

DOSSIÊ

A sociologia das relações família-escola: reconfigurações sociais e novas perspectivas analíticas e metodológicas

Como nossos pais: atividades extraescolares e a transmissão da herança cultural***As Our Parents: Extracurricular Activities and the Transmission of Cultural Inheritance*****Fernando Vizotto Galvão^a**

vizottog@gmail.com

RESUMO

O artigo explora como a participação de crianças e adolescentes em atividades extraescolares pode constituir uma via de transmissão da herança cultural, mediando a passagem, dos pais aos filhos, de práticas e costumes que representam o que é valorizado pelo grupo familiar. A análise baseia-se em entrevistas realizadas com 13 jovens da cidade de São Paulo e tem como foco os relatos e as percepções desses jovens sobre a influência de seus familiares em relação à participação em diferentes tipos de atividades extraescolares, como cursos de idiomas, preparatórios para o vestibular, atividades esportivas, aulas de música etc. Entre outros aspectos, destaca-se que, na maior parte dos casos, ocorre um processo bem-sucedido de transmissão da herança, com o desenvolvimento do gosto pelas atividades que são valorizadas pelo grupo familiar, em um processo que tende a favorecer a conservação dos estilos de vida entre as gerações e que acentua o deslocamento das decisões sobre as experiências de formação para o âmbito privado.

Palavras-chave: Atividades Extraescolares. Estratégias Educativas Familiares. *Shadow Education*.

ABSTRACT

The article explores how the participation of children and teenagers in extracurricular activities can transmit cultural inheritance, mediating the passage from parents to children of practices and customs valued by the family group. The analysis is based on interviews conducted with 13 young people from the city of São Paulo and focuses on their accounts and perceptions regarding the influence of their families on their participation in different types of extracurricular activities, such as language classes, college preparatory courses, sports activities, music lessons etc. Among other aspects, it is noteworthy that in most cases there is a successful process of transmission of legacy, with the development of a taste for activities valued by the family group, in a process that tends to favor the conservation of lifestyles across generations and emphasizes the shift of decisions about educational experiences to the private sphere.

Keywords: Extracurricular Activities. Family Educational Strategies. *Shadow Education*.

^a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil.

Introdução

Ainda que as relações das famílias com a escola possam ser mediadas por intenções de manutenção ou de ascensão social, a escola permanece tensionando os desejos de segregação ou diferenciação social, oferecendo uma experiência de formação coletiva na qual os projetos familiares de transmissão da herança podem ser confrontados por uma formação comum devida a todos, caracterizada por currículos, tempos e espaços compartilhados. A possibilidade de escolha do estabelecimento de ensino, em geral reservada às famílias que dispõem de recursos materiais e simbólicos para colocar isso em prática, ainda que eficiente para a realização de projetos formativos ajustados aos objetivos do grupo familiar, não é suficiente para garantir a transmissão da herança cultural, tanto porque a escola pode contestar, com seus vereditos, a trajetória escolar/social pretendida, quanto porque pode contrariar os interesses privados de formação, proporcionando experiências que se opõem ao que é cultivado e valorizado no meio familiar (Bourdieu, 2012; 2017).

A tensão entre as intenções de transmissão de valores e práticas do grupo familiar privado e a experiência coletiva escolar, possivelmente potencializada pela valorização dos processos de escolha-consumo individualizados que tendem a se espalhar para as diferentes instâncias da vida no contexto da alta modernidade (sobre isso, ver Giddens, 2002), tem se refletido no fomento de ideias, discursos e práticas que buscam contestar a experiência compartilhada representada pela socialização escolar. Em um primeiro movimento, a existência de escolas privadas e políticas de escolha parental – como a distribuição de *vouchers*¹ ou a implementação de escolas *charter*² – parece se alinhar, em alguma medida, aos anseios de conformação de trajetórias educativas relativamente ajustadas aos desejos familiares, refletindo e reforçando a valorização da suposta liberdade de escolha dos pais. Em um segundo movimento, a formação escolar, mesmo que amparada na escolha, não é considerada suficiente para contemplar a formação desejada pelos genitores, que almejam a construção de uma trajetória educacional (não restrita à escola) que seja tanto vantajosa (em termos dos retornos sociais futuros da formação adquirida) quanto compatível com o que é valorizado pelo grupo familiar.

Entendidas como manifestações típicas da competição educacional, do individualismo contemporâneo e da tendência de privatização da educação, as atividades de formação extraescolar, representantes importantes desse segundo movimento, são o objetivo de análise deste artigo. Tendo por base pesquisa conduzida entre 2018 e 2022, procuro explorar como essas experiências de formação paralelas à escola constituem um mecanismo de continuidade da história familiar,

¹ A política de *vouchers*, geralmente classificada como uma política de incentivo à escolha parental, consiste na distribuição de recursos públicos para que as famílias escolham a escola em que os filhos estudarão e paguem por elas. O subsídio público pode ser parcial ou total, viabilizando a frequência do estudante na escola de preferência dos pais. A prática tem sido adotada em países como Chile e Estados Unidos, entre outros.

² As escolas *charter*, também associadas ao incentivo à escolha parental, são escolas privadas, financiadas com recursos públicos e acesso gratuito. Nesse caso, ao invés de direcionar os recursos públicos para a manutenção de escolas públicas, o setor público os destina para escolas privadas, mediante mecanismos de contratualização. As famílias podem escolher e acessar gratuitamente as escolas privadas que mantêm esse tipo de vínculo com o setor público. Implementado em diferentes países, esse modelo tem gerado comparações com o caso das escolas conveniadas no contexto brasileiro (sobre isso, ver Adrião, 2014).

refletindo e reforçando noções pré-reflexivas de pertencimento social. O estudo ampara-se em entrevistas realizadas com 13 jovens³ da cidade de São Paulo, na faixa de 19 a 23 anos, que refletem sobre suas experiências de formação extraescolar durante o período da infância e adolescência.

A análise recaiu, portanto, sobre a percepção desses jovens, e não de seus familiares, acerca dos ajustes ou das contradições entre condições e estilos de vida do grupo familiar e o desenvolvimento de interesses ou gostos por determinados tipos de atividades extraescolares. Os jovens convidados para participar das entrevistas representaram, na medida do possível, perfis socioeconômicos distintos, o que viabilizou certa diversidade de situações no que diz respeito às experiências extraescolares, como é possível notar na Tabela 1, disponível na próxima seção. A seguinte pergunta guiou a análise: como as experiências de formação extraescolar refletem, reforçam ou contradizem costumes, práticas ou valores cultivados no meio familiar?

O artigo conta com esta introdução e duas seções, além das considerações finais. Na próxima seção, o tema da pesquisa é contextualizado e uma breve apresentação dos jovens entrevistados é feita. A parte seguinte do artigo contém a análise das entrevistas. Por fim, seguem-se as considerações finais.

O contexto da pesquisa e os jovens entrevistados

Ainda que a prática de recorrer ao apoio de tutores privados (ou a aulas particulares) não seja nova (Hussein, 1987; Whewell, 1838), foi apenas a partir da última década do século XX que a busca por apoios e experiências de ensino extraescolar se disseminou em larga escala em diversos países (Aurini; Davies, 2004; Bray, 2007; Bray; Ventura, 2024; Southgate, 2009; Zhang, 2023). As pesquisas sobre o tema, geralmente preocupadas com as desigualdades educacionais decorrentes da participação de crianças e jovens em atividades extraescolares, procuram mensurar e problematizar a participação de estudantes em atividades como aulas de reforço escolar, cursos pré-vestibulares, aulas de idiomas, atividades de aprofundamento ou adiantamento dos estudos em determinadas disciplinas e outras atividades extraescolares que possam implicar vantagens educacionais aos que possuem recursos para acessá-las. Como já amplamente divulgado, em diferentes contextos a participação em atividades extraescolares, produto e produtora da competição por melhores posições escolares, tende a potencializar as chances de sucesso educacional, profissional e social dos indivíduos provenientes de famílias privilegiadas (Bray, 2007; Buchmann; Condron; Roscigno, 2010; Gomes *et al.*, 2010; Southgate, 2009; Stevenson; Baker, 1992). Além disso, alinhando-se à lógica de uma educação voltada ao preparo para exames e testes, essas atividades têm afetado a dinâmica do ensino regular, sendo comuns os relatos de estudantes que não se dedicam mais às aulas do ensino

³ Utilizo a categoria “jovens” para descrever o grupo de entrevistados, mas registro a ressalva sobre as diferenças de experiências de vida. Além de ser possível discutir o recorte de idade adequado para classificar os indivíduos como jovens, é preciso frisar que moças e rapazes que tinham idades parecidas contavam idades sociais relativamente distantes (sobre isso, ver Bourdieu, 2019). Por exemplo, enquanto alguns moravam com os pais e frequentavam cursos pré-vestibulares, outros moravam sozinhos e conciliavam uma rotina de trabalho e estudos, à época das entrevistas. Como recorte para a pesquisa, contudo, considerei como prioridade indivíduos que haviam concluído o ensino médio recentemente, o que facilitaria a recordação das experiências de participação em atividades extraescolares durante a infância e a adolescência.

escolar, reservando seus esforços e atenção para as atividades de ensino extraescolar (Bray; Kwok, 2003; Costa; Neto-Mendes; Ventura, 2009; Fung, 2003; Hussein, 1987).

Recentemente, contudo, alguns estudos têm dedicado certa atenção a outras funções que essas atividades desempenham na vida de crianças, adolescentes e seus familiares. Além de cumprirem um papel de aquisição de vantagens educacionais, essas pesquisas relatam, entre outras coisas, que a participação em atividades extraescolares tem constituído uma via importante de criação e manutenção de relações sociais entre crianças e adolescentes. Entrich (2014), por exemplo, explorando os motivos que levam estudantes à participação em atividades extraescolares no Japão, indica que entre as principais motivações para a participação em cursos preparatórios para o vestibular estão a possibilidade de encontrar os amigos e o desejo de fazer novos amigos. Em estudo conduzido em Hong Kong, Bray e Kwok (2003) igualmente apontam as relações de amizade como uma razão importante para a participação em atividades extraescolares, ainda que a principal motivação para frequentar essas atividades seja a busca por melhor desempenho nos exames.

Em outro recorte de análise, alguns estudos têm apontado que essas atividades têm assumido um sentido de cuidado para crianças e adolescentes nos períodos em que os pais trabalham. Especialmente nos casos em que os filhos não podem permanecer na escola durante toda a jornada de trabalho dos pais, essas atividades têm sido uma forma de viabilizar cuidado e acompanhamento nas tarefas escolares, propiciando a companhia e a supervisão de adultos no contraturno escolar, com a realização de atividades que podem incluir aulas de reforço escolar ou orientação para organização da rotina de estudos, entre outras (Bray, 2021; Galvão, 2022; Nascimento, 2007; Silveirinha, 2007; Sulz; Nogueira, 2023). Mesmo que os responsáveis por esses momentos de atividades dirigidas não tenham formação para atuarem como professores, as atividades são desenvolvidas em formato similar ao escolar – com responsáveis, espaços e tempos organizados em torno de um conjunto de atividades preestabelecidas –, o que tende a trazer certa percepção de segurança aos pais ou responsáveis, já que a forma escolar é conhecida e, em certa medida, respeitada.

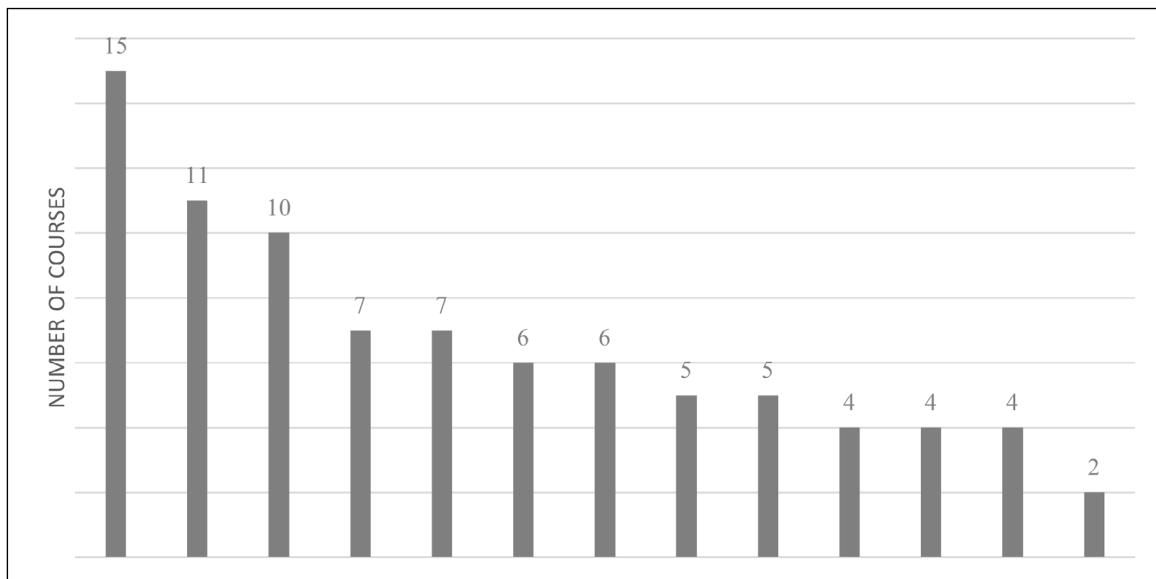
Essas funções desempenhadas pelas atividades extraescolares, que extrapolam a lógica do preparo extra para a competição educacional, profissional e social que permeia a maior parte dos países nas últimas décadas, são importantes e precisam de mais estudos, pois se relacionam aos padrões de socialização em sociedades marcadas pela urbanização e pela intensificação das rotinas de trabalho e explicam, certamente, parte do aumento da demanda por essas atividades a partir dos anos de 1990.

Neste trabalho, contudo, chamo a atenção para um propósito possivelmente menos explícito dessas atividades, muitas vezes nem notado como um propósito, que é a transmissão, dos pais aos filhos, de costumes, práticas e gostos que compõem os estilos de vida do grupo familiar (sempre representante de um grupo social). Para isso, optei por considerar não somente atividades extraescolares que impliquem ganhos escolares ou melhores rendimentos em exames (como aulas de reforço escolar, preparatórios para o vestibular, cursos de idiomas etc.), mas um conjunto amplo de atividades, que incluem aulas de esportes, artes visuais, música, dança e outras atividades. A Tabela 1 indica todos os tipos de atividades frequentadas e o Gráfico 1, que traz a quantidade de atividades frequentadas por cada jovem, ilustra a diferença de acesso a essas experiências.

Tabela 1: Cursos frequentados e número de jovens que frequentou cada tipo de curso

Curso	Freq.	Curso	Freq.	Curso	Freq.
Cursinho	6	Canto	1	Karatê	1
Reforço Escolar	1	Musicalização Infantil	1	Boxe	1
Inglês	7	Natação	7	Capoeira	1
Alemão	2	Futebol	6	Teatro	2
Espanhol	2	Vôlei	2	Balé	2
Francês	1	Basquete	2	Dança do Ventre	1
Japonês	1	Ginástica Olímpica	2	Jazz	1
Violão	5	Handebol	1	Desenho	1
Piano	4	Polo Aquático	1	Informática	1
Violino	3	Corrida	1	Maquiagem	1
Clarinete	2	Equitação	1	Cabeleireiro	1
Trompete	1	Skate	1	Artesanato	1
Teclado	1	Judô	2	Manicure	1
Flauta	1	Jiu-jitsu	1	Preparo para o trabalho	1
Coral	3	Muay thai	1		

Fonte: Galvão (2022).

Gráfico 1: Número de cursos realizados por cada jovem

Fonte: Galvão (2022).

Em relação à condição social dos entrevistados e sua relação com o número e os tipos de atividades frequentadas, é possível identificar três principais tendências. Entre os quatro jovens que completaram a educação básica em escolas públicas e/ou que trabalhavam para se manter durante a realização do ensino superior (em todos os casos, realizado com bolsas do Programa Universidade para Todos), as falas registram que somente atividades extraescolares gratuitas eram uma possibilidade. Para esses jovens, cujos pais não puderam completar a educação básica, os cursos voltados para a

complementação da formação escolar (como cursos de idiomas ou preparatórios para o vestibular) pareceram constituir realidades distantes, não sendo frequentados durante a educação básica. Além disso, atividades esportivas e artísticas só puderam ser frequentadas mediante a existência de vagas em atividades oferecidas gratuitamente (geralmente por organizações não governamentais e por igrejas). Nestes casos, foram recorrentes os relatos de realização da atividade disponível, que não era exatamente a desejada, conforme registra um dos jovens: “[...] meu foco seria violão, mas violino, poxa, é bonito também” (Francisco, em entrevista para Galvão, 2022, p. 154). Entre esses jovens, não foi possível notar, com clareza, a influência de pais e mães nas escolhas (possíveis) de atividades extraescolares a serem frequentadas.

A segunda tendência observada foi a priorização de atividades tipicamente voltadas para processos de competição educacional, como preparatórios para o vestibular e aulas de idiomas, entre os entrevistados de camadas médias, cujas trajetórias escolares foram viabilizadas, com algum sacrifício, em escolas privadas. Entre esses jovens, a aposta no sucesso escolar, como via de ascensão social, pareceu favorecer o investimento de tempo e recursos nas atividades tipicamente investigadas nos estudos sobre *shadow education*, com pais e mães ressaltando o sentido de investimento que essas atividades têm, sentido ao qual os jovens, em geral, aderiram. A despeito desta priorização, entre esses jovens os tipos de atividades extraescolares frequentadas foram relativamente diversificados, sendo possível notar a realização de alguns interesses de formação em atividades esportivas e artísticas (entre outras), geralmente alinhadas aos estilos de vida do grupo familiar.

No terceiro grupo de jovens entrevistados, composto por cinco indivíduos que ocupam posições privilegiadas no espaço social, as relações com atividades que potencializam o desempenho escolar oscilaram entre a familiaridade com essas atividades (todos frequentaram aulas de mais de um tipo de idioma e/ou escolas bilíngues) e a despreocupação com esse tipo de investimento (em alguns casos, a frequência a preparatórios para o vestibular foi descartada, porque o ingresso em uma universidade prestigiada não era prioridade). Entre esses jovens, uma grande variedade de atividades extraescolares foi frequentada, sendo recorrente a referência a atividades pouco (re)conhecidas entre os demais entrevistados (como aulas de polo aquático, equitação, japonês e desenho). Nesses casos, ainda que a liberdade de escolha tenha sido ampliada, nota-se a existência de certas restrições, com cursos que deveriam ser feitos (aparentemente mais como elementos de sinalização de pertencimento social do que como investimento escolar, como nos casos do segundo ou terceiro idioma estrangeiro) e cursos que não deveriam ser feitos (restrições geralmente relacionadas ao gênero considerado apropriado para determinada atividade, como será visto na próxima seção).

Os jovens entrevistados foram contatados por indicação de conhecidos em comum, e as entrevistas foram realizadas por meio de videochamadas, pois ocorreram durante o período de pandemia de Covid-19. Em um primeiro momento, esta opção pareceu apenas desvantajosa, já que parte das informações do processo de comunicação se perderia, sem um encontro presencial. Após a realização das entrevistas, contudo, é possível dizer que a interação por videochamadas apresentou ao menos três benefícios: 1) as reservas ou os desconfortos relacionados ao encontro presencial com alguém desconhecido ou pouco conhecido pareceram ser amenizados; 2) a possibilidade

de gravações de áudio e vídeo foram facilitadas, principalmente por ser mais fácil viabilizar um ambiente livre de perturbações; e 3) por não haver a necessidade de deslocamentos, a participação nas entrevistas foi facilitada (a entrevista com uma jovem que trabalhava durante o dia e estudava à noite, por exemplo, teria sido pouco provável se tivesse sido marcado um encontro presencial).

Na próxima seção procuro identificar, nas falas dos jovens, como as atividades extraescolares operam como via de transmissão da herança cultural, representando a passagem, dos pais aos filhos, de costumes, valores e estilos de vida.

Atividades extraescolares e a transmissão da herança cultural

Em uma das treze entrevistas que servem de base para a análise que se segue, uma das jovens, com 19 anos à época, descreveu com o cuidado dedicado às boas lembranças o caminho que a levou às aulas de equitação:

Eu fiz equitação. [...] Eu gostava muito de cavalo, meus irmãos já tinham feito hipismo, só que eu queria também... Só que o lugar que eles fizeram tinha fechado. Então, meu pai, ele me levava de manhazinha para andar a cavalo na represa. [...] Meu pai sempre me levava para os lugares... em hotel fazenda, a coisa que eu mais queria era andar a cavalo... e eu fui pegando o gosto, eu queria aprender. [...] Era uma paixão que eu tinha, eu fiquei... eu quero aprender... e eu resolvi ter aula. (Lia, em entrevista para Galvão, 2022, p. 170)

Nas primeiras das treze entrevistas que embasaram a pesquisa, quando a escuta estava mais atenta ao que já era conhecido sobre o tema do que às novidades que os jovens entrevistados traziam, as falas que trataram as atividades extraescolares como o desenvolvimento de um gosto próprio, que também era o gosto dos membros do grupo familiar, soaram como uma surpresa. Essa “confusão de gostos”, em que não é possível notar com precisão a fronteira entre o que é gosto paterno, incentivo para o desenvolvimento do mesmo gosto nos filhos e gosto que os filhos tinham, foi recorrente nas falas: somente três entrevistas não fizeram menção a esse ajuste entre as práticas extraescolares e o que era valorizado ou praticado no grupo familiar⁴.

Esse ajuste parece ocorrer de duas formas, principalmente. No primeiro caso, determinadas atividades extraescolares passam a ser frequentadas como a realização de um desejo dos próprios jovens, como uma escolha autônoma, ainda que estreitamente ligada às atividades frequentadas pelos próprios pais ou relacionada ao estilo de vida do grupo familiar. Nesses casos, em que ocorre o ajuste entre o gosto dos filhos e filhas ao que é comum, valorizado e “natural” no meio em que vivem (*amor fati*, como propõe Bourdieu, 2017, p. 168-169), os projetos paternos para os filhos parecem se realizar organicamente, com estilos de vida, valores e práticas que se perpetuam sem contradição aparente e sem contestação. Ocorre um processo bem-sucedido de transmissão da herança, que pode não ser notado como tal e que tem a vantagem de ter sido mais escolhido do que outorgado, processo que resulta em atividades frequentadas mais por prazer do que por dever,

⁴ Nesses três casos, em que os entrevistados relataram conviver com familiares que não tinham possibilidades de se apropriarem dos sentidos das práticas extraescolares frequentadas ou almejadas, os amigos e os professores do ensino regular foram citados como influências importantes no que diz respeito às práticas de atividades extraescolares.

ficando parcialmente oculto o papel de instrumento de reprodução que cumprem. Contudo, em muitos casos as origens dos gostos ou dos interesses desenvolvidos são objeto de reflexão por parte dos jovens, não passando totalmente despercebida a influência dos genitores:

E vôlei porque... eu cresci com vôlei. Meu pai é professor de vôlei, ele é formado em educação física, já foi treinador, foi árbitro de vôlei... então eu cresci com vôlei e, a partir do segundo ano do ensino médio, que foi dentro da escola também, é... começou a fechar turma no R. [colégio onde cursou o ensino médio] [...] Foi uma oportunidade que eu tive de começar e eu comecei, e estou lá até hoje jogando vôlei. [...] Jogo pela faculdade, hoje. (Milton, em entrevista para Galvão, 2022, p. 169-170)

Meu pai, ele toca alguns, vários instrumentos, né. Então, tipo, eu cresci num ambiente onde que a música era uma coisa muito empedernida. E aí, assim, querendo ou não, nessa época, eu tinha muito mais esse levante de ir... por esse... por esse input familiar mesmo. Mas hoje eu me percebo que eu faria simplesmente porque eu amo violino, assim. Eu... é uma coisa que eu pretendo fazer... para o futuro. (Mônica, em entrevista para Galvão, 2022, p. 170)

O meu pai que veio com a ideia de a gente começar karatê. Ele que sempre gostou de luta e tal... ele não me obrigou a nada, mas ele falou assim "ah... eu quero fazer karatê, quer dar uma chance?", daí eu falei, ah, vamos lá. Daí a gente começou, eu acabei gostando, achei muito legal, é... daí eu fiz o karatê primeiro e... acabei gostando do karatê. [...] Por gostar do karatê, depois fiz o jiu-jitsu também e... daí a gente ficou um ano nisso. [...] Depois a gente acabou voltando e fazendo muay thai. (Caetano, em entrevista para Galvão, 2022, p. 170)

É... a minha vó fala francês muito bem, o meu pai, minhas tias, então, tipo, muita gente da minha família fala, assim... e eu sempre achei [francês] uma língua muito legal, muito bonita, sabe. E eu achava que faltava aprender outra língua, porque... eu falo português, inglês e espanhol. Só que... muita gente que está surgindo agora no mercado de trabalho fala essas três línguas, né. Tipo, com a minha idade, assim. Então eu achava que precisava de alguma coisa para diferenciar um pouco mais, assim também, e aí eu resolvi fazer francês. (Arnaldo, em entrevista para Galvão, 2022, p. 170).

Singly (2009), ao discorrer acerca dos processos de ajuste entre as práticas de pais e filhos, ressalta a importância das interações familiares e de aspectos relacionados à construção da autonomia dos sujeitos nos processos de transmissão da herança cultural. Como propõe o autor, os filhos podem ou não se apropriar das práticas, gostos e estilos de vida do grupo familiar, a depender de uma série de fatores, e quando essa apropriação ocorre, ela geralmente significa mais do que simplesmente uma adesão ao estilo de vida dos pais, cabendo aos filhos ressignificar elementos do contexto em que vivem. Por um lado, destaca que as interações entre os indivíduos (no âmbito familiar ou em outros espaços) podem afetar os processos de transmissão da herança cultural, mediando a aproximação ou o distanciamento dos sujeitos em relação à herança. Por outro lado, o autor salienta que, nos processos de construção de uma identidade própria (compatível com os processos de individualização contemporâneos, amparados em escolhas individuais), os filhos podem identificar suas escolhas e gostos como distintos das escolhas e dos gostos da geração passada, reforçando aquilo em que se distinguem. Assim, mesmo que aconteça, em alguma medida, a apropriação de práticas e estilos de vida do grupo familiar, esse processo pode ser experienciado

como uma construção autônoma, em uma espécie de continuidade com traços de ruptura ou como uma releitura das experiências, com a criação de sentidos próprios para elas e com variações em relação às práticas do grupo familiar.

No caso dos entrevistados, esse tipo de dinâmica pode ser notado principalmente nas situações em que os jovens indicam compreender os motivos que levaram os pais a sugerirem determinada atividade, mas elaboram um sentido próprio para a participação no curso proposto: “enquanto meus pais pensavam na questão profissional, eu sempre fui muito mais interessado só pela curiosidade de aprender uma língua nova, de poder me comunicar” (Caetano, em entrevista para Galvão, 2022, p. 148). Além disso, esse processo de construção da autonomia também pode ser notado nas situações em que os herdeiros inovam em relação aos pais, avançando, por exemplo, em uma formação musical ou esportiva que vai além do que é inicialmente incentivado pelos familiares (como no caso dos jovens que diversificaram os tipos de práticas esportivas, em função do próprio interesse, após terem sido apresentados a uma única prática).

Na segunda forma de ajuste, não há plena concordância entre os interesses de pais e filhos, ao menos inicialmente. Recorrentes principalmente nos casos de realização de cursos de idiomas, as falas apontam para o desenvolvimento, com o tempo, do interesse ou do gosto por esses cursos, postos inicialmente como uma obrigação. O ajuste entre o que é valorizado pelos familiares e as atividades feitas ocorre, assim, de forma menos orgânica: são atividades que são reconhecidas posteriormente como importantes ou como interessantes, pelas quais os jovens acabaram “pegando gosto”, em dinâmica que remete ao desenvolvimento de um gosto de necessidade⁵:

Meus pais, meus pais me colocaram no curso. Como eu era muito novo ainda, eu não tinha motivo para querer, mas meus pais me colocaram e [pausa longa] foi meio que forçado, mas que peguei gosto, sabe. [...] Eles queriam garantir que... que eu tivesse essa língua como... como um diferencial, né, cara, porque inglês é um... é meio que uma obrigatoriedade hoje em dia, se você quiser... ter um bom desempenho, assim, um bom reconhecimento, digamos assim. (Milton, em entrevista para Galvão, 2022, p. 168-169)

Horrível (risos)... Horrível. Porque eu era criança [e] eu não queria ter aula de alemão e minha mãe, meus pais, me obrigaram. Porque os meus irmãos tinham interesse [e] eles falaram “você também vai fazer, você tem que fazer alguma coisa, você não pode ficar só brincando” (risos). Eu fui para aula de alemão e eu ia na marra, eu não queria fazer, nem nada... e eu também não tinha concentração, era que nem inglês, eu queria ficar conversando com a professora. Mas aí foi [pausa longa] muito legal, porque... os professores tentavam me ensinar alemão com as coisas que eu gostava, então muita coisa, assim, eu aprendi coisas bobas, mas que eu aprendi muito porque era o que eu gostava na época. Por exemplo, eles faziam atividade, jogos, que eu fui aprendendo. Aí, mais velha, depois, quando eu tive essa pausa, eu quis voltar, porque eu vi que era essencial... aprender uma língua além do inglês. (Lia, em entrevista para Galvão, 2022, p. 156-157)

⁵ Nesse caso, os indivíduos assumem como escolha uma experiência que não foi necessariamente escolhida. Diante da impossibilidade de acessarem experiências alternativas, passam a entender a experiência possível como positiva, representando o que é de fato o desejável. Como propõe Bourdieu (2017, p. 350): “A necessidade impõe um gosto de necessidade que implica uma forma de adaptação à necessidade e, por conseguinte, de aceitação do necessário, de resignação ao inevitável [...].”

Acho que foi influência dos meus pais, mesmo. [...] Eles queriam o meu melhor... aí me colocaram na escola de inglês para eu ter uma língua a mais, ter no currículo e tal... não sei como explicar isso. [...] Eles pensaram no meu futuro... se eu vou precisar me relacionar com as pessoas, se vai precisar do inglês. (Luiz, em entrevista para Galvão, 2022, p. 172)

Nessas situações, a relação com esses cursos foi explicitamente instrumental, com pais e mães direcionando o uso do tempo dos filhos e os recursos para atividades que poderiam trazer retornos escolares e profissionais, em dinâmica similar ao “cultivo orquestrado”, observado por Lareau (2007), entre famílias norte-americanas de classe média, que se manifesta, entre outras formas, por meio da organização do tempo dos filhos em torno de atividades que possam transmitir habilidades consideradas importantes para a vida. Neste sentido, no caso dos cursos de idiomas e de outras atividades que assumem o significado de “investimento no futuro”, como os cursos pré-vestibulares, a transmissão do “senso do jogo”, ou do sentido de importância para essas atividades, foi relatada somente pelos jovens cujas famílias pertenciam a estratos sociais médios e altos. No caso dos jovens provenientes de famílias com menos recursos, todos egressos de escolas públicas, os cursos de idiomas e preparatórios para o vestibular pareceram ser realidades relativamente distantes, sendo essas práticas e as regras da competição educacional (como a hierarquia de instituições de ensino e a competitividade dos vestibulares) temas de difícil apreensão para seus familiares. Entre esses jovens, os sentidos para a participação nessas atividades foram sendo construídos por outras vias (contatos no local de trabalho, amigos, professores), não representando a adesão a valores ou objetivos cultivados no grupo familiar, quase sempre marcado por privações e exclusões. Todavia, entre os que não puderam frequentar essas atividades (cursos de idiomas e pré-vestibulares), há também o reconhecimento de sua importância. Ao que parece, o conjunto de suas experiências sociais (sobretudo escolares e profissionais) fornece, aos poucos, os elementos para legitimar a relevância dessas atividades, acentuando a percepção de que foram excluídos e de que ficaram para trás em uma corrida que, apesar de injusta, não pode ser abandonada:

Eu não cheguei a fazer o cursinho. Eu cheguei a fazer vestibulares para entrar nos cursinhos. Então, seja pra ganhar bolsa no F. [curso pré-vestibular pago]... tem um cursinho que é gratuito aí na USP, mas ele funciona... você tem que fazer uma prova, né, porque a demanda era muito alta, né. [...] Então eu cheguei a fazer esse... esse vestibular para o cursinho de pré-vestibular, né. Mas eu não consegui. [...] E aí começou as frustrações, né, de você tentar as coisas e não conseguir, então [pausa longa] dá para, para dizer que foi bem angustiante, assim, esse processo, assim, porque eu via a importância disso, porque só o ensino médio em si, né... [...] Era muito isso, de você ter essa convicção, de que era necessário, que você precisava disso para, de fato... não garantir, né, mas pelo menos te colocar em posição de mais igualdade, assim, com a galera que já estava, que vinha de um ensino diferente, ou que já tinha cursinhos desde sempre ou sei lá... [que] aprendia inglês... cara, meu, prova de inglês no Enem... eu fiquei, mano, sei inglês... sei nada de inglês... então, foi muito isso, assim. (Francisco, em entrevista para Galvão, 2022, p. 163)

Entre os que contaram com recursos para acessar certa diversidade de atividades extraescolares, independente da forma como se deram os ajustes entre pais e filhos, a socialização familiar pareceu favorecer a criação de sentidos e de um “saber fazer”, prévio ou simultâneo à participação nessas atividades, que preparou esses jovens para a apropriação de seus destinos, por

vezes “metamorfoseados em escolhas livres” (Bourdieu, 2013, p. 71). Isto é, o que procuro enfatizar é que as famílias parecem oferecer não só a possibilidade da formação extraescolar, mas também o caminho que leva até a realização dessa formação e a competência para que esses jovens saibam tirar o melhor proveito dessas experiências. Assim, sem cálculo aparente, esses jovens se apropriam de trajetórias formativas para a qual foram preparados desde muito cedo e que serão, ao mesmo tempo, fator de conservação e de distinção social, externalizando um pertencimento social que não precisa ser anunciado.

As transcrições, a seguir, ilustram situações de apropriação dos destinos prováveis entre jovens que puderam receber dos familiares os recursos materiais e simbólicos para encaixar, com relativa naturalidade, a aprendizagem de um idioma e a realização de um curso pré-vestibular na narrativa de suas histórias de vida. No primeiro caso, a formação precoce em idiomas viabilizou, entre outras coisas, um intercâmbio; no segundo relato, de um filho de professores, há a aparente familiaridade com o ambiente do curso preparatório que o ajudou a alcançar seus objetivos:

O inglês, tipo, sempre foi uma parte de mim, assim, tipo, desde que eu nasci eu sei falar, sabe, eu estou em contato com a língua e... faz parte do meu dia a dia, sabe, eu vejo um filme, eu não preciso de legenda, ouço uma música [e] eu entendo, tipo, no intercâmbio eu lembro que eu até sonhava em inglês, sabe, tipo, era umas coisas bizarras, assim, e... e faz parte, tipo, de mim, sabe, juro, tem coisas que eu não sei falar em português que eu falo em inglês, sabe, tipo [pausa longa] tá, tá dentro sabe, eu não sei explicar também, mas eu não me vejo, tipo, hoje, sem falar inglês, sabe, sem conseguir me expressar em inglês, sem ler um livro em inglês que... eu amo ler livro em inglês... então, eu acho que faz... fez muita diferença pra mim, assim, tipo, como formação. (Marisa, em entrevista para Galvão, 2022, p. 159)

Isso foi uma coisa que para mim ficou bem marcado, tipo, cursinho era uma coisa extremamente não saudável, mas... eu já estava preparado para isso. Na palestra de introdução, o coordenador, ele já chegou e falou “gente, seguinte, o cursinho, ele não é saudável, a gente não vai mentir pra vocês, é muito estressante, vocês vão ficar sobrecarregados, então já se preparem”. Aí eu tive vários sintomas, se você quiser depois eu até listo aqui alguns que eu lembro, é... mas sintomas tanto físicos quanto emocionais. [...] Mas, bom, enfim, eu fiz o que eu achava necessário fazer para passar na faculdade e acabei passando na faculdade. Mas foi estressante, foi complicado. (Caetano, em entrevista para Galvão, 2022, p. 158)

Levando em conta os relatos dos que puderam frequentar certa diversidade de atividades extraescolares, nem todas as experiências foram, contudo, de concordância ou de ajuste ao que era valorizado no meio familiar. Em algumas situações, especialmente quando foram expressos interesses que não eram derivados daqueles cultivados no contexto em que esses jovens viviam, as experiências foram de embate e acomodação, com a busca por atividades que atendiam parcialmente aos desejos dos jovens e que se ajustavam ao que era posto como adequado pelos familiares. Esses casos, relatados principalmente pelas jovens que não puderam frequentar atividades tidas como inapropriadas para o gênero feminino, ainda que tenham representado tentativas de contestação de papéis e valores postos pelos familiares e pelo meio social em que circulavam, também representaram, de certa forma, soluções de continuidade familiar e social, já que os pontos de vista e as vontades dos genitores acabaram prevalecendo, como no caso da jovem que queria ter aulas

de bateria, mas acabou estudando piano (Galvão, 2022), ou das jovens que notaram o desincentivo, entre meninas, para a prática de esportes como futebol e natação (Galvão, 2022).

Na visão de todos, os garotos deveriam fazer futebol, essas coisas. E eu queria fazer, mas eu tinha que ter, por exemplo, um grupo feminino para fazer. Também, quando eu era menor, eu pensei em fazer natação [e] minha mãe falou “não, você vai ficar com o corpo de homem, você vai ficar com as costas largas”. [...] Futebol, ela falava a mesma coisa. Bateria, ela falava que era coisa de homem, que eu devia fazer piano... então eu sofri muito com isso em casa, muito mesmo. (Lia, em entrevista para Galvão, 2022, p. 167)

Carvalho, Senkevics e Loges (2014), tratando da socialização de meninos e meninas de camadas populares no contexto da cidade de São Paulo, igualmente chamam a atenção para as diferenças entre as atividades extraescolares frequentadas por meninas e meninos. As autoras e o autor notam que as meninas enfrentam maior restrição quanto às possibilidades de socialização fora de casa e que, quando podem frequentar atividades extraescolares, acabam sendo direcionadas àquelas com formato mais próximo ao escolar, o que contribui para desenvolver comportamentos de disciplina, organização e obediência, mais incentivados nas meninas do que nos meninos. Por outro lado, entre os meninos foi notado maior incentivo para a realização de atividades mais distantes do formato escolar e relativamente menos voltadas a uma escolarização mais prolongada, como a prática de atividades esportivas:

O que vemos, portanto, são escolhas ativas e parcialmente autônomas por parte das meninas, dentro do estrito leque de práticas extraescolares que lhes eram possíveis. Eram opções que as levavam a aproveitar essas oportunidades para melhorar sua aprendizagem ou as remetiam a atividades mais próximas ao modelo escolar. [...] Paralelamente, seus irmãos pareciam consolidar um progressivo afastamento de atividades próximas ao modelo escolar, dedicando-se ao futebol e a atividades de trabalho e lazer distantes da cultura escolar (Carvalho, Senkevics; Loges, 2014, p. 731).

Nota-se, aqui, que a participação em atividades extraescolares pode viabilizar não somente a transmissão de práticas e costumes aos filhos e filhas, na forma de cursos, mas também a transmissão de pontos de vista sobre papéis e práticas cabíveis a diferentes grupos sociais. Dito de outra forma, as atividades extraescolares podem cumprir importante papel na produção de disposições duráveis em relação ao que é apropriado ou não, tendo como referência práticas e pontos de vista típicos de um grupo familiar, que transmite aos filhos tanto a história da família quanto as disposições e as práticas típicas do grupo social a que a família pertence, em uma dinâmica em que características do grupo familiar privado são passadas adiante e tendem a se manter no tempo. Na formação personalizada (e muitas vezes na segregação) viabilizada pelas atividades extraescolares, é possível escapar de padrões de socialização em que a margem de escolha é menor, como no caso do convívio escolar. Isto é, se a escola, idealmente, tende a permitir certo convívio com a diferença, oferecendo referências e pontos de vista que podem contestar o que é posto pelo grupo familiar, as famílias podem procurar, pela via extraescolar, aumentar suas chances de transmitir seus pontos de vista e estilos de vida, reproduzindo suas percepções (e as percepções de seu grupo social) sobre o apropriado e inapropriado, o desejável e não desejável.

Nesse sentido, as atividades extraescolares, que à primeira vista parecem favorecer a liberdade de escolha, com a possibilidade de personalização (ou hiperpersonalização⁶) de trajetórias educativas conforme os gostos familiares (metamorfoseados em gostos individuais), talvez atuem no sentido contrário: se entendidas como mecanismo eficiente de transmissão da herança – ou seja, de cultivo de disposições, pontos de vista e estilos de vida típicos do grupo familiar –, constituem uma via de limitação e não de ampliação da escolha, ao menos tendo as crianças e adolescentes como pontos de referência. Isto é, podem ser mobilizadas como mecanismos de reforço dos valores do grupo familiar, limitando a ação de influências e pontos de vistas antagônicos possibilitados pela socialização em espaços/momentos que não são escolhidos pelos familiares.

De toda forma, como esse processo de transmissão de gostos e de pontos de vista (potencialmente conservador) tende a passar despercebido, o que parece prevalecer é o sentido de liberdade que a participação nessas atividades assume. Contrapostas à experiência obrigatória e compartilhada do ensino regular, essas atividades são apreendidas como via importante de expressão de si e de constituição de pertencimentos (e de exclusões), processos que o ensino regular parece limitar:

A escola, às vezes, é muito um negócio que, tipo, todo mundo tem sempre a mesma coisa, né. Então, tipo, todo mundo vai ter isso de ciências, isso de geografia, isso de história, vai ter todo mundo, tipo, a mesma coisa, no mesmo ano... principalmente se você é da mesma escola, vai ser, tipo, no mesmo dia, na mesma hora. A atividade extracurricular, você consegue, tipo, se diferenciar um pouco, né, eu acho. Então, tipo, é a formação individual de cada pessoa, assim... tipo, os seus interesses, você faz o que você quiser, tipo... você fazendo aí essa pesquisa, você deve estar vendo que deve ter uns cursos, tipo, muito diferentes um do outro, né... então, acho que é legal porque é... tipo, cria esse negócio de diferença, diferenciar as pessoas, de pessoas de interesses diferentes, né. (Arnaldo, em entrevista para Galvão, 2022, p. 147)

Nota-se, na fala anterior, não só a importância das atividades extraescolares como forma de contemplar os interesses de cada indivíduo (que podem ser expressão dos interesses do grupo familiar, caso particular do grupo social), mas também a escola como fator limitador na criação de diferenças. As possibilidades de sentido da fala são instigantes: a escola não estaria contemplando a individualidade e os processos de desenvolvimento de cada um, o que é notado como negativo, ou estaria inviabilizando uma educação exclusiva e hiperpersonalizada (amparada na liberdade de escolha), o que também é notado como negativo?

Em diferentes contextos e épocas, as famílias de camadas médias e altas buscaram mecanismos para transmitir a herança aos filhos, procurando manter ou melhorar a posição ocupada no espaço social (Almeida; Nogueira, 2002; Bourdieu, 2011; 2017; Brandão; Lellis, 2003; Nogueira, 2004). O que talvez seja novo é que parte do que era transmitido na socialização familiar e em

⁶ Tomo o termo emprestado de Linhart (2014, p. 49), que utiliza a concepção de hiperpersonalização para se referir à “individualização sistemática da gestão dos assalariados”. Segundo a autora, a individualização de salários, formações e critérios de promoção (em suma, a individualização das carreiras), com processos de avaliação individuais, constitui um movimento do empresariado contra a organização coletiva dos trabalhadores. Tem como objetivo a atomização dos trabalhadores e a desarticulação dos movimentos dos operários que desafiam os interesses do patronato. Nesse caso, instauram-se a mobilização e a responsabilização individuais nos ambientes de trabalho, que exigem do trabalhador flexibilidade para se adaptar a condições de trabalho instáveis e marcadas por intensa concorrência.

trajetórias escolares ajustadas aos interesses das famílias (no ensino regular), agora tem sido viável também por um conjunto de serviços com formato próximo ao escolar, mas que se ajustam à lógica da experiência personalizada, baseada em um “cardápio” amplo de possibilidades de consumo, que tornam possíveis projetos individualizados de diferenciação. Ao que parece, se ajustam à tendência de espalhamento da lógica de consumo para as diferentes esferas da vida, com valorização da liberdade individual de escolha em que se amparam os processos de individualização contemporâneos, ainda que essa liberdade seja orientada por um conjunto de possibilidades socialmente constituídas e represente talvez mais conservação do que transformação.

Sendo de acesso privilegiado aos mais privilegiados, as atividades extraescolares parecem compor o conjunto das práticas sociais relevantes para diferenciar classes e estratos de classes sociais⁷. Constituem, assim, uma das vias de transmissão do patrimônio das famílias, passando aos herdeiros o *status social* de seus genitores, que é o *status* de quem frequenta ou valoriza cada tipo de atividade, ou de quem sabe como proceder em determinadas situações devido à aprendizagem possibilitada por determinadas experiências extraescolares, componentes cada vez mais relevantes de estilos de vida marcados por tantas outras práticas que reafirmam, no plano simbólico, o pertencimento social dos indivíduos. É importante frisar que todo esse processo pode ocorrer de forma despretensiosa, sem intenção ou consciência de conservação de estilos de vida ou de obtenção de retornos (educacionais, profissionais e sociais). Nesse sentido, talvez quanto mais experienciadas de forma despretensiosa, mais eficientes sejam os efeitos de distinção social, já que a falta de pretensão sinalizaria a distância da necessidade e a liberdade no uso do tempo que tende a caracterizar as elites, sobretudo as elites econômicas. Como propõe Bourdieu (2017, p. 263, grifos do autor):

Os objetos dotados do mais elevado poder distintivo são aqueles que dão melhor testemunho da *qualidade da apropriação*, portanto, da qualidade do proprietário, porque sua apropriação exige tempo ou capacidades que, supondo um longo investimento de tempo, como a cultura pictórica ou musical, não podem ser adquiridas à pressa ou por procura; portanto, aparecem como os testemunhos mais seguros da qualidade intrínseca da pessoa. Por isso, explica-se o espaço reservado pela procura da distinção a todas as práticas que, à semelhança do consumo artístico, exigem uma *despesa pura, sem qualquer retorno*, assim como à coisa, sem dúvida mais preciosa e mais rara – sobretudo, entre aqueles que, tendo o mais elevado valor mercantil, menos o desperdiçam –, ou seja, o *tempo*, tempo consagrado ao consumo ou à aquisição da cultura pressuposta no caso de consumo adequado.

⁷ Em estudo que explora as homologias e as distinções entre a composição patrimonial (em termos de capitais econômico, cultural, social e simbólico) e as práticas dos indivíduos, Bertoncelo (2016) identifica diferenças de participação em atividades como cursos de línguas, música, artes e informática, entre outras práticas, para reconstruir o espaço das classes sociais no contexto brasileiro. Como esperado, a participação em cursos de línguas, música ou artes são mais frequentes entre os grupos relativamente privilegiados, compostos majoritariamente por indivíduos que são proprietários ou sócios de empresas e que receberam parte de seu patrimônio das gerações passadas.

Considerações finais

Neste artigo procurei, a partir de entrevistas com jovens entre 19 e 23 anos, explorar como as práticas de atividades extraescolares podem constituir uma via de compartilhamento de gostos e estilos de vida entre pais e filhos. Ao que parece, essas atividades são um caminho importante de transmissão da herança cultural entre camadas médias e altas, viabilizando experiências ao mesmo tempo rentáveis (do ponto de vista educacional e social) e representativas daquilo que é valorizado pelo grupo familiar. Ainda que, em parte dos casos, os jovens tenham expressado discordância dos pais em relação às atividades que gostariam de frequentar (em uma tentativa de negarem a herança ou parte dela), nos relatos pareceram prevalecer os juízos familiares, com ajuste das práticas ao que era recomendável, aceitável ou possível no espaço familiar-social em que os jovens viviam.

Entre outras considerações possíveis, chamo a atenção para a capacidade das famílias de encontrarem os meios para garantir a continuidade familiar e social. Ao que parece, à medida que experiências de socialização, como as escolares, perdem espaço na transmissão eficiente de privilégios e de pontos de vista que sustentam esses privilégios, ameaçando a continuidade social pretendida pela família, novas formas de transmissão da herança são encontradas. E, ao que parece, as atividades extraescolares são um caminho importante para a continuidade familiar e social na contemporaneidade, favorecendo a alquimia que transforma manutenção de estilos de vida em liberdade de escolha, necessidade em gosto, privilégio em mérito.

Finalizo propondo questões que podem nortear investigações futuras: a expansão da educação escolar obrigatória e a regularização dos fluxos escolares estaria limitando o poder de diferenciação social na e pela escola, o que se refletiria na busca por diferenciação e transmissão da herança pela via extraescolar? O ensino oferecido nas escolas tende a perder relevância, com atividades frequentadas à parte assumindo o protagonismo, em linha com o alerta feito por Costa, Neto-Mendes e Ventura (2009) e Bray (2015)? A expansão da participação em atividades extraescolares constitui uma das manifestações, no campo educacional, da lógica de consumo amparada em “cardápios” sempre renovados de escolhas, que tem se espalhado nas diversas esferas da vida? Como a valorização de itinerários formativos personalizados, com priorização de escolhas individuais-familiares que tendem a deslocar as decisões sobre processos formativos do espaço coletivo para o âmbito privado, tem afetado a percepção sobre processos formativos amparados em perspectivas de compartilhamento, colaboração e valorização da diferença?

Referências

ADRIÃO, Theresa. Escolas charter nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. *Educação e Filosofia*, v. 28, n. especial, p. 263-282, 2014.
<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24613>

ALMEIDA, Ana Maria; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.). *A escolarização das elites: um panorama internacional* da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002.

AURINI, Janice; DAVIES, Scott. The transformation of private tutoring: education in a franchise form. *Canadian Journal of Sociology*, v. 29, n. 3, p. 419-438, 2004. <https://doi.org/10.2307/3654674>

BERTONCELO, Edson Ricardo. O espaço das classes sociais no Brasil. *Tempo Social*, v. 28, n. 2, p. 73-104, 2016. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2016.110534>

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção*. Porto Alegre: Zouk, 2017.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2019.

BRANDÃO, Zaia; LELLIS, Isabel. Elites acadêmicas escolarização dos filhos. *Educação e Sociedade*, v. 24, n. 83, p. 509-526, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200011>

BRAY, Mark. *The shadow education system*: private tutoring and its implications for planners. Paris: UNESCO, 2007. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000118486>

BRAY, Mark. *Exacerbating or Reducing Disparities?* The Global Expansion of Shadow Education and Implications for the Teaching Profession. International Council on Education for Teaching (ICET), 59th World Assembly, Japão, 2015. <https://hub.hku.hk/bitstream/10722/222068/1/Content.pdf>

BRAY, Mark. *Educação sombra na África*: tutoria privada e suas implicações para as políticas públicas. Hong Kong: Comparative Education Research Centre (CERC), 2021.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379394>

BRAY, Mark; VENTURA, Alexandre. Educação na sombra na América Latina: montando o quebra-cabeças. *Revista Española de Pedagogía*, n. 288, 2024. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4059>

BRAY, Mark; KWOK, Percy. Demand for private supplementary tutoring: conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong Kong. *Economics of Education Review*, n. 22, p. 611-620, 2003. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(03\)00032-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(03)00032-3)

BUCHMANN, Claudia; CONDRON, Dennis; ROSCIGNO, Vincent. Shadow Education, American Style: test preparation, the SAT and college enrollment. *Social Forces*, v. 89, n. 2, p. 435-461, 2010. <https://doi.org/10.1353/sof.2010.0105>

CARVALHO, Marília; SENKEVICS, Adriano; LOGES, Tatiana. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 3, p. 717-734, 2014. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014091637>

COSTA, Jorge; NETO-MENDES, António; VENTURA, Alexandre. As explicações em estudo de caso: alguns dados da cidade de Aquarela. *Revista Lusófona de Educação*, v. 13, p. 81-88, 2009. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/551>

ENTRICH, Steve. German and Japanese education in the shadow – do out-of-school lessons really contribute to class reproduction? *The International Academic Forum (IAFOR) Journal of Education*, v. 2, 2014. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080366.pdf>

FUNG, Anthony. Cram Schooling in Hong Kong: The Privatization of Public Education. *Asian Anthropology*, v. 2, n.1, p. 179-195, 2003. <https://doi.org/10.1080/1683478X.2003.10552535>

GALVÃO, Fernando Vizzoto. Uma análise das práticas de ensino suplementar no contexto brasileiro. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GOMES, Cândido Alberto; VARGAS, Adriana; PAIVA, Giovanni; RODRÍGUES, Gleicivan; PEREIRA, Laudicéia; VIANA, Rosangela. Sistema educativo sombra: recortes no Brasil e em Portugal. *Revista Ibero-Americana de Educação*, n. 52/6, p. 1-14, 2010. <https://doi.org/10.35362/rie5261768>

HUSSEIN, Mansour. Private tutoring: a hidden educational problem. *Educational Studies in Mathematics*, v. 18, n. 1, p. 91-96, 1987. <https://www.jstor.org/stable/3482507>

LAREAU, Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. *Educação em Revista*, n. 46, p. 13-82, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200002>

LINHART, Danièle. Modernização e precarização da vida no trabalho. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III*. São Paulo: Boitempo, 2014. p.45-54.

NASCIMENTO, Andréa. *Os explicadores: das “sombras” ao ensino paralelo*. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

<https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/14885>

NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p. 133-144, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200011>

SILVEIRINHA, Teresa Isabel. *O fenômeno das explicações: oferta, procura e implicações no 12º ano em estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2007.

SINGLY, François de. A apropriação da herança cultural. *Educação e Realidade*, v. 34, n. 1, p. 9-32, 2009. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8455>

SOUTHGATE, Darby. *Determinants of shadow education: a cross-national analysis*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Ohio State University, 2009.

https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/etd/r/1501/10?clear=10&p10_accession_num=osu1259703574

STEVENSON, David; BAKER, David. Shadow education and allocation in formal schooling: transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, v. 97, n. 6, p. 1639-1657, 1992.

<https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/229942>

SULZ, Juliana; NOGUEIRA, Maria Alice. A “escola fora da escola”: o mercado de serviços paraescolares na cidade de Belo Horizonte (MG). *Perspectivas em Diálogo*, v. 10, n. 25, p. 377-396, 2023.

WHEWELL, William. *On the principles of English university education*. Londres: John W. Parker, 1838.

ZHANG, Wei. *Taming the wild horse of shadow education: the global expansion of private tutoring and regulatory responses*. New York: Routledge, 2023.

FERNANDO VIZOTTO GALVÃO

Doutor em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; Professor, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil.

APOIO/FINANCIAMENTO

Não houve.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados/analisados no presente artigo.

CÓMO CITAR ESTE ARTIGO

GALVÃO, Fernando Vizotto. *Como nossos pais: atividades extraescolares e a transmissão da herança cultural*. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e95853, 2025. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.95853>

O presente artigo foi revisado por Vera Lúcia Fator Gouvêa Bonilha – E-mail: verah.bonilha@gmail.com. Após ter sido diagramado foi submetido para validação do(s) autor(es) antes da publicação.

Recebido: 18/06/2024

Aprovado: 16/01/2025

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

