que imaginam oferecer um ambiente social seleto, homogêneo e consoante com os padrões da família [...] (Nogueira, 2002b, p. 53 -54).

Em contrapartida, o relato da mãe da família 1 (também cliente de empresa formal) revela uma outra percepção e desejo para a escolaridade da filha:

> “O que eu vislumbro pra ela é o Cefet, é o Coltec, é fazer o ensino médio na [rede] pública, é a Federal. É uma vida pro mundo. Eu acho que nesses lugares, a possibilidade de você conviver com pessoas mais fora da caixa é muito maior. Por isso que a nossa ambição por esses espaços onde ela possa ser ela do jeito que ela se identificar como do jeito que ela quiser ser e da forma que ela melhor se situar nesse mundo. Então são coisas que eu não quero e eu vejo nas escolas privadas... isso acontece de forma muito intensa né? A futilidade, essas coisas que eu não curto muito, acontecem com muita intensidade. Então assim, é transitório, estou acompanhando e meu objetivo é que não fique o ensino médio lá [na escola privada]. Porque a escola pública, ela é o local que mais abarca, seja a educação básica ou o ensino superior, ela mais abarca a **diversidade**. Porque ela é pra todos, né? E na escola privada é mais do mesmo, é o mesmo grupo. As crianças, elas são reflexos do meio que elas vivem. E eu não quero ela muito com isso, eu quero mais com o que é realidade da maioria do mundo. O que que acontece lá fora? A gente vai viver numa bolha ou encarando a realidade, entendendo o que acontece de fato?” (Mãe da família 1. Grifo nosso).

O relato acima provém de uma professora da rede pública de ensino de Belo Horizonte e, talvez, sua ocupação tenha influência no seu modo de pensar sobre a escolha do estabelecimento de ensino para a filha. A abertura de horizontes fica evidente no desejo da filha ter contato com a diversidade, de poder conviver com pessoas “fora da caixa”, ou seja, pessoas pertencentes a diferentes grupos sociais e de ingressar em instituições públicas para prosseguir os estudos. A mãe chega a afirmar que é transitório o período em que a filha permanecerá matriculada na escola particular, reforçando seu desejo de que o Ensino Médio e Ensino Superior sejam realizados em instituições públicas e federais.

Como se vê, os depoimentos das mães das famílias 5 e 1 são opostos. Enquanto na primeira prepondera a busca de um público escolar selecionado, o relato da segunda família 1 expressa o desejo de "mistura social" no ambiente escolar. Famílias que detém maior volume de capital econômico em comparação com o capital cultural tendem a privilegiar relações sociais entre iguais, mais precisamente os "iguais a si mesmo" (Van Zanten, 2010). Já as famílias com maior volume de capital cultural em detrimento do econômico tendem a conceber o espaço escolar de um modo republicano como um espaço onde se misturam alunos de diferentes origens sociais. Esse contraste entre os dois depoimentos marcam as diferenças de percepção e comportamento no seio de uma mesma classe social e evidenciam a complexidade da classe média como altamente estratificada. O uso dos serviços *paraescolares* assume um objetivo parcialmente semelhante para as duas famílias: o ingresso no ensino superior. No entanto, o que está por trás do consumo desses serviços, ou seja, as motivações, as aspirações e estratégias variam entre os diferentes estratos da classe média.

A mãe da família 1 relata que sua motivação inicial para buscar a empresa residiu na transição de escola da filha que, antes, estudava em uma escola pública e passou para uma escola de rede privada renomada na cidade. Cuidando para evitar possíveis dificuldades, a mãe empregou uma estratégia de prevenção:

> "Ela usava a empresa como um suporte para fazer o 'para casa', ficava lá todos os dias no contraturno. Agora ela voltou [a utilizar os serviços] num outro formato, ela faz hoje aula particular [...] porque os conteúdos da escola particular são diferentes do conteúdo da escola pública, então, hoje ela faz português e matemática e o restante eu faço com ela em casa. Então eu falei: 'vou terceirizar mesmo'" (Mãe da família 1).

Esse relato ecoa a diversidade da oferta do mercado *paraescolar*, pois os serviços podem assumir formas diversificadas de modo a atender as demandas das famílias. Inicialmente essa mãe buscou o serviço de contraturno como um lugar de guarda para a criança enquanto trabalhava. Mais tarde, surgiu a necessidade de um atendimento pedagógico que pudesse auxiliar nos problemas de mudança de escola experimentada pela criança. Essa fala evidencia a forte estratégia de prevenção e o grau elevado de conhecimento sobre o sistema de ensino, considerado um grande trunfo para as trajetórias escolares de sucesso.

Já a mãe da família 2 revelou que sua motivação estava na preocupação com o desenvolvimento da oralidade e da socialização da filha. No entanto, ao ingressar no

ensino fundamental, a mãe deixa claro que a empresa escolhida também cumpre o papel de complementar o trabalho da escola:

> "Eu descobri a empresa no final da pandemia, minha filha muito nova sem frequentar escola e comecei a perceber que ela estava com dificuldade na fala. Um dia olhando o Instagram eu achei a empresa, busquei o endereço e era muito perto da minha casa, olhei o valor e fui lá conhecer. Começamos as aulas, mais para estimular a fala, a socialização, em janeiro de 2021 e está lá até hoje [2024]. Inicialmente foi pela socialização, pelo estímulo da fala, mas logo que as escolas reabriram e ela voltou a frequentar, foi no intuito de dar um estímulo diferente. Quando ela estava na escolinha [educação infantil] ela recebia mais atenção, pois eram menos crianças. Hoje, no colégio, as turmas são maiores, então ela não recebe tanta atenção da professora e lá na empresa a gente consegue pincelar tudo. Eu tive problema com ela em relação a pega do lápis, fui tentando em casa de vários jeitos, mas na empresa de uma maneira lúdica, a professora conseguiu, parece que deu um estalinho na cabeça dela do nada e ela aprendeu. Então ela está na Empresa mais para ajudar na trajetória escolar e nas coisas que a gente não consegue fazer em casa, né? Por falta de conhecimento. E também, na escola né? imagino que a professora não dê conta, tadinha, de pegar um por um com suas dificuldades, e lá é um atendimento individualizado" (Mãe da família 2).

Assim como no relato da mãe da família 1, há uma mudança de objetivos e expectativas, no decorrer da trajetória escolar dos filhos, em relação ao serviço *paraescolar* que foi oferecido pela empresa. O depoimento da mãe da família 2 também demonstra a variedade de oferta de serviços da empresa *paraescolar* bem como deixa explícito o papel de complementar o que a escola regular faz ou, em alguma medida, de cobrir o que tem deixado de ser feito.

A busca de individualização satisfeita pelo mercado *paraescolar* é mencionada como algo muito positivo em diversos relatos e, de fato, se mostra como um fator importante para essas empresas se constituírem como um contramodelo da escola. A mãe da Família 2 chega a expressar um sentimento de compadecimento com a professora da escola regular da filha, considerando o atendimento individual desejável, mas impossibilitado pelo grande número de alunos da turma, algo que ela parece ter encontrado na oferta *paraescolar*.

Já o relato da mãe da família 3 mostra que suas motivações e expectativas estão alinhadas ao ingresso no ensino superior e que há um objetivo a ser alcançado a longo prazo por meio da contratação da empresa:

> "Minha filha mais velha fez aulas de redação na Empresa e foi aprovada em Direito na PUC e está esperando ser chamada na UFMG. Mas eu achei que demorei muito a coloca-la nesse tipo de aula. Já com meu filho mais novo, estou fazendo diferente. Meu filho pegou um período da pandemia em que

> ele estava aprendendo a escrita. Então, eu senti que ele ficou prejudicado. E aí, por exemplo, ainda hoje, ele comete erros de escrita, de acentuação, de letra maiúscula. Ele tem preguiça com a escrita. Quando eu procurei a Empresa, eu falei assim com a Gestora: ajude ele a organizar o caderno. Fazer aquele caderno bonitinho, preocupação com a margem, com a letra. Além da competência técnica da gestora, de ter muito conhecimento, ela é uma linguista, né? Então, de fato, ela conduz muito bem essa parte da redação, tem um apoio psicológico extremamente grande também" (Mãe da família 3).

A motivação relatada pela mãe da família 3 está ancorada na experiência prévia de sucesso que obteve com a filha aprovada no ensino superior em um curso de alta concorrência após realizar aulas de redação na Empresa F. A preocupação com a escrita e organização dos cadernos revelam o monitoramento intenso das atividades e dos materiais escolares (cadernos e apostilas). Redigir parece ser, conforme o relato dessa mãe, uma das mais importantes competências a serem desenvolvidas com vistas a um bom desempenho na Redação do ENEM.

A mãe da família 4 demonstra uma motivação mais associada aos aspectos socioemocionais que podem interferir no processo de aprendizagem e evidencia a tendência contemporânea do uso de aplicativos de mensagens entre as famílias:

> "Quando eu levei ele [o filho] para a Empresa, eu tava buscando uma psicopedagoga pra trabalhar outras questões, além só do ensino, né? Do estudo. A psicóloga dele que sugeriu buscar um apoio para desenvolver responsabilidade e disciplina. Eu tive indicação da Empresa no grupo do WhatsApp da escola. E assim, eu acho, aquele grupo das mães, né? Eu acho que as mães são meio doidas. Meio desorientadas, além da conta, mas as indicações que eu tive de lá, sempre foram muito boas. Eu acho que inclusive porque elas são apavoradas, né? Então, eu acho que isso fez com que elas também busquem coisas mais adequadas pros meninos do que qualquer outra coisa. Mas fui por indicação, não conhecia quando eu comecei com a Empresa, a primeira vez que ela falou localização, eu falei: 'ah, beleza, porque dali o meu filho vai a pé pra escola, se for o caso'. Com a Empresa foi muito o jeito da gestora agir, de pensar, o carinho dela também, o acolhimento. Então, isso foi o que me chamou mais atenção" (Mãe da família 4).

Em pesquisa realizada por Mandelert e Mocarzel (2019) com famílias das frações superiores das classes médias, as autoras investigaram grupos de mensagens do *Whatsapp* e os denominaram como "Comunidades Virtuais de Família" (CVF). Segundo as pesquisadoras, o uso dessa ferramenta virtual interfere na relação entre família e escola, conferindo ainda mais complexidade à essa relação e favorecendo a ampliação e disseminação de problemas particulares e pontuais. Para Mandelert e Mocarzel,

> A participação nas CVF amplia também a capacidade de investimento na escolarização dos seus filhos. Não apenas pelo aumento de informações, mas principalmente na formação de grupos que podem de forma solidária enfrentar questões escolares e até as próprias escolas (Mandelert; Mocarzel, 2019, p. 25).

A nova ferramenta constrói um lugar de encontro – ainda que virtual – alheio à ação da escola, onde as famílias podem discutir assuntos e acontecimentos relacionados à trajetória escolar de sua prole. Além disso, as comunidades virtuais das famílias podem ser usadas para sofisticar suas estratégias de reprodução social. Como os grupos reúnem famílias com características comuns (escola frequentada, idade dos filhos e nível socioeconômico), para as autoras, "as trocas simbólicas e materiais necessárias para a construção do capital social são possíveis de ocorrer" (Mandelert; Mocarzel, 2019, p. 24). Essas trocas foram relatadas pela mãe da família 4 que admite receber informações e indicações de boa qualidade, uma vez que considera as mães do grupo de mensagens "apavoradas". Sendo assim, de acordo com sua interpretação, elas tenderiam a buscar as melhores dicas e estratégias ou, nas palavras da socióloga Van Zanten (2010), as "informações quentes" (p. 423), ou seja, aquelas que não são comunicadas nos canais oficiais dos estabelecimentos de ensino e, por isso, podem ser difíceis de obter.

Tudo indica que as recomendações de serviços *paraescolares* veiculadas nesses grupos são mobilizadas pelas famílias em seu processo de escolha por esses serviços. Isso corrobora com os relatos das gestoras ao enfatizarem que o melhor meio de propaganda de seus negócios são "as mães do grupo do *Whatsapp*". As trocas de indicações entre as mães são recorrentes e parecem influenciar a escolha do tipo de serviço a ser contratado, conforme sinaliza a mãe da família 5:

> "Quando o meu filho mais velho decidiu, né? lá no Ensino Médio, que queria fazer Medicina, eu comecei a procurar, a conversar com amigas sobre um curso direcionado pra aprovação nas Ciências Médicas, que a gente tinha vontade que ele estudasse lá. E aí, numa dessas conversas, **uma amiga minha**, que é mãe de alunos também, né? do mesmo colégio que meu filho estudava **falou que conhecia a Empresa,** que o filho dela mais novo fazia, né? aula lá, e que tinha esse tipo de curso, né? **direcionado pra aprovação em universidades**. E foi assim que eu conheci. Aí, o meu mais velho foi fazer esse curso com ela. Ele fez um curso com ela de um ano e meio, direcionado pra Ciências Médicas e passou. Graças a Deus. E eu vejo muito assim, né? muita gente que quer a medicina e vai pra Empresa e tem um resultado muito satisfatório, e aí acaba levando o filho mais novo também, né? Aí, o meu mais novo, ele tá no oitavo ano, né? aí nesse processo de um apoio mesmo na matemática e no português, eu optei por colocar lá, né? que eu já conhecia" (Mãe da família 5. Grifos nossos).

> "Meu filho queria fazer concurso público e melhorar a nota em outros dois [concursos]. A minha irmã trabalhava numa universidade e aí eu acho que através dessa universidade alguém falou com ela que o filho tinha feito seu curso e que estudou na Empresa. Então quando eu falei do meu interesse dele fazer um curso, a minha irmã lembrou da Empresa e me deu um contato. Ele fez uma pesquisa em outros lugares no centro da cidade e era bem mais barato, eu acho que quase duas vezes mais barato, mas ele falou que tinha gostado mais da Empresa e que se pudesse fazer lá seria muito bom e eu paguei. A motivação maior foi mesmo para ele conseguir fazer um concurso e melhorar, **ter mais ferramentas para fazer um bom Enem**" (Mãe da família 6. Grifo nosso).

As motivações das mães das famílias 5 e 6 se associam a um serviço específico, isto é, a uma demanda de preparação para atender a objetivos que vão além de aulas particulares de reforço ou suporte na escola. As duas famílias revelam que suas motivações estão voltadas para as avaliações externas (ENEM, vestibulares e até concursos) e para satisfazerem essa expectativa buscaram, no mercado *paraescolar*, uma empresa especializada. As características desse tipo de consumo reforçam que o fenômeno *shadow education* além de ter seu uso intensificado na contemporaneidade, como demonstra a literatura internacional, também diversifica cada vez mais seu leque de oferta de serviços, como se depreende do depoimento do pai da família 7, em sua demanda específica:

> "Bom, desde quando eu estudava, né? Eu já conhecia a Franquia. Eu nunca fiz, mas conhecia através de outros colegas que faziam. E eu sempre tive a ideia da questão da complementariedade do conteúdo escolar, mas também um viés muito de disciplina, né?! Eu não fazia porque eu não tinha recurso, o meu rendimento escolar, ele era satisfatório. Então meus pais tinham outras prioridades. Quando minha filha começou no fundamental a gente sentiu essa necessidade porque começou a aparecer aquela dificuldade do 'para casa', etc. E quando começa o compromisso, a escola cobrar um pouco mais é de fato um divisor de águas para a criança. E aí a gente tentou resolver com a metodologia da Franquia. Inicialmente a gente tentou para a matemática que é uma disciplina para a vida, mas claro, tem outras disciplinas, mas a gente pensou nessa porque era a necessidade maior naquele momento e, ao mesmo tempo, justamente com esse objetivo de complementar e reforçar o conteúdo escolar, também trazer para ela já começar a construir na cabeça dela a questão do **comprometimento, da rotina e da disciplina**" (Pai da família 7. Grifo nosso).

Segundo o relato do pai da família 7, a motivação para a busca dos serviços da franquia vai além da complementariedade do conteúdo escolar. O objetivo é, também, estimular disciplina, comprometimento e rotina. A família demonstra preocupação com o cultivo de habilidades e comportamentos que podem ser convertidos em trunfos escolares. Há de se mencionar um fator importante que ilustra uma possível mudança no

paradigma do uso dos serviços *paraescolares*: o pai afirma que sua família não fizera o uso da franquia para ele porque seu rendimento escolar não demandava complemento fora da escola e seus pais tinham outras prioridades. Em outras palavras, no caso da geração de seus pais, o uso do *paraescolar* parecia cumprir, exclusivamente, a finalidade de remediar dificuldades de aprendizagem e melhorar um desempenho escolar considerado insatisfatório.

Com efeito, os relatos das famílias e das gestoras entrevistadas parecem confirmar a suposição inicial de que essa motivação vem sofrendo alterações ao longo dos anos. Tudo indica que, se antes a família recorria ao uso do *paraescolar* objetivando basicamente evitar o fracasso escolar (ou, em último caso, recuperar notas e impedir uma reprovação), atualmente outros elementos vêm também respondendo pelas motivações das famílias. Assim, relatos que obtivemos das famílias dão conta de outras motivações, tais como desenvolver habilidades e comportamentos socioemocionais e proporcionar um ambiente favorável para estimular as relações, o convívio, a oralidade, o "brincar livre", aspectos que, como supomos, não figuravam nos discursos das gerações anteriores.

Pesquisas sobre os padrões de uso dos serviços *paraescolares* (Byun, 2018; Bray, 2021) demonstram que os estudantes que mais recorrem aos serviços são os que já possuem bom desempenho escolar e não os que apresentam dificuldades. Neste contexto, a literatura internacional já vem sinalizando a mudança nos objetivos e nas motivações para o uso das atividades fora da escola que parece, cada vez mais, dar conta não somente de corrigir as dificuldades, mas de potencializar o desempenho escolar. Atrelado a isso, a literatura clássica sobre a relação família-escola (Singly, 2007; Nogueira, 1998a, 2006, 2010; Terrail, 1997) evidencia a mudança do comportamento dessas instituições e suas aproximações com a maior participação da família na vida escolar dos filhos.

Singly chama a atenção para as funções da família que passa a se incumbir da construção da personalidade das crianças (2007). De acordo com o sociólogo, a família é definida a partir da sua função de apoio emocional que deve ser garantido aos seus membros. Essa concepção é coerente com a mobilização das famílias entrevistadas de buscar no mercado *paraescolar* não somente auxílio no acompanhamento dos deveres de casa, nos estudos para as avaliações e na superação de dificuldades em conteúdos

específicos, mas, cada vez mais, em buscar suporte no desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

As expectativas das famílias que mantêm os filhos nas empresas formais foram reveladas por meio da preocupação com o ingresso no ensino superior e com o bem-estar emocional da prole. Esse grupo de famílias demonstrou colocar em prática estratégias de antecipação, de prevenção e de potencialização mais do que de recuperação. Sendo assim, as frações médias e altas das classes médias se mobilizam fortemente para prevenir possíveis obstáculos ao sucesso escolar, equipando-se de todo o aparato disponível fora da escola. Nesse contexto, o uso dos serviços *paraescolares* constitui uma manifestação da *parentocracia* (Brown, 1991) exercida de modo cada vez mais fundamentado e apurado, como demonstraram os relatos.

Já as três famílias clientes das empresas informais relataram motivações mais práticas para o uso dos serviços, embora com algumas aproximações como: preocupação com o rendimento dos filhos após mudança da escola, efeitos nefastos da quarentena provocada pela pandemia e falta de conhecimento para acompanhar nos deveres de casa. Não houve menção ao preparo para a realização do ENEM ou de outras avaliações.

À guisa de comparação, se, no primeiro grupo, famílias com filhos ainda matriculados no ensino fundamental (famílias 3, 4, 5, 6 e 7) se antecipam à preparação para o ENEM, demonstrando a intenção de utilizar o *paraescolar* para dar as ferramentas necessárias o quanto antes para que seus filhos tenham condições de ingressar no ensino superior, no segundo grupo, as motivações aparecem relacionadas aos aspectos mais urgentes, com vistas a resolver problemas a curto prazo.

Assim, duas das mães desse último grupo afirmaram que a busca se deu, inicialmente, por conta da pandemia provocada pelo COVID-19 em 2020 e uma delas em razão da mudança de escola, o que também foi constatado no caso da família 1. No entanto, também declaram que a falta de tempo e de habilidade para acompanhar as tarefas escolares foram motivos cruciais:

> "Os meninos saíram da escola municipal pra estadual e a diferença do ensino pra eles foi bem grande. Então aí eles começaram com uma dificuldade em matemática e em português. Aí eu falei assim: 'olha, eu vou ter que pôr vocês na aula de reforço' porque tava até difícil pra mim [sic] ensinar eles o para casa e essas coisas porque meu tempo com eles é bem curto em casa. Eu

> tenho mais só o final de semana que é um tempo pra eles, né? **Não pra ficar preocupada com coisa de escola**. E aí eu tava optando por colocá-los porque eles sentiram um pouco a diferença, né? O ensino é mais puxado na estadual. Eu cheguei até a Empresa por indicação da coordenação lá da escola porque eu procurei aqui, mais próximo a mim só que eu não achei. Aí eu perguntei lá na escola e eles me indicaram" (Mãe da família 8. Grifo nosso).

> "Foi por causa da pandemia. Porque eu fiquei muito preocupada dela [a filha] não ter aula. Hoje é por causa da facilidade pra mim. **Porque eu não preciso preocupar com nada**. E eu não tenho tempo, na verdade. Não tem como sentar com ela pra ajudar ela a fazer para casa, pra ajudar ela a fazer um trabalho. Não tem como. Então assim, eles me auxiliam demais, demais, demais nessa questão da atividade, do trabalho. Pra mim é um investimento, tanto que já vai fazer quatro, cinco anos, né? Que ela tá lá. E eu não tiro. Nem pretendo tirar. Enquanto eu puder pagar, eu vou continuar" (Mãe da Família 9. Grifo nosso).

> "Eu **não tinha habilidade** nenhuma para acompanhar as tarefas da escola. Então, tudo que eu **tentava em casa não dava certo**. E eu tenho uma irmã que é pedagoga e me indicou. E aí, eu procurei pra dar essas aulas pro meu filho mais novo enquanto estava na pandemia. Esse era o meu interesse maior. Só até as aulas voltarem pra ele não ficar muito sem aulas. Não ficar muito sem nada de escola naquele momento, entende?! Depois o mais novo vendo como era legal a aula particular, o jeito da aula é muito diferente, né?! Ela tem um espaço que é chamativo pra criança. Aí, ele quis entrar. Ele não tinha nenhuma necessidade de fazer, mas ele quis ir e como não tem mal nenhum, a gente colocou" (Mãe da família 10. Grifo nosso).

Cabe lembrar que, no caso das famílias 8 e 9, a escolaridade dos pais (cf. Tabela 3) não ultrapassa o ensino técnico profissionalizante. Talvez seja possível afirmar que essa característica as aproxima do *ethos* de classe das camadas populares no que concerne à relação com a vida escolar dos filhos, marcado por certo distanciamento resultante do menor volume de recursos culturais necessários para atender às exigências e expectativas da escola. No entanto, essas famílias se revelam munidas de alguma dose de capital informacional que lhes permite investir no mercado *paraescolar* como meio de compensar a relativa distância entre o ambiente doméstico e o ambiente escolar.

A mãe da Família 8 revela que, ao transferir os filhos de uma escola municipal para outra estadual, percebeu o aparecimento de dificuldades e isso foi, em um primeiro momento, o fator principal para a busca do *paraescolar*. Em seguida, confessa também que não deseja gastar seu tempo dos finais de semana com atividades escolares. Ao que parece, há aqui um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que se constata certa mobilização familiar para remediar dificuldades escolares através do uso de aulas *paraescolares*, também se verifica um menor envolvimento pessoal nas atividades

escolares, seja por falta de tempo seja pela ausência de disposições favoráveis a esse envolvimento parental.

O relato da mãe da Família 9 vai ao encontro do relato da Família 8 no que diz respeito à justificativa para o uso dos serviços. A falta de tempo para se dedicar ao acompanhamento aparece nos dois casos como um fator preponderante para a contratação da empresa. Ainda é possível identificar aqui um componente que parece fazer parte da motivação de todas as famílias: o alívio das tensões, dúvidas, inseguranças e preocupações provocadas pelas exigências escolares. Isso fica evidente nos seguintes excertos: “eu não preciso me preocupar com nada” e “eles me auxiliam demais, demais, demais”.

Ao ser questionada sobre a motivação para contratar os serviços de uma empresa *paraescolar*, a mãe da Família 10 sinaliza a frustração por não conseguir acompanhar a vida escolar do filho. Nas palavras dela, “tudo que eu tentava em casa não dava certo”. Esse relato demonstra o papel assumido pela empresa *paraescolar* em resolver os possíveis conflitos na relação familiar provenientes da falta de “habilidade” para lidar com as demandas escolares. Essa falta de “habilidade” ou de disposições na forma de *habitus* pelo reduzido volume de capitais – sobretudo o cultural – impede a compreensão mais apurada das exigências da escola e, consequentemente, o acompanhamento familiar da trajetória dos filhos, tornando necessário, quando há recursos econômicos, o uso do apoio fora da escola. Em seguida, prevaleceu o argumento da pandemia[32] para justificar o uso dos serviços. Essa preocupação de que o filho ficasse “sem nada de escola” nos permite supor que, talvez, nesse ambiente doméstico houvesse poucos recursos que remetem à vida escolar e que poderiam ser colocados a favor do desenvolvimento intelectual da criança no período da quarentena.

Embora seja cliente de empresa informal, a Família 10 apresenta características socioeconômicas semelhantes às famílias do primeiro grupo, inclusive no nível de escolaridade que é um indicador de capital cultural. O que a diferencia dele, além do tipo de *paraescolar* (informal) e de escola regular dos filhos (pública), é o local de residência. Tudo leva a crer que se aplica a este caso os resultados das pesquisas sobre a

[32] É importante ressaltar que, durante a pandemia mundial do COVID-19, particularmente no Brasil, houve momentos de flexibilização para o funcionamento do comércio, de acordo com as normativas colocadas em prática pelos governos municipais. Por isso, muitas famílias iniciaram o uso dos serviços *paraescolares* ainda na pandemia em períodos de relativa abertura de atendimentos presenciais.

influência - sobre as escolaridades - das características sociais e urbanas de um território que podem estruturar as estratégias das famílias nele residentes, resultados esses sintetizados na expressão de "geografia de oportunidades" (De Paula; Nogueira, 2018). De fato, o local de residência da Família 10 pareceu ser o fator determinante para os filhos estarem matriculados em uma escola pública – pela inexistência de oferta de instituições privadas na região – e para o uso de uma empresa *paraescolar* informal, igualmente pela ausência de outras empresas *paraescolares* nas proximidades.

Já se sabe que as empresas *paraescolares* florescem à sombra dos estabelecimentos de ensino e que as empresas mais estruturadas ou formais tendem a se aproximar do espaço das escolas privadas. Já a oferta *paraescolar* informal parece estar mais próxima das escolas públicas ou se localizar em áreas urbanas menos desenvolvidas. Se isso for verdadeiro, há que se concluir que a *shadow education* se associa profundamente ao fenômeno da segregação espacial que promove ou restringe as oportunidades escolares disponíveis para os diferentes grupos sociais. Essa segmentação social produz um efeito de distribuição desigual das oportunidades escolares sobre as escolhas parentais que, por sua vez, engendrarão estratégias educativas conforme as características do território em que residem.

Por fim, é importante destacar os aspectos que motivam as famílias dos dois grupos (clientes das empresas formais e informais) a adotarem os serviços *paraescolares* bem como para o modo como concebem o papel desses serviços. As famílias clientes das empresas formais tendem a estabelecer uma relação com a escolarização dos filhos de maior envolvimento e de planejamento a longo prazo, o que revela a aspiração por carreiras escolares mais prolongadas, seletivas e promissoras. Já as famílias das empresas informais parecem utilizar o *paraescolar* para remediar dificuldades de aprendizagem, mas também para auxiliar no acompanhamento familiar da vida escolar.

De acordo com os relatos obtidos junto às famílias, foi possível confirmar as hipóteses - elaboradas no processo de construção do objeto desta pesquisa - que apontam que características como renda familiar, escolaridade dos pais, local de moradia e escola regular dos filhos são fatores que influenciam no tipo de serviço *paraescolar* escolhido e nas motivações subjacentes às tomadas de decisão parentais relativas a esse serviço. Todas as famílias confirmaram que os serviços *paraescolares* proporcionam o alívio de (eventuais) tensões e inseguranças face ao destino escolar da

prole, corroborando, assim, os depoimentos obtidos junto às gestoras das empresas. No entanto, suas motivações diferem e revelam as atitudes estabelecidas em relação à vida escolar dos filhos.

4.2.2 Serviço *paraescolar*: o avesso da escola?

Os serviços *paraescolares* podem desempenhar papéis diferentes na trajetória escolar dos estudantes de complementar o ensino da escola regular, de oferecer suporte às atividades e estudos para a prova, de preparar para as avaliações externas, de organização da rotina de estudos, de desenvolver habilidades socioemocionais ou, mais simplesmente, de lugar de guarda no contraturno.

Em todos os casos, o mercado *paraescolar* parece se apresentar como uma espécie de contramodelo da escola regular. A difusão e o sucesso dessa oferta cada vez mais plural contribuem para a constituição de uma "escola fora da escola" que proporciona aulas, atividades e atendimentos especializados diversos, apresentando as seguintes características ou vantagens: possibilidade de comunicação instantânea com a empresa e suas gestoras, individualização do atendimento ao aluno, transparência nos *feedbacks* enviados às famílias, possibilidade de escolher o professor e garantia de resultados (Glasman; Besson, 2005). Essas características foram identificadas pelos sociólogos franceses Glasman e Besson (2005) e, portanto, estão relacionadas ao contexto escolar francês.

Nesta secção, examinaremos, a partir das entrevistas com as famílias, se esse cenário encontra eco na oferta *paraescolar* no Brasil. Portanto, as análises a seguir se dedicaram a observar se (e em que medida) as características do mercado *paraescolar* brasileiro se configuram como o lado do avesso da escola regular.

Ao ser questionada sobre a proposta da empresa contratada, a mãe da família 1 discorre sobre a importância de algumas características dos serviços prestados que não se restringem ao ensino de conteúdos curriculares:

> "Lá tem o trabalho do conteúdo, sem esquecer que ali tem um ser humano em desenvolvimento, que ainda é imaturo e vai trabalhar **dentro daquilo que ela** [a filha] **dá conta**. Não vai extrapolar os limites dela numa cobrança para além daquilo que a idade e o desenvolvimento dela permitem. Às vezes ela tá com uma dúvida, ela fala: 'Mãe, eu não entendi direito quando a professora explicou.' Aí ela vai para a Empresa, fez a atividade. Eu pergunto: 'E lá (na

> empresa), você conseguiu aprender?' E ela responde sempre que sim. Lá ela tem tranquilidade do suporte. Na Empresa ela sempre teve **livre acesso**, esse contato próximo, carinho, afetividade e ao mesmo tempo estudo. Ela nunca teve um problema de perguntar e receber uma resposta grosseira. Então, ela sempre teve tranquilidade para perguntar. Na escola, às vezes, por ter outros coleguinhas ela pensa assim: 'ah, não, mas todo mundo sabe e eu vou perguntar?!'. Então, quando é individualizado, é ela, o momento só dela. E se ela tem dúvida, ela pode falar, porque é só ela ali. É a **individualização da fonte do conhecimento**, diferente da escola né?" (Mãe da família 1. Grifo nosso).

O relato desta mãe expõe pelo menos três aspectos que parecem ser fundamentais para as empresas *paraescolares* se constituírem como um contramodelo da escola regular:

1) O trabalho pedagógico ajustado (sob medida) às condições de aprendizagem daquele estudante em particular;
2) Ambiente favorável para expor dúvidas sem constrangimento;
3) Individualização do atendimento.

Como se vê, a narrativa da mãe da família 1 opõe esses aspectos às características do funcionamento do sistema escolar e deixa ver que eles propiciam uma experiência de aprendizagem mais agradável a sua filha. Tudo leva a crer que o segredo do sucesso dessas empresas se dá justamente, como apontam Glasman e Besson (2005), por se distinguirem da forma de organização e funcionamento da escola regular. Em outros termos, parece-nos que quanto mais se distanciam de certos traços da escola regular, maior a adesão das famílias ao uso dos serviços *paraescolares*. Fatores como a proximidade e o livre acesso aos profissionais da empresa parecem proporcionar um ambiente mais seguro para a estudante expor suas dificuldades, assim como a "individualização da fonte do conhecimento" são fundamentais, segundo a mãe entrevistada, para garantir um percurso mais tranquilo para a aprendizagem da filha, e não podem ser encontrados na escola frequentada.

O relato da mãe da família 2 confirma esses fatores voltados para a individualização não somente dos serviços oferecidos aos alunos, mas também do atendimento aos pais, do *feedback* rápido, do acesso facilitado e do contato mais direto:

> "Na Empresa é mais aberto, você tem uma relação mais direta, mais íntima do que na escola. Se eu precisar falar com a professora dela [da filha] na escola, tenho que mandar na agenda. Aí a professora responde na agenda, colando um bilhetinho com o dia da reunião, que pode ser essa semana, como pode ser daqui 15 dias, eu não sei qual que é a disponibilidade, né?! Diferente da Empresa, né? Lá eu falo no mesmo dia com a gestora. Ano passado, por exemplo, no segundo período lá na escola, na hora de entrar, ela entrava

> sozinha. Mas na hora de sair, eu buscava na porta da sala. Então ali eu tinha, às vezes, um minutinho de conversa com a professora. Mas atualmente, no primeiro ano, a gente já não tem essa... **A gente mal entra na escola**. Pra mim, eu tô acostumada com essa individualização, esse tratamento ali [na empresa parescolar], né? De amizade mesmo. Tem hora que eu fico um pouquinho me sentindo chateada com a escola, né?!" (Mãe da família 2. Grifo nosso).

O atendimento imediato descrito por Glasman e Besson (2005) como fator de diferenciação do *paraescolar* parece ser crucial para esta última mãe que anseia por uma relação mais íntima com o estabelecimento de ensino da filha. O desejo de participar ativamente, de circular no espaço interno da escola e de estabelecer uma comunicação quase diária com a professora revelam as disposições educativas das classes médias que, como se sabe, envolvem um intenso acompanhamento e controle da vida escolar dos filhos. No entanto, segundo seu relato, a escola ergueria barreiras que dificultam à família colocar em prática esses desejos. Já a empresa contratada ofereceria exatamente o oposto ao possibilitar uma comunicação instantânea com a gestora e um tratamento individualizado que a escola regular, por motivos de natureza diversa, não tem condições de oferecer.

A mãe da família 3 estabelece alguns pontos de comparação entre a empresa *paraescolar* e a escola regular do filho como vínculo, abordagem incentivadora e motivacional bem como a ampliação do repertório cultural:

> "A gestora [da empresa paraescolar] é uma pessoa agradável que passa energia boa. Então, ela também levanta muita autoestima dos meninos. Coisa que, por exemplo, sabe? Às vezes, no coletivo, na escola, querendo ou não, existe tanta competição. Aí ela vem e ela fala assim: 'mas você tá ótimo!'. Ela só tem palavras boas, positivas. Então, o modo positivo dela trabalhar, ela **cria um vínculo**, né? Os meninos se sentem, de certa forma, filhos dela. Ela dá um apoio, um incentivo muito grande. E ela não deixa de ser rigorosa, mas ela não xinga. Ela fala assim: 'ó, isso pode melhorar...'. E outra coisa, ela tem uma **disponibilidade enorme**. Então, por exemplo, eu pago por uma hora de aula, mas se ela precisar fazer uma hora e meia, você pode ter certeza que ela vai fazer. E ela também incentiva os meninos, leva pra tomar café na livraria. Ela traz um contexto cultural. Ela tem um contexto cultural amplo, que é a produção artística. Você vê ela mostrando pros meninos o universo cultural relacionado à língua. Então é muito interessante o trabalho e o próprio espaço dela é bem lúdico e acolhedor. Então, assim, ela tem esse lado que, na minha visão, é fundamental. Essa parte de **ampliar o 'cultural' falta na escola**. Eu acho que a escola tem que acabar cumprindo umas determinações do MEC. Então, nem sempre faz um **trabalho extra** nesse sentido. Mas a gente não pode reclamar da biblioteca do Colégio, eles têm a semana literária, tem um olhar literário, sim. Eu não posso reclamar, inclusive eu amo a escola, mas poderia ter mais atividades. Eu acho que, ao mesmo tempo, é muito difícil. É uma questão de tempo mesmo, de **funcionamento da escola**" (Mãe da família 3. Grifos nossos).

A competição escolar aparece neste relato como um aspecto que pode influenciar negativamente na autoestima do aluno e, por isso, tenta-se resolver essa questão por meio da empresa *paraescolar*. Ao mencionar o vínculo e o modo "*positivo*" com que a gestora conduz as atividades na empresa, a mãe reforça os relatos anteriores sobre a abordagem pedagógica *paraescolar* que considera os aspectos socioemocionais. Esse tema é recorrente tanto nos depoimentos das gestoras quanto das famílias e talvez seja um sintoma dos tempos atuais em que há uma ênfase na saúde mental, nas emoções e nos cuidados psicoterápicos, com reflexos sobre o próprio universo escolar onde documentos normativos como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) tratam de competências e habilidades nessa área.

Outro aspecto mencionado refere-se à disponibilidade demonstrada pelas empresas em contraponto à rigidez de tempos e horários das escolas regulares: "eu pago por uma hora de aula, mas, se ela precisar fazer uma hora e meia, você pode ter certeza que ela vai fazer.". Essa mãe revela também sua preocupação com o cultivo de conhecimento literário (o que ela denomina "o cultural") ao afirmar como diferencial da empresa a visita às livrarias. Ao mesmo tempo em que reconhece esse tipo de atividade como "extra", afirma que "essa parte de ampliar o 'cultural' falta na escola". Ela atribui isso às diretrizes legais que a escola precisa atender. Seu depoimento faz crer que a mãe da família 3, embora afirme gostar da escola e não ter queixas, discorda da organização escolar, das normas do MEC que devem ser atendidas, da competição escolar, do tempo destinado às atividades e, por fim, do funcionamento da escola.

Vê-se também que o mercado *paraescolar* atende à demanda das famílias por mais tempo destinado exclusivamente ao filho, de maneira individual, positiva, motivacional, carinhosa, pois "os meninos se sentem, de certa forma, filhos dela". Trata-se de demandas que expressam, em última análise, mudanças contemporâneas que atingem a instituição familiar como, por exemplo, o papel ocupado pelos filhos no interior das famílias (Singly, 2007; Nogueira, 2006). Segundo Mandelert e Mocarzel (2023),

> Uma das maneiras de evidenciar essa mudança no Brasil é observar a taxa de fertilidade da mulher brasileira. Se em 1960 a taxa de natalidade era de 6,06 filhos por mulher, em 2018 passa a ser de 1,732, o que não garante nem a recomposição demográfica do Brasil. A decisão de ter filhos passa a ser deliberada e tomada com pais de idade mais elevada que no passado. A gravidez passa a ser um evento que provavelmente será único. Tudo deve ser comemorado e registrado. São tiradas fotos com profissionais para exibir a

> barriga da grávida e a felicidade do casal. Os prováveis filhos únicos passam a ter festas antes de nascerem. [...] Podemos considerar que essa mudança já é uma demonstração da individualidade do bebê antes de nascer (Mandelert; Mocarzel, 2023, p. 14-15).

A decisão de ter filhos (ou não) e o modo como a gravidez é concebida revelam essas mudanças no seio da família. A posição agora pelos filhos constitui, provavelmente, um dos fatores determinantes para que as famílias desenvolvam estratégias educativas cada vez mais intensas e sofisticadas como o uso de serviços *paraescolares* que asseguram a individualização da relação de ensino/aprendizagem e, por conseguinte, a proximidade, o vínculo afetivo, o olhar para o bem-estar socioemocional do aluno e não somente o incremento do rendimento escolar.

A mãe da família 4 revela como a contratação dos serviços *paraescolares* ajudou-a a lidar melhor com a escolaridade do filho, em particular com as dificuldades de organização e disciplina dele:

> "Eu falava assim: 'filho, o que você tem que estudar? O que que você tem de dever?' Ele: 'nada'. Eu retrucava: 'mas como nada? Como nada? Você estuda no colégio mais apertado da cidade. Como é isso de não ter nada?'. Então, lá na Empresa, **eles trouxeram uma organização e disciplina pra ele**. Eu cheguei à conclusão que todas as minhas brigas com ele é porque eu queria que ele não passasse o que eu passei. Mas ele tem o direito de escolher. Se ele quiser, é o caminho evolutivo dele, né? Então logo depois que eu tive esse entendimento, conversei com a gestora, né? E ela me orientou nesse sentido. A partir disso, eu falei: 'meu filho, eu quero que você seja o que você quiser'. Então eu vou te ser muito sincera, falei com ele que eu preciso aceitar que ele pode tomar bomba" (Mãe da família 4. Grifo nosso).

Ao mesmo tempo em que a mãe da família 4 demonstra preocupação com o desempenho escolar, disciplina e organização, também revela suas angústias: "eu preciso aceitar que ele pode tomar bomba", "minhas brigas com ele é porque eu queria que ele não passasse o que eu passei". Esses excertos parecem justificar o uso da empresa *paraescolar* como um suporte para aliviar conflitos familiares relativos à escolarização do filho. Se essa mãe passa a vislumbrar uma eventual reprovação do filho como algo a ser aceito, ela, ao mesmo tempo, mobiliza claramente uma estratégia de prevenção ao contratar a empresa *paraescolar*, o que denota a ambiguidade que a situação comporta. Além disso, o relato da mãe da família 4 denuncia um estilo de criação parental que opta por valores associados à autonomia do educando. Nas palavras da mãe, "ele tem o direito de escolher", "o caminho evolutivo é dele", o que também decorre das transformações sofridas pela família contemporânea que preza por relações

simétricas e igualitárias entre seus membros, independentemente do sexo ou da idade de cada um deles. Temos aqui mais uma prova de que a empresa *paraescolar* cobre uma demanda que vai além do sucesso escolar na medida em que contribui para o próprio conforto emocional para a família ao oferecer orientação sobre os desafios decorrentes da escolaridade da prole. Nesse sentido, o serviço *paraescolar* parece agir tanto sobre a trajetória escolar (proporcionando, de acordo com a mãe entrevistada, organização e disciplina nos estudos) quanto sobre a vida doméstica familiar.

O depoimento da mãe da família 5 também revela características da oferta *paraescolar* que se distanciam do que é ofertado na escola:

> "O que eu percebo é que as escolas, elas dão a matéria, né? aquela grade curricular que tem que ser cobrada. Aliás, que tem que ser ministrada, né? E acaba cobrando nas provas de uma maneira mais pesada e as vezes o efeito da nota não é tão bom, né? Então, eu sempre procurei ajuda, assim, de aula particular pros meus dois [filhos], o meu [filho] mais novo, ele adora ir pra a Empresa, né? Porque ela valoriza o aluno, né? **Ela coloca o aluno pra cima**, então ela mostra pro aluno que ele é capaz, coisa que na escola não acontece tanto... Então, isso, eu acho que isso tudo é um pacotão, né? E, além da **estrutura física** dela, eu acho uma estrutura que acalenta, né? Ela lembra até a casa da pessoa, né? Então, assim, e também a questão do **individualismo**, né? Porque como ela [a profissional da empresa] tem uma outra **formação dela de psicóloga**, né? Nessa área, eu acho que ela trata o aluno mais, assim, de forma completa. Ela dá a matéria curricular, mas ela, ela consegue perceber qual que é a melhor forma daquela matéria entrar na cabeça do menino, de acordo com as necessidades específicas dele. Então, ela trabalha tudo, né? Então, assim, eu acho isso muito interessante lá na empresa dela, isso tudo" (Mãe da família 5. Grifos nossos).

A mãe da família 5 aponta alguns fatores de diferenciação. O primeiro estaria voltado para a valorização do aluno que, de acordo com ela, não acontece na escola. A estrutura física que "acalenta" e "lembra até a casa da pessoa" também parece ter sido desenhada com traços opostos aos da escola regular e são qualificados como positivos. A individualização aparece, neste depoimento, relacionada à formação acadêmica da gestora da empresa. Essa mãe parece atribuir o atendimento personalizado e a abordagem pedagógica específica e adequada a cada aluno ("trata de forma completa") ao fato da gestora ter formação na área da psicologia. No entanto, a formação das gestoras – como explorado no capítulo 3 desta tese – não representa fator preponderante para a eficácia ou sucesso dos serviços *paraescolares*, mas a possibilidade de se constituir como o avesso da escola regular: um espaço de oportunidade de aprendizagem configurado sob outro modelo, o qual se ajusta (se molda?) às demandas específicas de cada aluno e de sua família.

A mãe da família 6 vai bem além e revela a importância do uso dos serviços *paraescolares* para a autoestima do filho e teceu críticas à forma escolar:

> "Os dois meses que ele [o filho] passou na Empresa teve um efeito muito maior do que toda a vida dele na escola, seguramente. Eu acho que **a escola estragou o gosto dele pelo aprendizado.** Eu acho que ele foi muito desvalorizado no sentido do aprendizado, da capacidade dele e mais além, ele foi muito obrigado porque os professores diziam que ele não tinha nota boa que ele não ia dar nada na vida que um aluno que não tem nota boa não dá nada na vida e reduzindo o aluno apenas a desempenho escolar" (Mãe da família 6. Grifo nosso).

Sua satisfação com o uso das aulas *paraescolares* é evidente ao afirmar que o tempo que o filho passou na empresa foi mais eficaz para seu aprendizado do que toda sua trajetória de escolarização. Essa afirmação demonstra a descrença da mãe na escola regular e revela suas frustrações com o sistema de ensino que objetiva a nota e divide os estudantes em bons e ruins apenas a partir do desempenho escolar. A mãe da família 6 (assim como aquela da família 5) declara que a escola desvalorizou seu filho e "estragou" seu gosto pelos estudos, aspectos que parecem terem sido resolvidos a partir da contratação da empresa:

> "Ele [o filho] passou a ter **autoestima** em relação a capacidade escolar dele, lá na Empresa ele recebeu o **acolhimento** e o **apoio** que ele precisava. Ele aprendeu lá no período coisa que ele nunca aprendeu na escola e ficou com autoestima e passou a ver que ele tinha capacidade de aprender e que precisava de uma didática adequada, então foi maravilhoso!" (Mãe da família 6. Grifos nossos).

O depoimento da mãe da família 6 vai ao encontro dos demais relatos que expressam a preocupação com o bem-estar emocional dos filhos. Ela parece acreditar que a escola regular provocou alguns danos na trajetória do filho, o que a empresa *paraescolar* soube contornar. Com efeito, esse relato exemplifica o que a literatura internacional (Bray, 2014, 2021; Byun, 2018; Glasman; Collonges, 1994; Glasman; Besson, 2005) constata como sucesso desses empreendimentos: eles se estruturam a partir das falhas da escola regular, ou melhor, a partir da forma escolar que não atende às demandas específicas de aprendizagem dos alunos. A insatisfação com a escola do filho foi expressa, ainda, pela mãe da família 6 ao descrever sua percepção da relação família-escola da seguinte maneira:

> "A gente tem que pegar o tempo que a gente queria para descansar ou para assistir um filme com o filho e tem que estar estudando com o filho, fazendo atividades no final de semana, perdendo o final de semana. Então, não é esse o papel, né? Eu acho que não é. **A escola tem usado a casa da gente como**

> **extensão deles** e isso não é correto, porque a gente não usa a escola como extensão do lar da gente. A gente não manda o filho sem tomar banho, a gente não manda o filho sem uniforme, tudo. Eu acho que a relação [família-escola] é desigual. Eu acho que é desigual" (Mãe da família 6. Grifo nosso).

Este relato evidencia o que fora afirmado pelas gestoras quanto à forma de organização da instituição escolar. Assim, tanto o lado da oferta quanto o lado da demanda justificam a importância dos serviços *paraescolares* a partir do argumento de que a escola regular se mostra insuficiente, pois ela adota métodos ultrapassados, sua estrutura e modos de funcionamento não estão de acordo com as necessidades contemporâneas desses alunos e estabelecem exigências cada vez mais numerosas para alunos e famílias. Dessa forma, o mercado *paraescolar* sai fortalecido ao se erigir como o contrário do sistema de ensino regular.

A relação família-escola aparece no relato da mãe da família 6 como mais um aspecto negativo da escola regular que, de acordo com ela, é uma relação desigual. A "imbricação dos territórios" (Terrail, 1997) escolar e familiar não é bem vista pela mãe que parece almejar uma divisão mais equilibrada de tarefas entre as duas instituições.

No relato do pai da família 7 não há, explicitamente, queixas ou críticas específicas à escola regular de sua filha. No entanto, ele enfatiza aspectos positivos da franquia que parecem ficar do lado de fora da escola:

> "Eu sei que na escola existe um conteúdo programático, tem uma certa cobrança, mas eu vejo que a franquia tem isso, mais em foco. Você já chega lá e dá **autonomia** para os alunos que vão acompanhando, eles sabem aonde eles precisam chegar, eles sabem aonde eles estão e o que eles precisam fazer para chegar. Minha filha já precisou repetir módulo, por exemplo, por ela querer repetir. Para mim isso é satisfatório, esse é o momento dela de correr atrás para aprender. Se eu quiser chegar lá e entender qual o conteúdo que ela vai enxergar em cada módulo eu consigo pegar os livrinhos e entender qual que é a metodologia, entender qual que é a rotina de exercício, eu consigo visualizar, materializar essa evolução, entende? É mais **didático** e mais **transparente** a forma como a franquia é estruturada. Eu consigo rastrear, se eu quiser chegar lá e entender aonde ela está e o que que ela está fazendo, o que ela precisa percorrer para a conclusão do ensino médio dela, por exemplo. Eu acho que essa **rastreabilidade** é muito interessante. A escola dela reconhece na Franquia um complemento, um apoio" (Pai da família 7. Grifos nossos).

Ao afirmar que a cobrança está "mais em foco", o pai da família 7 parece acreditar que a franquia é mais exigente em relação aos conteúdos ministrados ser comparada à escola regular. O aspecto da autonomia também foi enfatizado pelo pai que confere grande importância à essa vantagem oferecida nas aulas contratadas. De acordo com o depoimento, a autonomia é favorecida pela forma de funcionamento da franquia

e isso parece ter contribuído para que a filha tomasse a decisão de repetir um módulo de estudos por vontade própria, o que por sua vez, deixou o pai satisfeito.

Outro aspecto revelado pela entrevista do pai da família 7 – e também compartilhado por outras famílias – é a relação mais estreita com a franquia, a possibilidade de ir até o local, de conhecer os materiais, de acompanhar o nível de estudo em que a filha se encontra, bem como se inteirar do que ainda falta para percorrer. Enfim, nas palavras dele, é possível "rastrear" os passos da filha no processo de aprendizagem, o que demonstra uma forte mobilização em torno do acompanhamento escolar da filha. O desejo de "rastrear" é, na verdade, a demonstração do envolvimento parental intenso – próprio das classes médias – com a trajetória escolar dos filhos. Revela também o investimento material e imaterial em conhecer cada detalhe do percurso e em poder intervir quando necessário.

Segundo o pai, a atuação da franquia é didaticamente superior e, ao mesmo tempo, mais transparente, permitindo uma participação mais direta dos pais no processo pedagógico que ali transcorre. A transparência e a possibilidade de conhecer de maneira mais profunda e detalhada os conteúdos, a metodologia de trabalho e o nível de aprendizagem da filha se apresentam como características opostas ao modo de organização da escola regular que, ainda de acordo com o pai, reconhece que a franquia é um complemento do seu trabalho. Em outras palavras, a própria escola regular legitima o serviço oferecido pela franquia, o que pode ser entendido, em certa medida, como o reconhecimento da sua incapacidade de satisfazer todos esses aspectos.

Com efeito, as entrevistas realizadas com as famílias usuárias das empresas formais evidenciaram algumas regularidades no que concerne às diferenças apontadas entre a empresa contratada e a escola onde os filhos estão matriculados, o que confirma a literatura sociológica francófona sobre a questão. As características mais importantes e consideradas como as principais responsáveis pelo sucesso dos empreendimentos *paraescolares* foram apontadas em todos os relatos, a saber: a comunicação instantânea com a empresa e as gestoras; a individualização do atendimento ao aluno; a transparência nos *feedbacks* enviados às famílias; a possibilidade de escolher o professor e a garantia de resultados fortemente demarcada como diferenciais, ou seja, o que faltaria na escola regular.

Em alguns casos, as famílias demonstram compreender os motivos pelos quais a escola regular não consegue oferecer, por exemplo, o atendimento individualizado na relação professor-aluno. Em outros casos, há a denúncia de certo distanciamento

estabelecido pelas escolas regulares em relação às famílias. A comunicação é dificultada e há um retorno demorado no agendamento de reuniões com os pais, ou seja, existe uma insatisfação com a relação mantida com a escola. Tudo indica que as famílias usuárias das empresas *paraescolares* formais encontraram um suporte além do pedagógico como a atenção para com a dimensão emocional, a orientação voltada para disciplina, organização e autonomia, e, ainda, a satisfação da demanda por um acompanhamento mais estreito do processo de aprendizado, de um atendimento mais personalizado tanto aos filhos como às famílias.

Já o relato da mãe da família 8 descortina uma outra realidade: com os filhos matriculados em uma escola estadual, a mãe demonstra preocupação com a qualidade do ensino ofertado na rede pública.

> "Quando eu comecei a ver que eles [os filhos] estavam, assim, com a matéria muito... Muito baixa, muito ruim, foi na época da Copa [do Mundo de Futebol]. Aí eu falei pra eles assim: 'gente, a Copa do Mundo rolando, vocês não fizeram um trabalho sobre as bandeiras? Sobre os países vocês não tiveram nada?' Aí eles: 'não mãe, a escola não passou nada.'. Comecei a reparar que o ensino tava bem precário. Não tinha trabalhos. Assim, as tarefas eram bem poucas, as atividades eram bem rasinhas. Aí eu falei: 'nosso Deus, com essas atividades se precisar fazer um ENEM, alguma prova, eles não passam nunca na vida deles.' E aí eu encontrei a [nome da empresa], foi minha salvação. A partir disso eles ficaram mais organizados, estudaram mais, e lá puxa mais do que foi dado na escola. A gestora manda mensagem, ela cobra deles mesmo, direto com eles, sabe? No telefone deles: 'Vocês fizeram? Me manda o que vocês fizeram. Quanto que tirou [na prova]?'. Sabe? Ela tem uma preocupação muito bacana com eles, que me cativou bastante" (Mãe da família 8).

Com base em sua insatisfação com a qualidade de ensino da escola regular, essa mãe manifesta forte preocupação com o futuro escolar dos filhos. Neste caso, a estratégia educativa empregada se situa numa perspectiva de complementariedade ao ensino e ao currículo da escola regular que a mãe considera superficiais e insuficientes para uma trajetória acadêmica de sucesso. Aqui a função da empresa se associa a uma forte ação de suplementação do trabalho da escola regular em razão das deficiências - tão difundidas - do ensino público brasileiro. Chama nossa a atenção o exemplo relatado pela mãe que não utilizou como referência nenhum conteúdo específico, por exemplo, de matemática ou de língua portuguesa - disciplinas com maior procura pelo *paraescolar* -, mas o domínio de um conhecimento mais amplo sobre os "países e suas bandeiras" (talvez até a cultura geral de cada país), o que pode estar relacionado à sua percepção do que é importante ser ensinado na escola. O aspecto da individualização não deixa de aparecer também neste relato: a menção ao contato direto da gestora com

os alunos via mensagens por telefone celular a fim de acompanhar o andamento das atividades e mapear o desempenho nas avaliações da escola.

A mãe da família 9 apresentou um relato próximo ao da mãe da família 8 no que diz respeito à insegurança quanto à qualidade da escola:

> "Eu já falo logo: 'anota o que que você [o filho] tá tendo dificuldade na escola e você pede a professora pra te ajudar na empresa'. Porque aí vai fixar mais, né?! **Só a escola as vezes não dá**. Lá na empresa é diferente. É a didática dela, sabe? Eu acho que pra ela explicar é totalmente diferente. Ela consegue chegar... Ela cria uma intimidade com os alunos que ela consegue tanto explicar a questão ali da aula mesmo, da matéria, como também ajudar na vida da criança, sabe? Auxiliar também no dia a dia. Dá uns conselhos. Então ela consegue tudo isso. Eu acho que vale super a pena. Eu acho que o aluno fica comprometido, porque a empresa trabalha muito isso. Da criança ser comprometida. Eu não tenho como estar perto, estar ajudando, mas eu tenho como pagar pra ela ter essa estrutura, então, eu prefiro" (Mãe da família 9. Grifo nosso).

De acordo com a mãe da família 9, "só a escola" não daria conta de resolver as dificuldades de aprendizagem da filha, por isso se faz necessário a busca pelo serviço *paraescolar*. O relato também reconhece que: (i) a relação professor-aluno é mais "íntima" quando comparada àquela que ocorre na escola regular; (ii) a natureza do serviço é mais abrangente, isto é, na empresa a professora consegue "ajudar na vida", "auxilia também no dia a dia", "dá conselhos"; (iii) o resultado é o comprometimento da filha com os estudos.

Esses fatores também foram mencionados como diferenciais pelas famílias usuárias de empresas formais. A busca pelo atendimento mais amplo que estimule comportamentos favoráveis ao desempenho escolar, tais como organização, disciplina, comprometimento, responsabilidade e autonomia indica uma estratégia educativa direcionada não somente para a melhoria ou recuperação de notas nas avaliações escolares, mas também para o cultivo de um *habitus* escolar que favoreça uma trajetória escolar longeva e promissora.

Apenas a mãe da família 1 e da família 9 declararam, explicitamente, o uso dos serviços *parescolares* como forma de terceirização do acompanhamento escolar. Em todos os outros depoimentos, os familiares mencionaram, exaustivamente, diversos aspectos para justificar a contratação de empresas, mas somente as mães das famílias 1 e 9 confessaram preferir pagar os custos do serviço por não ter condições de realizar esse acompanhamento. Mesmo que esse relato indique a intenção de terceirizar o trabalho familiar, há de se reconhecer que o investimento das famílias na forma de

recursos financeiros, por si só, já dá provas de mobilização, o que lança dúvida sobre a ideia, muitas vezes difundida nas escolas regulares, do descaso ou distanciamento dos pais em relação à vida escolar dos filhos.

Dessa forma, a lógica que rege o comportamento das famílias clientes das empresas *paraescolares* não parece ser a da terceirização do acompanhamento escolar provocada por negligência ou falta de envolvimento. Muito pelo contrário, foi possível perceber toda uma mobilização parental em torno do uso desses serviços, a preocupação com os resultados acadêmicos e com o tipo de oferta mais adequada à necessidade educacional em tela e com o bem-estar psicológico e emocional do filho.

A entrevista da mãe da família 10 demonstra que, ao recorrer ao serviço *paraescolar*, ela já havia identificado traços característicos do filho com relação à aprendizagem:

> "Sabe o que acontece? Eu percebi que o jeito que o meu filho mais velho aprende da melhor forma não é o jeito que, às vezes, a escola ensina. Então, dependendo da professora que ele pegava... Ela treinava de um jeito... E a gestora da empresa conhecia ele mais intimamente... Para poder dar aquele reforço... Do jeito que ele ia absorver melhor o conhecimento. E tirando que a gestora tem, assim... Um olhar melhor para a questão emocional da criança... Olha muito particular da criança, né? Tipo assim... A necessidade bem particular... Não é só escolar, mas emocional..." (Mãe da família 10).

Sem que houvesse um acompanhamento estreito da vida escolar do filho, seria muito difícil que essa mãe fosse capaz de detectar que o trabalho realizado pela escola não respondia às demandas específicas de aprendizagem da criança. Para ela, o que tornou possível à empresa chegar à melhor maneira de ensinar ao filho, foi conhecer o "jeito que ele ia absorver melhor o conhecimento", algo que parece ser praticamente inviável em uma sala de aula com cerca de trinta crianças vivenciando coletivamente os processos pedagógicos propostos. Além desse ajustamento às características individuais do educando, há ainda, segundo a mãe, a atenção para com a "questão emocional" e o "olhar particular", atestando, mais uma vez, que os serviços contratados não se limitam a satisfazer exigências escolares.

As três famílias usuárias das empresas informais percebem as insuficiências da escola regular, se preocupam com o nível de qualidade dessas escolas[33] e, por isso, recorrem às empresas como um serviço de reforço, de complementariedade, mas sem deixar de lado os aspectos que tornam esse mercado o avesso da escola. Dentre estes

[33] Cabe lembrar que todas essas três famílias são usuárias da rede pública de ensino.

aspectos, não custa repetir, figuram: a individualização do tratamento, a abordagem pedagógica personalizada que se ajusta às características específicas de cada criança, a relação íntima do professor com o aluno, os aspectos socioemocionais que parecem ser facilitados justamente pela personalização do atendimento e pela relação mais direta e mais íntima com a criança.

Diferente do primeiro grupo de famílias (das empresas formais), estas três últimas não mencionaram o sentimento de distanciamento em relação às escolas regulares. Não houve tampouco registro de queixas sobre a (dificuldade de) comunicação ou desejo de estar mais próximo da escola e de seus profissionais. Seria esse um efeito do pertencimento desse grupo às frações mais baixas das classes médias e tradicionais usuárias do sistema público de ensino? Mais particularmente um efeito de uma relação família-escola que adquire outros contornos quanto mais nos aproximamos das classes populares? Mas este já é um assunto que extrapola o âmbito deste trabalho.

Diante dos dados coletados, foi possível perceber que o primeiro grupo manifesta, no ponto de partida, diversas insatisfações em relação ao sistema escolar: ausência de retorno imediato, demora nos agendamentos de reuniões, impossibilidade de livre acesso aos espaços da escola (“a gente mal entra na escola” - mãe da família 2).

Tudo indica, portanto, que essas famílias reivindicam uma relação mais estreita e personalizada com a própria instituição escolar. No entanto, por conta de uma estrutura mais pesada que acolhe um coletivo e, por isso, se vê às voltas com questões múltiplas e de diferentes tipos, a escola raramente consegue satisfazer os anseios de sua clientela.

Já no segundo grupo, há uma diferença importante: as famílias não são clientes/consumidoras da escola, o que reduz esse tipo de cobrança. Pelo contrário, os relatos mostraram certo conformismo com a estrutura e o funcionamento da escola e com a qualidade do ensino por ela oferecido. Aqui os serviços *paraescolares* aparecem como um instrumento de reforço ao trabalho deficiente - de acordo com a percepção das mães - oferecido pela escola.

Assim, os dois grupos de famílias convergem no que diz respeito às vantagens da individualização do atendimento e da abordagem pedagógica que considera os aspectos socioemocionais dos educandos. Todos os relatos expressaram ser fundamental a proximidade na relação que os profissionais da empresa estabelecem com seus filhos. Segundo os depoimentos, o clima da empresa difere bastante do clima escolar na medida em que se preocupa em promover a autoestima, a confiança, a positividade. Ali

parece reinar, segundo os entrevistados, um clima mais lúdico e um ambiente mais descontraído em comparação ao espaço escolar formal.

Com efeito, parece lícito afirmar que a satisfação das famílias com a contratação dos serviços *paraescolares* reside, justamente, no fato de as empresas se apresentarem como o avesso da escola regular em diferentes aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Tenha paciência em relação a tudo que não está resolvido em seu coração e ame as próprias perguntas, como quartos fechados e como livros escritos em uma língua estrangeira. Não investigue agora as respostas que não lhe podem ser dadas, porque não poderia vivê-las. E é disto que se trata, de viver tudo. ***Viva agora as perguntas****. Talvez passe, gradativamente, em um belo dia, sem perceber, a viver as respostas."* (Rainer Maria Rilke, 1903, p. 23-24[34]. Grifo meu)

As perguntas elaboradas ao longo desta pesquisa, ora como questões teóricas ora como questões metodológicas, estruturaram a investigação a qual me propus. No decorrer do trabalho, muitas perguntas foram perdendo sentido e dando lugar a outros questionamentos mais maduros e alinhados ao referencial teórico adotado, na medida em que nele eu me aprofundava, em um movimento intenso de leitura e reflexão. Os dados empíricos não conseguiram responder a algumas perguntas iniciais; por isso, passei a viver, nestas páginas, um exercício de construir outras questões frente ao objeto desta pesquisa.

Inicialmente, uma discussão e uma *mise-au-point* sobre o léxico comumente utilizado nos estudos sobre a *shadow education* fizeram-se necessárias, uma vez que, nesse campo, ainda vigora uma considerável (con)fusão semântica, com os pesquisadores utilizando termos e expressões diferentes para designar um mesmo objeto/fenômeno e vice-versa; o que dificulta o estabelecimento das necessárias modulações que envolvem a forma ou as modalidades do objeto. Nosso esforço caminhou no sentido de demonstrar que a expressão *shadow education* consiste num "guarda-chuva conceitual". Abrigados neste conceito estão outros termos que ganham definições e significações diferentes conforme o contexto sociocultural do território. Dessa forma, adotamos a denominação "*paraescolar*" que se refere às atividades oferecidas fora da escola, com o objetivo de dar **suporte *direto* à escolaridade**: aulas particulares de diferentes disciplinas, acompanhamento de dever de casa e atendimentos psicopedagógicos.

Esta pesquisa pretendeu caracterizar o mercado *paraescolar* de Belo Horizonte (MG) por meio da articulação entre a oferta e a demanda, examinando as diferentes motivações e aspirações que definem as estratégias educativas empregadas pelas famílias de camadas das classes médias.

[34] Rainer Maria Rilke, "Cartas a um Jovem Poeta", Carta Quatro, "Worpswede, junto a Bremen", 16 de julho de 1903.

No que diz respeito às características desse mercado, pôde-se concluir que as motivações para empreender no mercado *paraescolar* são marcadas, em primeiro plano, pela busca por renda e ocupação profissional. O perfil acadêmico e área de formação das gestoras pareceram influenciar no tipo e modo do serviço ofertado, nos objetivos pedagógicos e na metodologia empregada.

Os relatos das gestoras evidenciaram uma tentativa de distinguir entre dois modos de atendimento às famílias. As empresas formais tendem a optar por uma oferta multidisciplinar que abrange o atendimento escolar, psicológico, comportamental e, em alguns casos, parental. Nesses casos, os depoimentos sobre a oferta de serviços colocaram o foco no desenvolvimento cognitivo e social, ao mesmo tempo em que se preocupam com o desempenho escolar, mas também voltando sua atenção para o bem-estar emocional do educando. Há uma tendência, nessa modalidade *paraescolar*, que pode ser entendida não somente como "além da escola", mas também como "além da aula particular".

Por sua vez, a oferta das empresas informais não se mostra tão diversificada quanto a das empresas formais. Aqui, o serviço fornecido se volta para o acompanhamento escolar contínuo em todas as disciplinas escolares, algo mais próximo das tradicionais aulas particulares de reforço. A forma e o conteúdo dos serviços prestados parecem ser influenciados pelo perfil das gestoras, mas, sobretudo, pelas demandas da clientela.

Já a oferta da única franquia investigada se caracteriza pela tentativa de se distinguir das outras modalidades *paraescolares*. Tentativa essa ancorada na história da marca que teve sua origem no Japão; razão pela qual aproxima sua abordagem pedagógica dos costumes culturais orientais, perpassada pela busca do desenvolvimento de habilidades e competências multidisciplinares, como as demais empresas. O que chama a atenção, neste caso, é o lugar que a empresa reivindica no mercado *paraescolar*: em contraposição às aulas de suporte e apoio escolar, há uma tentativa de se distanciar – ainda mais do que as outras empresas abordadas – da escola regular.

Esse mercado floresce ao encontrar demanda por parte das classes médias, visando ao acompanhamento da escolaridade fora da escola. Foi possível constatar que a composição do público consumidor é influenciada, em primeiro plano, pela localização espacial da empresa, como sugere a expressão "shadow education" que

nomeia e dá sentido ao fenômeno estudado nesta pesquisa. Em segundo plano, a relação entre o tipo de escola frequentada pela criança e o tipo de empresa pode também definir seu público. De modo geral, os alunos das escolas privadas de excelência parecem buscar empresas com ofertas voltadas para um serviço mais diversificado, que contemple atendimentos com abordagem socioemocional, por exemplo; enquanto os alunos das escolas privadas de nível médio optam por serviços mais voltados para o acompanhamento e reforço escolar.

O mercado *paraescolar* se constitui como um lugar de refúgio, na medida em que os constrangimentos provocados pelas classificações e avaliações escolares são parcialmente suspensos, e nele as famílias encontram orientação para melhor conduzir os processos escolares, e estabelecer uma boa relação com a escola frequentada. Todas as famílias confirmaram que os serviços *paraescolares* proporcionam o alívio de (eventuais) tensões e inseguranças face ao destino escolar da prole, corroborando, assim, os depoimentos obtidos junto às gestoras das empresas. No entanto, suas motivações diferem e revelam a relação estabelecida com a vida escolar dos filhos; relação essa que pode ser determinada pelo tipo de empresa utilizada, mas sobretudo, pelas características sociais e territoriais das famílias.

Por fim, é importante chamar a atenção para as diferenças entre as motivações das famílias usuárias - de empresas formais (incluindo a franquia) e informais - para adotar os serviços *paraescolares*, bem como para o modo como concebem o papel desses serviços. As famílias clientes das empresas formais tendem a estabelecer uma relação com a escolarização dos filhos de maior envolvimento e de planejamento a longo prazo, o que revela a aspiração por carreiras escolares mais prolongadas, seletivas e promissoras. Já as famílias das empresas informais parecem utilizar o *paraescolar* como meio de remediar dificuldades mais imediatas de aprendizagem, mas também para auxiliar no acompanhamento parental da vida escolar.

As entrevistas realizadas com os pais clientes das empresas formais evidenciaram algumas regularidades. Em todos os relatos dessas famílias, os fatores mais importantes e considerados como os principais responsáveis pelo sucesso dos empreendimentos *paraescolares*, foram: a possibilidade de comunicação instantânea com a empresa e com as gestoras; a individualização do atendimento ao aluno; a transparência nos feedbacks enviados às famílias; a possibilidade de escolher o professor; a garantia de resultados; elementos que, segundo os pais, faltariam na escola

regular. Desse modo, a lógica que rege o comportamento das famílias não parece ser a da terceirização do acompanhamento escolar, ou seja, da negligência ou falta de envolvimento parental. Muito pelo contrário, foi possível perceber toda uma mobilização familiar em torno do uso desses serviços; a preocupação com os resultados acadêmicos e com o tipo de oferta mais adequada à necessidade educacional em tela, além do bem-estar psicológico e emocional do filho.

Por outro lado, as famílias usuárias das empresas informais dão conta das insuficiências da escola regular, da preocupação com o nível de qualidade dessas escolas e, por isso, recorrem às empresas como um serviço de reforço, de complementariedade, mas sem deixar de lado os aspectos que tornam esse mercado um contra-modelo da escola. Dentre os quais, não custa repetir, figuram: a individualização do tratamento; a abordagem pedagógica personalizada que se ajusta às características específicas de cada criança; a relação íntima do professor com o aluno; os aspectos socioemocionais que parecem ser facilitados justamente pela personalização do atendimento, e pela relação mais direta e mais íntima com a criança.

Diferentemente das famílias clientes das empresas formais, as famílias usuárias das empresas informais não mencionaram o sentimento de distanciamento em relação às escolas regulares. Não houve tampouco registro de queixas sobre a (dificuldade de) comunicação ou desejo de estar mais próximo da escola e de seus profissionais. Seria esse um efeito do pertencimento desse grupo às frações mais baixas das classes médias e tradicionais usuárias do sistema público de ensino? Mais particularmente, um efeito de uma variante da relação família-escola que adquire outros contornos quanto mais nos aproximamos das classes populares? Mas este já é um assunto que extrapola o âmbito deste trabalho.

Os serviços *paraescolares* destinam-se a aprimorar as trajetórias escolares dos alunos que podem pagar por eles. O estudo da gênese de um grupo de empreendimentos *paraescolares* e dos seus significados explicitou um paradoxo já demonstrado por Glasman (1994, 2005). Os serviços *paraescolares* são um dos meios pelos quais os alunos se destacam, evitam o fracasso e se mostram dedicados à escola, isto é, se inserem plenamente na lógica da competição escolar que o próprio mercado *paraescolar* ajuda a reforçar. Deste ponto de vista, eles se inserem numa lógica de reparação dos efeitos da competição escolar. Esse paradoxo pode muito bem ser a razão

do sucesso das aulas particulares, pois elas permitem que os alunos joguem o jogo da competição e, ao mesmo tempo, se protejam dele (Glasman e Collonges, 1994).

As perspectivas analíticas internacionais utilizadas nas pesquisas sobre o fenômeno *shadow education* que investigam as estratégias familiares apresentadas na seção de referencial teórico desta pesquisa, demonstraram que tais estratégias estão voltadas para a reprodução de classe. As pesquisas produzidas no Brasil também apontam que o investimento nas atividades *paraescolares* - sobretudo pelos estratos sociais favorecidos - tem como objetivo a reprodução social através do sucesso escolar da prole. Diante do cenário educacional do país, em que o sistema público de ensino não consegue oferecer, de um modo geral, condições adequadas para todos os estudantes entrarem no jogo da competição escolar, bem como garantir uma aprendizagem capaz de prolongar as trajetórias acadêmicas, o uso dos serviços *paraescolares* mantém, e agrava, as desigualdades escolares já existentes.

Os caminhos teóricos-metodológicos apontaram para análises que deram início à compreensão de um fenômeno pouco explorado no contexto brasileiro. Algumas perguntas não foram possíveis de serem respondidas, há de se pensar em possibilidades metodológicas para a produção de dados relativos à sombra da educação formal, como por exemplo, a relação mais estreita do tipo de escola formal com o tipo de empresa *paraescolar* contratada pelas famílias. Diante do universo pesquisado, foi possível construir hipóteses pertinentes relativas às aspirações das famílias e seus horizontes para a escolarização da prole. Certamente alguns questionamentos ainda seguirão, se tratando de um terreno empírico quase inexplorado, mas há, sem dúvidas, algumas certezas diante da ampla aceitação social da mercantilização da educação em nosso país.

Este estudo nos permitiu constatar que, cada vez mais, a educação tem se constituído como um ato de consumo. O público consumidor, em grande parte e de maneira cada vez mais intensa, as frações das classes médias, revelam estratégias refinadas e diversas conforme suas aspirações e posições dentro da estrutura social, e demonstram profundo conhecimento do sistema de ensino, colocando em ação todos os capitais disponíveis (cultural, social e econômico) para equipar os filhos diante da competição escolar.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. **Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil**: Caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

BALL, S. J. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar**. Educação & Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1105–1126, set. 2004.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. de Maria J. Alvarez *et al*. Porto: Porto Editora, 1994 (Coleção Ciências da Educação, n. 12).

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean- Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício do sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 2011a.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução Daniela Kern; Guilherme J.F. Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2011b.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de Educação, 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 43-72, 2015.

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

_____. **Shadow Education in Europe:** Growing Prevalence, Underlying Forces, and Policy Implications. ECNU Review of Education, v. 4(3), 2021.

_____. **Understanding private supplementary tutoring:** metaphors, diversities and agendas for shadow education research, Journal for the Study of Education and Development, doi: 10.1080/02103702.2023.2194792, 2023.

BROWN, P. **The third wave**: education and the ideology of "parentocracy", British Journal of Sociology of Education, 11 (1), p. 65-85, 1990.

BYUN, S., Chung, H., & Baker, D. **Global patterns of the use of shadow education**: Student, family, and national influences. Research in the Sociology of Education, *20*, 71-105. doi:10.1108/S1479-353920180000020004, 2018.

CALDEIRA, B. DE F.; ALVES, M. T. G. **Protagonistas para o mundo**: mercado escolar e aspirações das elites pelo Ensino Superior. Educação & Sociedade, v. 42, p. e239138, 2021.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Entre a Escola e a Família a instituição informal do reforço escolar**. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Orgs.). Família & escola: novas perspectivas de análise. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 220-253, 2013.

CORIDIAN, Charles. **Os usuários de produtos paraescolares**: pais ou filhos? Educação e Sociologia, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 945-953, setembro 2003.

COSTA, Jorge Adelino *et al*. (Coord.) **Reforço escolar:** análise comparada dos meandros de um fenômeno em crescimento. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 17, n. 3, p.205-2014, 2013.

CROSO, C.; MAGALHÃES, G. M. **Privatização da educação na América Latina e no Caribe**: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. Educação & Sociedade, v. 37, n. 134, p. 17–33, jan. 2016.

DE PAULA, Gustavo Bruno, NOGUEIRA, Maria Alice. **Desigualdades socioespaciais e escolhas escolares**. Educação, Santa Maria, v. 43, n. 1, jan.-mar/2018, p. 55-74.

GALVÃO, Fernando Vizotto. **A literatura sobre *shadow education***: recortes de pesquisa. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 33, 2022b

GALVÃO, Fernando Vizotto. **Uma análise das práticas de ensino suplementar no contexto brasileiro**. 2022. 255 F. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022a.

GLASMAN, Dominique; COLLONGES, Georges. **Cours particuliers et construction sociale de la scolarité.** Centre national de documentation pédagogique. Ed. FAS. 1994.

GLASMAN, Dominique; BESSON, Lesli. **Le travail des élèves pour l'école em dehors de l'école.** Université de Savoie, Faculté de Lettres, Langues et Sciences Humaines. França, 2005.

GLASMAN, Dominique. **Apoio fora da escola**. In: VAN ZANTEN, Agnès (Org.). Dicionário de Educação, Petrópolis, RJ: Vozes, p. 40-42, 2011.

KIRBY, P. **Shadow schooling**: Private tuition and social mobility in the UK. The Sutton Trust, 2016.

LAREAU, Annette. **A desigualdade invisível***:* o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 46, p. 13-82, dez. 2007.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Tradução Ramon A. Vasques, Sônia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2004.

LIU, J.; BRAY, M. **Determinants of demand for private supplementary tutoring in China**: findings from a national survey. Education Economics, v. 25, n.2, p. 205-218, 2017. https://doi.org/10.1080/09645292.2016.1182623

_____. **Responsibilised parents and shadow education**: Managing the precarious environment in China'. British Journal of Sociology of Education, 43(6), 878–897. https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2072810, 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANDELERT, D. da V.; MOCARZEL, M. **A família está digitando**... As comunidades virtuais de famílias no WhatsApp em escolas e seus desdobramentos para a coordenação pedagógica. Revista Educação e Cultura Contemporânea, *[S. l.]*, v. 20, p. 10406, 2023. Disponível em: https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/10406. Acesso em: 10 dez. 2024.

MARTINS, Laís Silva Reis Martins. **A educação na sombra:** contratação de empresas de acompanhamento escolar como estratégia educativa de famílias das camadas médias. 2019. 122 F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MATOS, Daniel Abud Seabra. **Evidências empíricas associadas às práticas familiares**: a construção de fatores a partir do questionário contextual. In: NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, Tânia F.; NOGUEIRA, M. Cláudio. Família, escola e desempenho escolar. Editora UFMG, p. 69-86, 2023.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Traduação: Maria Luíza X. de A. Barros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais**: Notas em vista da construção do objeto de pesquisa. Teoria & Educação, *3*, p. 89-112, 1991.

_____. **Famílias de camadas médias e a escola**: Bases preliminares para um objeto em construção. Educação e Realidade, 20(1), p. 9-25, 1995.

_____. **Convertidos e oblatos –** Um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. Educação, Sociedade & Cultura, Porto, n. 7, p. 109 -129, 1997.

_____. **Relação família-escola**: Novo objeto na sociologia da educação. Paidéia (Ribeirão Preto), 8, 91-103. 1998a.

_____. **A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias**: a ação discreta da riqueza cultural. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 07, p. 42-56, abr. 1998b.

_____. "**Uma dose de Europa ou Estados Unidos para cada filho**": estratégias familiares de internacionalização dos estudos. Pro-Posições, v.9, n. 1, p. 113 -131, mar. 1998c.

_____. **Elites econômicas e escolarização**: um estudo de trajetórias junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais. Tese para professor titular. Faculdade de Educação/UFMG. 2002a.

_____. **Estratégias de escolarização em famílias de empresários**. In: ALMEIDA, Ana Maria F., NOGUEIRA, Maria Alice. A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002b, p. 49-65.

_____. **Família e escola na contemporaneidade**: os meandros de uma relação. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul/dez. 2006.

_____. **Classes médias e escola**: novas perspectivas de análise. Currículo sem fronteiras (on-line), vol. 10, n.1, p. 213-231, jan./jun. 2010.

_____. **Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais**: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. In: LOPES, Eliane M. T; PEREIRA, Marcelo R. (Orgs.) Conhecimento e inclusão social: 40 anos de pesquisa em Educação, Belo Horizonte, MG, Editora UFMG, p. 89-122, 2011.

_____. **O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas**. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas (on-line), vol. 51, p. 1-13, 2021.

NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A. **A escolha do estabelecimento de ensino e o recurso ao internacional**. Atos de Pesquisa em Educação PPGE/ME FURB, v. 2, nº 1, p. 3-22, jan./abr. 2007.

NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A. M. DE S.; RAMOS, V. C. C. **Fronteiras desafiadas**: a internacionalização das experiências escolares. Educação & Sociedade, v. 29, n. 103, p. 355–376, maio 2008.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu**: limites e contribuições. Educação e Sociedade.vol.23, n.78, p.15-35, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, Tânia F. **Relação família-escola no Brasil**: um estado do conhecimento (1997-2011). Educação: Teoria e Prática, [S. l.], v. 32, n. 65, p. e02[2022], 2022.

OECD. **Demand-sensitive schooling**: evidence and issues. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Developmen, 2006.

OLIVEIRA, Letícia C.; ASSIS, Jacira H.V.P. **A trajetória escolar de agentes da educação básica e os professores particulares**: Estratégias de parentocracia em busca do sucesso escolar em Campo Grande/MS. In: VI Seminário Internacional América Latina e I Colóquio Unbral de Estudos Fronteiriços, 2016, Campo Grande.

OLIVEIRA, R. P. DE. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil.** Educação & Sociedade, v. 30, n. 108, p. 739–760, out. 2009.

PERRENOUD, Philippe. **O que a escola faz às famílias**. In: MONTANDON, Cléopâtre; PERRENOUD, Philippe (Eds.). Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interacções entre a família e a escola. Lisboa: Celta, 2001. p. 57-112.

RESENDE, T. DE F.; NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares**: uma faceta a mais das desigualdades escolares. Educação & Sociedade, v. 32, n. 117, p. 953–970, out. 2011.

RESENDE, Tânia F. **Pela "janela" do dever de casa, o que se vê das relações entre escolas e famílias?** In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Orgs.). Família & Escola: novas perspectivas de análise, Petrópolis, RJ: Vozes, p. 199-219, 2013.

RESENDE, Tânia F.; NOGUEIRA, M. Cláudio; NOGUEIRA, Maria Alice. **Perfis familiares e escolha do estabelecimento de ensino.** In: NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, Tânia F.; NOGUEIRA, M. Cláudio. Família, escola e desempenho escolar. Editora UFMG, p. 47 – 68, 2023.

ROMANELLI, Geraldo. **Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola**. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Orgs.). Família & Escola: novas perspectivas de análise, Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 29-60

SINGLY, F. **Sociologia da família contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

SULZ, Juliana A.; ASSIS CARDOSO, Frederico. **"Papai no bolso e mamãe no coração?"**: análise das configurações de práticas das paternidades contemporâneas. Revista Ártemis, [S.1], v. 33, n. 1, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/60122. Acesso em: 30 jun. 2024.

UNESCO (2004). **Education for all**: the quality imperative. EFA global monitoring report 2005. Paris: UNESCO. Disponível em: https://en.unesco.org/gem-report/report/2005/education-all-quality-imperative. Acesso: 22 ago. 2021.

UNESCO (2007). **Education for all by 2015**: will we make it? EFA global monitoring report 2008. Paris: UNESCO. Disponível em: https://en.unesco.org/gem-report/report/2008/education-all-2015-will-we-make-it . Acesso: 22 ago. 2021.

UNESCO (2008). **Overcoming inequality**: why governance matters. EFA global monitoring report 2009. Paris: UNESCO. Disponível em: https://en.unesco.org/gem-report/report/2009/overcoming-inequality-why-governance-matters . Acesso: 22 ago. 2021.

UNICEF (2007). **Education for some more than others**? A regional study on education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEE/CIS). Geneva: UNICEF Regional Office for CEE/CIS. Disponível em: https://digitallibrary.un.org/record/611084?ln=en . Acesso: 22 ago. 2021.

VAN ZANTEN, Agnès. **Les familles face à l'école** – rapports institutionnels et relations sociales. Em P. Durning (Org.) Education familiale: um panorama des recherches internationales. Paris, Mire/Matrice, p. 185-207, 1988.

_____. **Pesquisa qualitativa em educação**: pertinência, validez e generalização. Revista Perspectiva, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004.

_____. **A escolha dos outros**: julgamentos, estratégias e segregações escolares. Educação em Revista, v. 26, n.3, p. 409-433, dez. 2010.

_____. **Formação das Elites**. In: VAN ZANTEN, Agnès (Org.). Dicionário de Educação, Petrópolis, RJ: Vozes, p. 304-310, 2011.

VAN ZANTEN, A., DARCHY-KOECHLIN, B. **La formation des élites – Introduction.** Revue Internationale d'Éducation, n. 39, sept., p.19-23, 2005.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Educação em Revista, n.33, p. 7-47, 2001.

YING, M.; WRIGHT, E. **Outsourced concerted cultivation:** international schooling and educational consulting in China. International Studies in Sociology of Education, p. 1–23, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1927143

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para gestores das empresas:

Você está sendo convidado/a como voluntário/a a participar da pesquisa **"A 'escola fora da escola': o mercado de serviços *paraescolares* e as estratégias educativas das famílias"**. Pedimos a sua autorização para a coleta, o armazenamento, a utilização e descarte da entrevista. A utilização do seu material está vinculada somente a esta pesquisa. Nesta pesquisa pretendemos compreender e analisar o mercado de serviços *paraescolares*, buscando compreender os processos de tomada de decisão, as motivações e as expectativas das famílias usuárias. Você está sendo convidado/a para participar desta etapa da pesquisa que consiste em uma entrevista.

Essa entrevista será gravada pela pesquisadora Juliana Sulz e sua duração máxima será em torno de 1h (uma hora). As questões são relacionadas ao seu trabalho desenvolvido na empresa e às motivações e expectativas das famílias sobre os serviços contratados. Os dados produzidos pelas entrevistas serão armazenados durante o período de cinco anos, em HD pessoal da pesquisadora. As crianças e os adolescentes não serão abordados/as durante nenhuma etapa da produção de dados, uma vez que a participação será apenas das famílias e dos/as gestores/as. **A pesquisa não é invasiva, e os riscos estariam ligados a um possível cansaço em função da resposta à entrevista.**

Caso sinta-se desconfortável ou constrangido/a, **poderá solicitar a revisão das informações prestadas ou mesmo a retirada, total ou parcial das declarações prestadas, na forma de depoimentos cedidos nas entrevistas**. Deixaremos o nosso contato à sua disposição caso surja alguma dúvida durante a investigação. A participação dos/as gestores/as está condicionada apenas à cessão de direitos sobre o uso e a publicação de seus depoimentos apreendidos por meio da entrevista cujas perguntas

são pertinentes ao estudo. Caso sinta-se desconfortável ou constrangido/a, poderá solicitar a interrupção da sua participação **a qualquer momento** da pesquisa, bem como a retirada de seus depoimentos.

Você estará livre para colaborar ou recusar- se a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. Poderá retirar o consentimento de guarda e utilização do material que será arquivado em HD pessoal da pesquisadora, valendo a desistência a partir da data que você solicitou. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido/a pela pesquisadora, **que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo**. Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir das entrevistas, estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação **não** será liberado sem a sua permissão. Você **não** será identificado em nenhuma publicação que possa resultar este estudo.

Este termo de consentimento encontra-se em formato digital e será arquivado pela pesquisadora Juliana Sulz. As pesquisadoras tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador/a do documento de Identidade _____ fui informado/a dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **"A 'escola fora da escola': o mercado de serviços *paraescolares* e as estratégias educativas das famílias"**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por mim e pela pesquisadora, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

( ) Concordo em participar desta pesquisa.

_____

Rubrica do/a participante

_____ _____

Profa. Dra. Maria Alice Nogueira
Pesquisadora responsável

Juliana Albuquerque Sulz
Pesquisadora Doutoranda

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES DAS EMPRESAS

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social em Educação

Prof.a Dra. Maria Alice Nogueira
(Orientadora)
Juliana Albuquerque Sulz
(Orientanda)

Entrevista para Gestores/as

Prezado/a,

Você foi selecionado/a para responder a entrevista destinada à segunda fase de produção de dados da pesquisa de doutorado **"A 'escola fora da escola': o mercado de serviços *paraescolares* e as estratégias educativas das famílias"** de Juliana Albuquerque Sulz do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

Para que seja possível sua participação, é necessária sua anuência vinculada à cessão de direitos conforme declaração do documento de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que será entregue e devidamente explicado pela pesquisadora antes de iniciarmos o procedimento.

Mais uma vez, informamos que a pesquisa é orientada e supervisionada diretamente pela Profa. Dra. Maria Alice Nogueira (FaE/UFMG) e que sua participação é de fundamental importância. Destacamos que você poderá retirar o seu aceite em participar do trabalho a qualquer momento, bem como evitar a responder questões que julgar desnecessárias. Igualmente, lembramos que os dados serão tratados de forma **sigilosa** e somente o resultado de seu conteúdo será o objeto de análise.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Maria Alice Nogueira e Juliana Albuquerque Sulz.

CONTATOS

Prof.a Dra. Maria Alice Nogueira
Departamento de Ciências Aplicadas à Educação/ Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais (DECAE/FaE/UFMG), Setor de Sociologia da Educação.
Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, DECAE/FAE. Campus Pampulha.
Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901
E-mail: malicen@terra.com.br
Link do Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9543227391255854

Juliana Albuquerque Sulz
Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, DECAE/FAE. Campus Pampulha.
Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.
E-mail: julianaasulz@gmail.com
Link do currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2142745435945241

COEP-UFMG – Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar – Sala 2005. Campus Pampulha.
Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.
Telefone: 34094592
E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Roteiro de perguntas

1. Como surgiu a sua empresa?
2. Atualmente vocês atendem em média quantos alunos? Saberia estimar se recebem em maior número crianças do Ensino Fundamental I e/ou II ou adolescentes do Ensino Médio?
3. Como você descreve os serviços da sua empresa?
4. Quais os objetivos pedagógicos da empresa?
5. O que você considera que é o diferencial da sua empresa no mercado?
6. Você considera esse mercado em Belo Horizonte concorrido?
7. Os professores que compõem a equipe da empresa apresentam formação na área da educação ou há profissionais com outras formações?
8. Você considera que a procura pelos serviços aumentou desde a fundação da empresa? Se sim, a quais fatores atribui esse crescimento?
9. Existe algum período do ano que a procura aumenta ou diminui consideravelmente?
10. Pelas interações com as famílias, de acordo com sua percepção, quais são as maiores motivações para procurar a empresa? Dificuldade de aprendizagem, ajuda nas tarefas de casa, melhorar o desempenho que já é satisfatório?
11. Você conseguiria descrever, de maneira geral, o perfil socioeconômico predominante das famílias?
12. As crianças e adolescentes que frequentam as aulas aqui, são, de maneira geral, alunos/as de escolas públicas ou privadas?
13. No caso dos alunos de escolas privadas, quais são as escolas?

14. Vocês estabelecem algum tipo de relação com a escola formal? Como você descreveria essa relação?
15. De modo geral, quem sugere para os alunos ou famílias que busquem seus serviços? A indicação para buscarem sua empresa, na maioria das vezes, parte da escola regular, de outras famílias que já tem seus filhos matriculados, ou de outros?
16. Qual tipo de divulgação/propaganda vocês consideram mais eficaz?

ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS CONSUMIDORAS

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social em Educação

Prof.a Dra. Maria Alice Nogueira
(Orientadora)
Juliana Albuquerque Sulz
(Orientanda)

Prezado/a,

Você foi selecionado/a para responder a entrevista destinada à segunda fase de produção de dados da pesquisa de doutorado **"A 'escola fora da escola': o mercado de serviços *paraescolares* e as estratégias educativas das famílias"** de Juliana Albuquerque Sulz do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

Lembramos que a sua anuência encontra-se vinculada à cessão de direitos conforme declaração do documento de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por você na primeira fase da pesquisa, ao responder o questionário.

Mais uma vez, informamos que a pesquisa é orientada e supervisionada diretamente pela Profa. Dra. Maria Alice Nogueira (FaE/UFMG) e que sua participação é de fundamental importância. Destacamos que você poderá retirar o seu aceite em participar do trabalho a qualquer momento, bem como evitar a responder questões que julgar desnecessárias. Igualmente, lembramos que os dados serão tratados de forma **sigilosa** e somente o resultado de seu conteúdo será o objeto de análise.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Maria Alice Nogueira e Juliana Albuquerque Sulz.

CONTATOS

Prof.a Dra. Maria Alice Nogueira
Departamento de Ciências Aplicadas à Educação/ Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais (DECAE/FaE/UFMG), Setor de Sociologia da Educação.
Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, DECAE/FAE. Campus Pampulha.
Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901
E-mail: malicen@terra.com.br
Link do Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9543227391255854

Juliana Albuquerque Sulz
Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, DECAE/FAE. Campus Pampulha.
Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.
E-mail: julianaasulz@gmail.com
Link do currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2142745435945241

COEP-UFMG – Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar – Sala 2005. Campus Pampulha.
Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.
Telefone: 34094592
E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Roteiro de perguntas

1. Como foi o processo de escolha da empresa de aulas particulares? Quais critérios você utilizou para a escolha? Houve alguma indicação?
2. Quais foram os investimentos relacionados à essa escolha?
3. Quais são suas expectativas com as atividades e aulas da empresa? Elas têm sido atendidas?
4. Em algum momento seu/sua filho/a fez ou ainda faz outros tipos de aulas ou atividades fora da escola? Na sua opinião, os serviços da empresa que você escolheu se difere de outros? Em quais aspectos?
5. Quais características da proposta da empresa que você considera mais importantes para a trajetória escolar de seu/sua filho/a?
6. Como você descreveria o perfil escolar de seu/sua filho/a?
7. Para você, qual é o papel da família no acompanhamento escolar?

8. Você procura acompanhar o que acontece nas aulas da empresa? De qual maneira?
9. Como é a relação da gestora da empresa com a família?
10. A empresa estabelece alguma relação/comunicação com a escola de seu/sua filho/a?
11. Durante a trajetória de seu/sua filho/a na empresa você consegue ver algum efeito no desempenho escolar dele/a? Em quais aspectos?
12. Em algum momento a escola comunicou algum possível efeito da empresa no desempenho escolar de seu/sua filho/a?
13. Houve alguma mudança na relação da família com a escola desde que começaram a utilizar a empresa?
14. Você pretende utilizar as aulas dessa empresa até quando?
15. Você avalia que, utilizando essa empresa, você consegue acompanhar a vida escolar de seu/sua filho/a de modo satisfatório?
16. Além da contratação dos serviços dessa empresa, quais outras estratégias educativas você considera importante para o sucesso escolar de seu/sua filho/a?
17. Gostaríamos de caracterizar o volume de investimento familiar na formação do/a filho/a e o peso de cada tipo de atividade. Poderiam informar, por gentileza:
    - O valor da mensalidade da escola;
    - O valor investido da empresa;
    - O valor investido em outras atividades (terapia ocupacional, psicopedagoga, fonoaudióloga, aula de idiomas, aula de redação e etc...)
18. De que forma você justifica esses investimentos na formação de seu/sua filho/a? Que aspirações têm para o futuro dele/dela, nos aspectos escolar/acadêmico, profissional e pessoal?