

ESCOLARIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS INSTRUMENTAIS E IDENTITÁRIAS

Lea Pinheiro Paixão

Universidade Federal Fluminense

paixao.lea@gmail.com

Resumo. O texto apresenta discussão sobre expectativas de socialização na escola focalizando alguns estudos que abordam análise de estratégias instrumentais e identitárias na apropriação da escola por famílias de camadas populares, médias e elite. Resume reflexões de Agnes Henriot-van Zanten (1996) sobre teorias sociológicas que explicam a relação escola-sociedade privilegiando sua dimensão instrumental. Apresenta síntese do trabalho de François Dubet e Danilo Martuccelli (1996) sobre relações entre camadas médias e camadas populares e escola onde operam com conceitos elaborados no quadro da Sociologia da Experiência. Em seguida, trata de resultados de pesquisas realizadas no Brasil sobre expectativas de socialização na escola.

Palavras-chaves: Relação família/escola; Socialização na escola.

Resumé. SCOLARISATION: STRATÉGIES UTILITARISTES ET STRATÉGIES IDENTITAIRES. Le texte présente une discussion à propos des attentes des familles par rapport à la socialisation à l'école, en se focalisant sur quelques études qui traitent des stratégies utilitaristes et identitaires dans l'appropriation de l'école. Il résume les réflexions d'Agnes Henriot-van Zanten (1996) sur des théories sociologiques qui expliquent la relation école-société en privilégiant sa dimension utilitaire. Le texte présente aussi une synthèse du travail de François Dubet et de Danilo Martuccelli (1996) à propos des relations entre les classes moyennes et populaires et l'école, utilisant des concepts élaborés dans le cadre de la Sociologie de l'Expérience. Par la suite, le texte traite des résultats des recherches réalisées au Brésil concernant les attentes familiales vis-à-vis de l'école.

Introdução

Como professora em cursos de graduação e pós-graduação na área da Educação, discuto com alunos e alunas as relações que se estabelecem entre a escola e famílias de diferentes classes e frações de classes sociais. Muitos/as desses/as alunos/as atuam como professores/as ou exercem outras funções no sistema escolar. Ouço deles e delas reclamações sobre pais e/ou mães das crianças que freqüentam as escolas em que trabalham. Afirmam que estes alimentam expectativas de que os/as filhos/as adquiram na escola hábitos e comportamentos que consideram parte de um repertório de uma criança “educada”, o que esses/as professores/as supõem que os/as alunos/as deveriam adquirir em casa. Declaram enfaticamente: “Os pais e/ou mães esperam que realizemos um trabalho que é deles. Nós não temos obrigação de ‘educar’; nossa função, como professor/a, é ensinar.” Afirmam também que este não seria um problema detectado apenas com crianças de famílias pertencentes a camadas populares. Trabalhando em escolas privadas que atendem a crianças de camadas médias, eles/as também se defrontam com expectativas semelhantes.

Esses contatos e um conjunto de leituras mostram que existem tensões na escola em torno de expectativas sobre as responsabilidades da escola no processo de educação das crianças e jovens. Há estudos que mostram que os profissionais da escola trabalham com uma idéia de que não cabe à escola se ocupar de educação em sentido mais amplo. Que a escola deve ser responsabilizada por dimensões de ordem mais cognitiva. Que cabe a ela ensinar a ler, a escrever, os conteúdos básicos do saber produzido pela sociedade. E consideram inadequadas expectativas de pais, mães e da sociedade em geral de que a escola deva também “educar”.

Há necessidade de se discutir essa tensão considerando possíveis dissonâncias de expectativas. Entre as informações necessárias à compreensão dessa tensão, estão aquelas que colocam em foco as expectativas das famílias. Temos tratado, em geral, a relação família-escola tendo como baliza os objetivos da escolarização considerados pelo olhar daquela instituição e dos profissionais que nela atuam. O entendimento de tensões deve incorporar a forma como as famílias se apropriam da escolarização no processo de educação de seus/as filhos/as. E, para isso, em primeiro lugar, é preciso admitir que tal apropriação está relacionada a

uma série de elementos que distinguem as famílias: condição econômica, capital cultural, história e trajetória, sexo e idade dos/as filhos/as, entre outros.

Como ponto de partida para a discussão teórica, apresento análises retiradas de dois textos publicados em número especial da revista canadense *Lien Social et Politiques*, na qual são colocadas em pauta perspectivas teóricas sobre as relações família-escola. O primeiro, de Agnes Henriot-van Zanten (1996), toma como eixo a análise de teorias sociológicas que explicam a relação escola-sociedade privilegiando sua dimensão instrumental. No segundo, François Dubet e Danilo Martuccelli (1996) apresentam uma síntese de resultados de uma pesquisa ampla realizada por ambos, operando com conceitos elaborados no quadro da Sociologia da Experiência.

1. Pensando a Relação Família-Escola na Perspectiva de Teorias

Utilitaristas

Na perspectiva de teorias chamadas utilitaristas, os indivíduos fazem escolhas racionais em relação ao processo de escolarização diante da situação de competição em que vivem. As aspirações em relação à escola são interpretadas como decisões racionais em que é avaliada a relação custo/benefício decorrente das alternativas postas. A escola, aqui, é principalmente vista como instrumento. Nesse sentido, os pais atuam como estrategistas diante da escola, objetivando as melhores chances, os melhores caminhos que propiciem escolarização de sucesso e competitiva no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva teórica, admite-se homologia entre projetos de mobilidade social e projetos de escolarização. As análises instrumentais da escola tendem a interpretar o acompanhamento da escolaridade dos/as filhos/as como indicador de investimento visando ao sucesso escolar dessas crianças. Opondo-se a análises que considera deterministas, funcionalistas ou marxistas, Boudon (1979), um dos teóricos de referência dessa perspectiva, nega que as estruturas sociais e a socialização decorrente possam conduzir os membros de certas categorias sociais a agir de forma altruísta ou masoquista obedecendo às preferências de outras pessoas ou grupos. Ele afirma, juntamente com Bourricaud, que é necessário se cuidar para não dar importância exagerada aos fenômenos da socialização que constituem apenas um dos parâmetros da ação humana: “Os efeitos da socialização

secundária indicam, além disso, que eles próprios podem ser submetidos, com intensidade variável conforme o caso, a efeitos de retroação engendrados pela estrutura do campo de interação no qual o ator se acha imerso.” (BOUDON e BOURRICAUD, 1993, p. 522).

O individualismo metodológico de Boudon (1979), fortemente inspirado na economia, repousa sobre dois postulados complementares: “O indivíduo é, em primeiro lugar, o nível pertinente da análise sociológica na medida em que só esse último pode dar sentido à sua ação” e “é a justaposição de um conjunto de estratégias finalizadas que produz os fatos sociais” (LALLEMENT, 2004, p. 267). A escola, aqui, é principalmente vista como instrumento e as decisões sobre escolarização, como decorrência de decisão que leva em consideração uma série de parâmetros: vantagens e desvantagens de ordem social, econômica, financeira, psicológica no presente e no futuro de uma determinada opção escolar, quais são os seus riscos (emprego, desemprego, fracasso ou sucesso escolar), custo/benefício. Nessa perspectiva, a origem social é um ponto de referência a partir do qual os agentes procuram avaliar suas opções, os riscos, as vantagens e desvantagens de cada alternativa.

Ao analisar a relação com a escolarização, Boudon (1979) defende que os indivíduos fazem escolhas racionais diante da situação de competição em que vivem. Ele é um crítico da concepção que denomina ‘hipersocializada’ de autores como Bourdieu, na qual, segundo ele, o indivíduo seria pura expressão da cultura de seu meio social de origem. Assim, compreende-se que, na perspectiva do individualismo metodológico de Boudon, as aspirações em relação à escola sejam interpretadas como decisões racionais tomadas a partir da avaliação de tipo custo/benefício das alternativas. Robert Ballion (1982) seguiu trilha semelhante à de Boudon, analisando a escola como um mercado em que consumidores vão buscar produtos que respondem a seus interesses e atendam melhor a suas expectativas.

Os críticos da perspectiva defendida por Boudon (1979) mencionam a dificuldade de ler as opções sobre escolarização como decorrências de opções racionais quando se considera que, nas trajetórias, intervêm reações não-rationais de ordem emocional e, em especial, imposições decorrentes da ordem estrutural nas quais os indivíduos se encontram.

Nessa vertente instrumental, encontram-se estudos que, embora continuem a focalizar a escola como estratégia instrumental, ampliam a discussão destacando a mobilização de atores em direção à escolarização. Assumem que os atores sociais fazem investimentos conscientes, logo, instrumentais, mas se distinguem dos estudos do tipo realizado por Boudon (1979) pela importância dada a dimensões de ordem simbólica e subjetiva. Trabalhos de Bourdieu e Passeron, posteriores à publicação de *A reprodução* (BOURDIEU e PASSERON, 1975), revelam aproximações com o modelo utilitarista. É evidente que Bourdieu não assume como Boudon (1979) que os atores agem segundo cálculos racionais e que o investimento na escolarização seja produto de cálculo racional. Nele, a trajetória escolar guarda relação com a internalização do possível em termos sociais. Mas, considerando diferenças de grau de consciência dos atores na interpretação da situação, é possível encontrar aproximações entre estratégias racionais e estratégias de reconversão em Bourdieu.

As teorias da mobilização exploram a capacidade de mobilização dos atores em direção a trajetórias de escolarização consideradas de sucesso. Como mencionado, elas se destacam das análises consideradas utilitaristas em sentido estrito pela importância dada a dimensões simbólicas, subjetivas. Entretanto, assim como as utilitaristas, repousam sobre o postulado da existência consciente de investimento dos atores no processo de escolarização.

Considerando o conjunto diversificado de análises que trabalham com a hipótese de que a escolarização constitui estratégia de ordem instrumental, é possível afirmar que elas permitiram a exploração de dimensões interessantes na relação família-escola na medida em que propiciaram a realização de estudos sobre: a influência da história familiar, do projeto familiar na trajetória de escolarização dos filhos; o acompanhamento da escolarização pelas famílias e, em especial, estudos sobre dever de casa; conseqüências da competição entre estabelecimentos escolares face às opções dos pais e o desenvolvimento de uma sociologia dos estabelecimentos escolares; significado do crescimento da demanda por escolarização por parte de famílias de diferentes origens sociais.

Apesar desses avanços, as análises que focalizam os pais como estrategistas diante da escola ocultam outra dimensão desse processo – a transmissão de qualidades sociais que favorecem a integração do indivíduo à sociedade, seja a

pequenos grupos, seja a universos de trabalho específicos. Como foi dito, elas tendem a privilegiar homologia entre projetos de mobilidade social e projetos de escolarização.

Não se pode negar a importância que a obtenção de diplomas assume para as famílias. Sociólogos da família têm mostrado que os pais tendem a delegar à escola mais a transmissão de conhecimentos do que a construção de identidade e valores. Para Zanten (1996), as análises utilitaristas, no entanto, tendem a desconsiderar outras dimensões. Na busca de mobilidade social, o diploma é considerado importante para as famílias, mas não constitui a única estratégia acionada. Há outras, como o casamento. O projeto familiar inclui expectativas de que a escola “prolongue ou complete a educação familiar no domínio das aquisições de valores e de saber-fazer expressivos” (ZANTEN, 1996, p. 130). Mas a heterogeneidade social e étnica da população escolar, as dificuldades locais “para obter um consenso sobre os valores que precisam ser inculcados, incitam as famílias a serem, cada vez mais, vigilantes sobre o que se passa na escola em matéria de socialização” (ZANTEN, 1996, p. 130). Analisando resultados de pesquisa realizadas principalmente na França, esta autora considera que a importância acordada à escola, no processo de socialização, varia segundo a origem social. Famílias de camadas médias assalariadas têm expectativas de que a escola desempenhe papel importante na socialização dos filhos. Mas, ao mesmo tempo em que defendem a escola única, conhecendo a heterogeneidade da população atendida, sentem ameaçado seu projeto pessoal e, por isso, tentam utilizar a escola como instrumento para estabelecer sua identidade de classe e a de seus filhos.

O papel da escola na socialização, entre as camadas populares, revela contrastes: algumas famílias delegam à escola o cuidado de dotar suas crianças de qualidades sociais e morais requeridas pela vida em sociedade, enquanto outras defendem bravamente o ponto de vista de que “a escola instrui, a família educa” (ZANTEN, 1996, p. 130). Entre as famílias da elite, conta-se mais com a socialização na família do que com a socialização na escola. Elas fazem esforço para manter coerência entre os dois espaços, controlando o que se passa na escola. Os projetos das famílias podem apresentar distinções segundo características das crianças (sexo, por exemplo). Os modos de organização familiar/estilos de educar influem nas expectativas do trabalho da escola.

As análises instrumentais da escola tendem a interpretar o acompanhamento da escolaridade dos/as filhos/as como indicador de investimento visando ao sucesso escolar dessas crianças. Entretanto, isso também pode ser sinal de preocupação com a construção do ser social, com a aquisição de valores morais e de comportamentos relacionados à identidade. Há, ainda, outros indicadores de atenção à socialização no acompanhamento da carreira escolar dos/as filhos/as. Estratégias de socialização de pais e mães da elite se manifestam, por exemplo, pela procura de estabelecimentos privados que operam forte seleção de alunos/as e que possibilitam um controle sobre os/as professores/as, sobre o funcionamento do estabelecimento e sobre as práticas pedagógicas.

Ainda segundo Zanten (1996) as famílias de classes médias, cujos filhos freqüentam escolas públicas, procuram acionar estratégias de controle sobre os amigos dos filhos, sobre os lugares freqüentados. Tentam encontrar, para os filhos, escolas que ofereçam não apenas nível pedagógico mais alto, mas que trabalhem com orientações sociais “valorizadas”. Assim, o cuidado e as estratégias nas opções por estabelecimento em que estudará o filho revelam não apenas preocupações de ordem instrumental, mas também atenção ao processo de socialização na escola.

No que se refere às famílias de camadas populares, no conjunto se submetem a critérios estabelecidos pelo poder público quanto ao estabelecimento em que estudam seus filhos. Mas algumas delas utilizam estratégias de evitamento de certas escolas que podem ser interpretadas como estratégias visando não só ao sucesso escolar, mas ao controle da companhia dos filhos.

Outro problema das teorias instrumentais se relaciona à interpretação que dão à participação ou não-participação de pais e mães em atividades da escola – indicadores do interesse ou desinteresse pela carreira dos/as filhos/as. Ora, argumenta Zanten (1996), a baixa participação de pais e mães pode decorrer das relações difíceis com a escola (lembranças ruins, medo dos professores, dificuldades de comunicação etc.), mas também é indício de que esses pais e mães procuram evitar o convívio com outros pais e mães por receio do estigma. Por outro lado, estudos sobre a participação elevada de pais e mães de zona rural mostraram que ela decorria da pressão social do povoado que interpretava essa ausência como desvio. Em pesquisa realizada em uma cidade pequena, Zanten (1996) observou que nas escolas mais homogêneas a participação em associações de pais era

intensa, enquanto em escolas heterogêneas uma minoria investia muito, enquanto a maioria era ausente. E avança a hipótese de que, nesse caso, dada a diversidade, a minoria investe para impor seus objetivos e a maioria se protege de contatos e de eventuais conflitos (ZANTEN, 1996).

A análise das razões invocadas para explicar a participação/não-participação de pais e mães na escola dá indicações de preocupação com a socialização das crianças no espaço escolar. Em escolas infantis e primárias, observa-se também a atenção que pais e mães conferem a fatores que podem ser considerados secundários – higiene dos banheiros, funcionamento da cantina, jogos no pátio, atividades extraclasse –, que mostram cuidados não apenas com as condições favoráveis à aprendizagem, mas também à socialização das crianças.

Assim, segundo Zanten (1996), analisando resultados de estudos realizados principalmente sobre a realidade francesa, há convergências e contradições entre estratégias instrumentais e de socialização. Os dois objetivos podem estar ligados. A afirmação de uma identidade pessoal está intrinsecamente ligada ao sucesso escolar e este, por sua vez, depende da imagem positiva que o indivíduo constrói de si próprio.

2. Pensando a Relação Família-Escola na Perspectiva da Sociologia da Experiência

A utilização de instrumentais elaborados no âmbito da Sociologia da Experiência permite a Dubet e Martuccelli (1998) articularem estratégias instrumentais e identitárias na análise da relação família-escola. Em um texto de 1996, Dubet e Martuccelli apresentam reflexões sobre as relações de famílias de classe média e de camadas populares com a escola a partir de material empírico coletado na França. Nele, as demandas dos pais de famílias desses grupos sociais endereçadas à escola são trabalhadas a partir da consideração de três lógicas que compõem o arcabouço teórico dos autores para explicar o que denominam “construção da experiência escolar”. Para eles, a apropriação da escola pelos pais e mães se faz por meio de um processo de construção da experiência, conceito elaborado no âmbito da Sociologia da Experiência (DUBET, 1996).

Na pesquisa, Dubet e Martuccelli (1998) partem da hipótese de que a escola hoje não se impõe ao conjunto da sociedade como no século passado. Na medida

em que o sistema escolar se abriu para o conjunto mais amplo da sociedade e se generalizou, colocou em xeque uma lógica interna de instituição selecionadora e deixou de ser representada, como todos sabemos, como instituição “libertadora”. O consenso em torno de suas funções foi enfraquecido. Assim, afirmam aqueles autores, o sentido da escolarização não se impõe de forma consensual ao conjunto da sociedade. Hoje, um maior número de crianças e jovens frequenta a escola e aí permanece por um período de horas superior ao de alguns anos, mas a escola se parece menos com uma instituição do que com um mercado no qual os atores sociais entram em competição. Seus objetivos educativos não são, como no passado, aceitos por todos. A escola, atualmente, é vista também como objeto de consumo e como um grande negócio. Isso supõe a aceitação de uma tese de fundo: a de que se assiste, no mundo contemporâneo, a um processo de desinstitucionalização que atinge não só a escola, como também a igreja, a família (DUBET, 2002) – tese essa contestada por outros teóricos. É por isso que o significado da escola constitui uma construção por parte dos atores sociais nela envolvidos: pais, alunos, profissionais.

Assim, Dubet e Martuccelli (1998) rejeitam a hipótese dos instrumentalistas que consideram que a escolarização é fundamentalmente um processo de opções estratégicas racionais das famílias. Sem descartar a dimensão instrumental, afirmam que os atores sociais que atuam no sistema escolar constroem o sentido da escolarização articulando duas outras ordens de lógica. Assim, na construção do significado da escolarização que orienta a atuação dos diferentes atores sociais estão presentes três lógicas.

Lógica da socialização

A lógica da socialização corresponde à função conhecida de integração social, fartamente trabalhada pela Sociologia clássica. Segundo essa lógica, a escola atua para favorecer a integração dos indivíduos em uma sociedade nacional, local, étnica, impondo a aprendizagem de conhecimentos e de valores. Ela diz respeito às exigências impostas por cada tipo de sociedade e está presente em expectativas de pais que desejam que os/as filhos/as aprendam na escola comportamentos que os/as integre à sociedade em que vivem, aos grupos sociais aos quais pertencem.

Lógica instrumental

Os atores sociais, para concretizar seus projetos de educação dos/as filhos/as, em uma sociedade concebida como mercado, devem definir expectativas viáveis e caminhos para prover a esses/as filhos/as condições de participarem da concorrência. Como a escolarização constitui uma das estratégias para encaminhar a prole na vida, os pais e mães atentos a essa concorrência avaliam as alternativas que se apresentam em termos de escolarização, considerando aquelas que parecem mais interessantes e viáveis para eles. Assim, optam por escolas em que a dimensão utilitarista seja a baliza. Por que investir em um curso que, de antemão, sabe-se que não propiciará um bom emprego no futuro? Os pais e as mães, nesse sentido, visam à aquisição de um capital escolar diferencial que dê mais chances ao jovem e à criança na carreira escolar, na vida social e em um mercado de trabalho competitivo.

Lógica da educação

Aqui, o eixo guarda relação com o processo de subjetivação. Diz respeito a valores e atitudes que compõem o horizonte do processo mais amplo de educar. O ator não é definido apenas por seus pertencimentos (socialização) e interesses (instrumentalização). Ele não é só adaptação: constrói-se criticamente frente às lógicas anteriores e frente à sociedade. Nesse sentido, Dubet e Martuccelli (1996) falam de subjetivação. Isso supõe admitir a existência de uma dimensão cultural que poderia ser entendida como uma lógica da convicção que tensiona com as duas lógicas definidas anteriormente.

Os atores sociais buscam dar sentido à escolarização tensionando tais lógicas. Profissionais da escola, alunos/as, pais e mãe lidam com a necessidade de articular aquelas lógicas ao optarem. A situação ideal é aquela em que se consegue coordenar as três ordens de lógica – o jovem escolhe realizar um curso cujos objetivos lhe permitem competir profissionalmente em sua vida futura, ao mesmo tempo em que atende a seus interesses em termos de cultura e saber. Entretanto, é fundamental lembrar que esse processo não se faz de forma autônoma, independentemente dos condicionantes sociais. Há situações em que as lógicas entram em conflito, como no caso de um indivíduo cujos interesses o encaminham

para um curso superior que não favorece inserção no mercado de trabalho ou que conduz a uma profissão pouco valorizada. Ou, em outra direção: um aluno do Curso de Pedagogia que rejeita os objetivos institucionais que organizam o currículo porque está interessado apenas na obtenção de um diploma de nível superior que lhe propiciará melhoria salarial. Nesse caso, a lógica instrumental se impõe.

Ao se considerar a escolarização, pode-se operar com as três ordens de lógica propostas para compreender as expectativas dos diferentes atores envolvidos: pais, mães, profissionais da escola, alunos/as. Com esse quadro de referência, Dubet e Martuccelli analisaram as relações família-escola considerando famílias de camadas médias e de camadas populares na França. Vejamos algumas das conclusões a que chegaram os autores analisando expectativas dos pais de famílias de camadas médias e de camadas populares endereçadas à escola.

2.1. *Lógica da socialização*

Os autores distinguem as expectativas de camadas populares das de camadas médias em relação ao trabalho de socialização desenvolvido pela escola. Enquanto no primeiro caso apontam expectativas de “integração”, no segundo caso as expectativas são organizadas em torno de uma “socialização contratual”.

Camadas populares – integração

A primeira observação que fazem a respeito dessas camadas é a de que elas conferem muita importância à escola. Além da aprendizagem das chamadas habilidades básicas de ler, escrever e contar, confiam em que sejam transmitidas aos filhos normas que organizam a sociedade mais ampla. Na escola, as crianças deveriam aprender a serem polidas, a respeitar os adultos, a internalizar comportamentos considerados desejáveis pela sociedade, ainda que isso signifique uma ruptura com a cultura da esfera familiar e do bairro. Esperam que as crianças aprendam a falar a ‘linguagem da escola’, em oposição à ‘linguagem da rua’, promovendo a entrada delas na sociedade.

Trata-se de uma adesão aos valores da escola “republicana” com toda a força que essa expressão tem para os franceses. A escola deve se opor ao egoísmo, ao dinheiro, à mídia em geral, ao racismo. A adesão à escola se revela, entre outras formas, pela confiança no trabalho d/ao professor/a das séries iniciais que repousa

no reconhecimento de uma competência indiscutível. Isso, inclusive, inibe intervenções de pais e mães em atividades pedagógicas da escola. Acreditam não ter condições de discutir com os/as professores/as e, portanto, não se permitem criticá-los/as na presença dos/as filhos/as. Afirmam, assim, a autonomia e a especificidade do trabalho realizado pela escola. Em contrapartida, não admitem que a escola interfira em seu domínio – o doméstico. Assim como consideram que o espaço da escola é de competência da escola, o espaço privado da casa lhes cabe. Isso, entretanto, não significa desejar distanciamento dos/as professores/as. Embora sejam de opinião de que não cabe a pais e mães irem à escola, entendem que os/as professores/as deveriam participar mais da vida do bairro em que a escola se encontra inserida. Interpretam a falta dessa aproximação como sinal de certo desprezo dos/as professores/as por eles e pelo bairro. Revelam sentimentos nostálgicos em relação à escola do passado. Tudo isso supõe adesão ao fato de que a escola deverá romper com a cultura do grupo do qual se origina a criança.

Camadas médias – socialização contratual

Dubet e Martuccelli (1996) analisam as expectativas relacionadas à socialização dessas camadas como contratuais. A aprendizagem de normas sociais, também consideradas como parte do trabalho da escola, apresenta-se menos como imposição e mais como decorrência de discussão. O estilo de educação dessas camadas é marcado por orientação de tipo contratual em que a imposição deve ser afastada e a motivação, a autonomia do indivíduo e sua criatividade são estimuladas. Raciocinam com a criança, explicam-lhe mesmo aqueles temas e situações consideradas difíceis. Deve-se educar visando à seriedade, ao abandono de idéias infantis sobre a realidade. Essa atitude é acompanhada, no entanto, por um forte controle. Os pais e mães intervêm com a justificativa de buscar o bem-estar dos/as filhos/as, na escolha de amigos, nas atividades extra-escolares, no lazer, nos jogos etc. Assim, associam um discurso de respeito ao mundo infantil à vigilância do que as crianças fazem.

A “concepção democrática de educação” favorece o estabelecimento de uma linha de continuidade entre a pequena sociedade e a grande sociedade. Segundo Dubet e Martuccelli (1996, p. 111), “a escola deve participar nesse processo mais

global pelo qual se transmite uma capacidade de se conduzir em sociedade onde a interiorização, via discussão das regras morais desempenha um papel fundamental”.

Nesse sentido, valorizam as relações entre os pares que a escola promove. Ali, as crianças e jovens aprendem a viver em “coletividade, a respeitar o outro, a natureza, o material, as pessoas, a cultura dos outros” (DUBET e MARTUCCELLI, 1996, p. 111). Tendem a relativizar o trabalho de socialização desenvolvido pela escola na medida em que o sentem próximo de seu próprio modo de educar, apesar de expectativas de que a escola também proteja a criança introduzindo-a no mundo social mais amplo e desenvolvendo uma consciência dos perigos potenciais que a cercam.

A violência infantil que pode emergir no espaço escolar ameaça essa socialização contratual que só existe quando se colocam, entre parênteses, os perigos sociais. Ela implica a vontade de “criar espaço autônomo, de retirar a infância do mundo, de construir um lugar protegido onde pode florescer essa sociabilidade contratual que necessita de quadros reguladores fortes” (DUBET e MARTUCCELLI, 1996, p. 112).

2.2. Lógica instrumental

As duas camadas em estudo se distinguem em relação ao uso da escola como estratégia instrumental. As camadas populares tendem a revelar falta de ambição escolar, o que pode ser interpretado como bom-senso ou como interiorização das chances objetivas. Por isso, observa-se que a perspectiva de que a escola possa ser acionada como instrumento para promover mobilidade social é menos intensa. Ou seja, a escola não constitui estratégia instrumental fundamental para essas camadas.

Os pais de famílias pertencentes a camadas médias, ao contrário dos pais de camadas populares, utilizam a escola como estratégia instrumental. Para os primeiros, a escola se apresenta como instrumento eficaz para a promoção da mobilidade social dos/as filhos/as e, por isso, a competição emerge muito cedo – é preciso estar entre os melhores da classe –, enquanto para os oriundos de camadas populares a competição não se coloca.

A perspectiva da escola como instrumento de mobilidade social explica por que os pais e mães de camadas médias se tornam “profissionais”: acompanham

todo o processo de escolarização, mantêm-se informados sobre o que se passa na escola e buscam elementos para compreender as bases do trabalho pedagógico. Seguem de perto, cotidianamente, as atividades escolares dos/as filhos/as, o que significa também acompanhar e avaliar o trabalho dos/as professores/as. Fazem-no para melhor orientar os/as filhos/as em direção a carreiras consideradas promissoras.

2.3. Educação

Quando se trata de pensar o desenvolvimento pessoal dos/as filhos/as, a escola é motivo de tensão para as famílias pertencentes a camadas populares. O mesmo não se pode dizer quando se observam as de camadas médias. Nestas, há harmonia vigiada.

Camadas populares – a escola contra a criança

Os autores afirmam que parte substantiva das discussões trazidas por pais e mães de camadas populares se relaciona com a violência a que a escola submete suas crianças. Além das aprendizagens fundamentais que nenhum pai ou mãe contesta, expressam preocupações com as relações afetivas e a comunicação na escola. Para eles, problemas nessas áreas podem provocar um bloqueio emocional nas crianças – argumento invocado, com frequência, para explicar fracassos na escola.

Os/as professores/as são avaliados/as menos por sua competência pedagógica e mais pelas relações que estabelecem com as crianças. As demandas por mudança de professor, com mais frequência, são justificadas porque o/a professor/a não estabelece boas relações com as crianças e por isso as bloqueiam. A indiferença afetiva constitui o pior defeito dos/as professores/as, mas também da família. Entende-se, então, por que tais pais e mães deploram a ausência de serviços de Psicologia na escola.

Como se explica a ambivalência entre esses apelos a relações de ordem afetiva e as demandas por socialização apresentadas em item anterior? Para Dubet e Martuccelli (1996), o bloqueio pode ser manifestação da ruptura que acompanha a entrada dessas crianças no mundo objetivo dos julgamentos escolares. Há que se considerar também que “o desejo de proteção da criança na escola inscreve-se na

vontade de defender, através dela, sua própria imagem” (DUBET e MARTUCCELLI, 1996, p. 113). A escola, às vezes apoiada pela Psicologia, explica dificuldades escolares colocando em questão os valores da família, o que provoca angústias, sofrimentos, culpa e incertezas em pais e mães. Nesse quadro, merece atenção um dos depoimentos de pais: “Eu gostaria que se encontrasse uma doença mental verdadeira, qualquer coisa que se saiba que ele tem” (DUBET e MARTUCCELLI, 1996, p. 113).

Assim, a escola é vivida de forma ambivalente: valorizada pela socialização, recusada pela destruição do sujeito individual. As expectativas dos pais e mães em relação à escola são marcadas por ambivalência e tensão, o que leva esses autores a afirmarem que o enfrentamento das tensões entre escola e família exige que a escola “se esforce realmente para cativar os pais tais como são e não como desejariam que fossem” (DUBET e MARTUCCELLI, 1996, p. 114).

Desenvolvimento pessoal a serviço do sucesso

Nas camadas médias, a concepção de educação é fortemente mediada pela cultura da Psicologia, na busca de articular sucesso escolar e realização pessoal das crianças, organização emocional e exigências do trabalho escolar. A cultura psicológico-reflexiva está na base da concepção educativa do grupo que rejeita a idéia de modelo a ser seguido e centra-se na busca de autonomia da criança na gestão de suas relações com os outros e com o saber. Esses pais e mães investem na ampliação de seu conhecimento sobre o desenvolvimento da criança para melhor promover o sucesso escolar dos/as filhos/as. Desenvolvem competências que consideram necessárias para participar de discussões na escola. Por isso, são denominados “pais profissionais”. Em consequência, essa proximidade da escola, em termos de orientações de educação, não lhes permite afastar sentimentos de culpa em caso de eventuais fracassos dos/as filhos/as.

Apesar de se empenharem em harmonizar comportamento escolar adequado ao sucesso e bem-estar pessoal da criança, o “desenvolvimento pessoal se apresenta, ao mesmo tempo, como ideal e como instrumento a serviço do verdadeiro ideal apresentado como secundário: o sucesso escolar” (DUBET e MARTUCCELLI, 1996, p. 115).

Críticas foram endereçadas ao arcabouço teórico construído por Dubet e utilizado na pesquisa sobre o sistema francês, cujos resultados foram apresentados no texto de Dubet e Martuccelli (1996). Charlot, atento mais especialmente à questão da subjetivação, considera que Dubet e Martuccelli, na realização da pesquisa referida, na verdade opõem socialização a subjetivação, operando com modelo binário de lógicas. E pergunta: “Ora, toda socialização não será também subjetivação e toda subjetivação não será também socialização?” (DUBET, 2000, p. 41).

3. Socialização na Escola – Tema que Merece ser Pesquisado

A discussão apresentada no item anterior aponta diferenças entre autores ao tratar da relação família-escola. Há teorias instrumentais que tendem a colocar como secundária a expectativa de pais e mães em relação à socialização no processo escolar. As famílias interessadas em promover o futuro dos/as filhos/as têm expectativas de que a escola concentre seus esforços na dimensão cognitiva, na aquisição de aprendizagens e habilidades, na aquisição de diplomas mais rentáveis na sociedade competitiva em que vivemos. Zanten (1996), a partir de material empírico, conclui que não é possível separar expectativas instrumentais de expectativas de socialização na escola por parte de famílias de diferentes camadas sociais. Apesar de distinções entre elas, Dubet e Martuccelli trabalham com esquema operatório que articula as duas dimensões.

No Brasil, é possível afirmar que uma boa parte dos estudos no campo da Educação que tratam da relação família-escola opera com esquemas teóricos que se aproximam mais dos esquemas utilitaristas em suas versões menos racionalistas. Em especial, a vertente da teoria da mobilização propiciou estudos interessantes. Daí, o interesse que estudos como os que foram apresentados nos itens anteriores, ainda que trabalhem resultados de pesquisa realizada em contexto diferente do brasileiro, sejam interessantes para aqueles que desejam investigar socialização na escola.

Não são muitos os estudos no campo da Educação que focalizam as expectativas relacionadas à socialização no processo de escolarização. Admitindo que não realizei um mapeamento sistemático da produção no Brasil sobre o tema, apresento alguns que me parecem instigantes.

Abreu (2002) apresenta, a propósito, em sua dissertação, resultados de pesquisa interessantes. Ao avaliar a repercussão de uma proposta pedagógica, entre famílias de camadas populares, implantada na rede municipal de Belo Horizonte, encontra, como fator explicativo da adesão ou não às práticas implantadas nas escolas, dimensões do processo de socialização. As famílias que tecem críticas ao projeto levam em consideração dissonâncias entre orientações de socialização ali contidas e aquelas que organizam seu próprio projeto de socialização. Em sua discussão, Abreu apóia-se, em especial, no trabalho realizado por Daniel Thin. Esse autor, dando continuidade a trabalhos realizados por seu grupo de pesquisa em Lyon sobre *modo escolar de socialização* (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001), explora dissonâncias entre modos de socialização na escola e na família de camadas populares como fator gerador de tensões e dificuldades no processo de escolarização de filhos/as dessas famílias (THIN, 1998, 2006a, 2006b).

A análise de tais dissonâncias permitiu o alargamento da compreensão das dificuldades enfrentadas na escola por crianças oriundas de camadas populares. Além daqueles fatores mais reconhecidos como provocadores de insucessos na escola, como os relacionados a capital cultural, esses autores mostraram como, ao entrar na escola, os/as filhos/as de camadas populares se defrontam com formas de educar diferentes daquelas até então utilizadas por seus pais e mães em casa.

O estudo que realizei com catadoras de um lixão (PAIXÃO, 2003 e 2005) mostra que elas têm fortes expectativas de que a escola desempenhe funções de socialização de seus/suas filhos/as. Elas esperam que a escola ensine a eles/as a serem “polidos”, “educados”, “saber entrar em algum lugar e dele sair”, promovendo, assim, a aquisição de comportamentos relativos ao convívio social. Em seus discursos foram lembradas, com certa freqüência, as habilidades do campo da linguagem: “conversar bem”, “saber conversar”. Colocam, assim, em destaque, valores da comunicação. Suas demandas de socialização endereçadas à escola revelam claras expectativas relacionadas à aquisição, pelos/as filhos/as, de qualidades morais exigidas pela vida em sociedade: “ajudar ao próximo”, “tratar bem as pessoas”, “respeitar o outro”, “ajudar o outro”. A socialização dos/as filhos/as inclui também o desejo de que eles e elas aprendam formas de enfrentar os perigos do cotidiano: violência, droga, abusos sexuais. Gostariam que a escola ajudasse os/as filhos/as a “reconhecerem os perigos”, “se defenderem”, “aprenderem como é

a vida”. Em síntese, as catadoras esperam que a escola seja agente do acesso ao universal e que realize um trabalho pedagógico visando à integração social de seus/suas filhos/as. Essas expectativas emergem com mais força do que as relativas ao desempenho escolar.

Há estudos interessantes mostrando expectativas de famílias de camadas populares em relação ao processo de socialização na escola realizados no campo da Antropologia. Um deles, o de Guedes (1997), estuda um grupo de operários da construção naval de São Gonçalo, município próximo a Niterói (Rio de Janeiro). O título do livro mostra os objetivos da pesquisa: *Jogo de corpo: um estudo de construção social de trabalhadores*. Com ele, a autora objetiva entender os valores que organizam a vida desses operários e, especialmente, como se dá a socialização de seus filhos homens, enquanto indivíduos, para se tornarem trabalhadores.

Guedes (1997) aponta que, como para outros operários, o valor do trabalho e da família está no centro de suas vidas. Eles valorizam dimensões que se associam à idéia de um bom trabalhador – aquele que tem força física para enfrentar o rigor do trabalho manual, é disciplinado e corajoso, capaz de assumir as responsabilidades de manutenção de sua família. Para o grupo, um dos piores defeitos de um indivíduo é o da preguiça. A vida do trabalhador é sacrificada e feita de renúncias em favor dos interesses familiares. A sua identidade se constrói em oposição à vagabundagem, à desobediência, à fraqueza, à preguiça, à incapacidade no ‘saber fazer’. Para aquele grupo, bom trabalhador é aquele que revela competência no fazer. O ‘saber fazer’ o distingue. O processo de socialização dos meninos tem como referência a construção do trabalhador. O menino é educado para ser forte, disciplinado, para se tornar o provedor de uma futura família com senso de responsabilidade e de sacrifício. Ele deve aprender a valorizar a família. Em sua formação, é possível identificar um certo ciclo. A família acompanha o filho homem até a entrada no serviço militar obrigatório. Com essa etapa vencida, ele é considerado adulto e ganha sua autonomia perante os pais, tendo ou não sido incorporado.

O olhar das famílias desse grupo social sobre a escola se articula aos valores do grupo e ao que entendem como deve ser educado o filho homem. O estudo escolar é valorizado à medida que tem algum peso na inserção no mercado de trabalho. Com essa expectativa, entende-se que raramente tomem como objetivo na

escolarização dos filhos a posse de diploma de nível superior. A repetência não é vista como uma catástrofe, mas esses pais estão atentos ao modo de socialização que está implícito na dinâmica pedagógica. Por exemplo, eles são muito críticos de certos indicadores de indisciplina na escola, como a freqüente ausência ou atraso do/a professor/a. Suas reclamações se associam à preocupação com valores que estão sendo ensinados aos filhos com esse procedimento. Isso remete à falta de disciplina e, como vimos, a disciplina é um valor importante no processo de socialização dos filhos. Assim, as críticas às faltas dos/as professores/as evidenciam mais sua preocupação com a socialização dos filhos do que com conhecimentos que podem estar, dessa forma, sendo sonogados.

Aquelas famílias esperam que, na escola, evidentemente, seus/suas filhos/as adquiram “capacidade de decifração mínima do código da língua e os ensinamentos básicos de matemática” (GUEDES, 1997, p. 183). O diploma é bem-vindo à medida que facilite a entrada no mercado de trabalho. Além dessas expectativas, a escola tem um sentido muito particular que se articula à valorização do trabalho em oposição ao repúdio à preguiça, à vagabundagem: o ato de freqüentar a escola constitui um modo de “ensinar às crianças a não serem preguiçosas, a terem obrigação.[...] Trata-se, antes de tudo, de não deixá-las à toa brincando todo o tempo, comportando-se como *vagabundos*. O filho do trabalhador estuda e trabalha e distingue-se dos *menores largados por aí* que não são controlados e dispõem do seu próprio tempo.” (GUEDES, 1997, p. 183)

As informações levantadas por Guedes (1997) permitem pensar que o grupo por ela estudado está, talvez, mais atento à participação a dimensões da lógica identitária do que na lógica instrumental em suas expectativas do trabalho escolar.

Escola e expectativas de custódia

Outros estudos sobre famílias de camadas populares alcançam conclusões que reforçam o afirmado por Guedes (1997): a tentativa de apropriação da escola como parceira da família na proteção e na socialização dos/as filho/as, em especial, em famílias em que as mães devem sair de casa para trabalhar e, conseqüentemente, não têm condições de acompanhar o/a filho/a e protegê-lo/a de

perigos que rondam as ruas¹. Nesse caso, uma das dimensões importantes na avaliação da escola é sua capacidade de zelar pela integridade, pela segurança do/a filho/a enquanto a mãe trabalha.

Os estudos sobre expectativas de socialização na escola por parte de famílias de camadas populares no Brasil não podem se furtar de priorizar tensões relacionadas ao cotidiano das cidades onde a violência e outros riscos aumentam a atenção de pais e mães com relação à disciplina na escola e à garantia de que seus/suas filhos/as estejam sendo cuidados/as naquele espaço. Guedes (1997), assim como Neves (1999), mostram como é importante, para famílias de camadas mais pobres, nas quais os adultos devem sair de casa para trabalhar, a garantia de que seus/suas filhos/as estão seguros/as no espaço escolar, e como sofrem com o fato de que a criança possa sair da escola antes do horário previsto, por exemplo, pela falta de um/a professor/a. Esse tipo de preocupação marca, com certeza, o elenco de expectativas em relação à escola por parte de famílias onde o trabalho da mãe fora do espaço doméstico é indispensável à sua sobrevivência.

Tratar o tema de forma relacional

Os estudos de Abreu (2002), Guedes (1997), Neves (1999) e Paixão (2003 e 2005) fornecem informações sobre grupos sociais que compõem camadas populares. Entretanto, expectativas que ultrapassam aquelas associadas à apropriação de saberes na escola não se restringem a esses grupos, como vimos. Estudos como o de Pedrosa (2006) mostram que elas estão presentes entre famílias de outras classes sociais no Brasil. Essa autora analisa três escolas paulistas que recebiam filhas de famílias da elite em meados do século passado. Ziegler (2006) também encontra, entre famílias da elite argentina, cuidados na escolha da escola que revelam a utilização de critérios que priorizam a orientação no processo de socialização que compõe o projeto pedagógico da escola.

Penso que tratar a questão que nos interessa isolando as camadas populares poderia, mais uma vez, contribuir para avaliar que o problema da escolarização entre aquelas camadas se deve a inadequações de sua visão das responsabilidades da escola. É preciso tratar do problema de forma relacional, explorar de forma

¹ Dois estudos que apresentam discussões interessantes sobre o tema são: Neves (1999) e Zaluar (1985).

comparativa as expectativas de diferentes camadas sociais em relação ao processo de socialização na escola, bem como analisar as repercussões dessas expectativas no âmbito de escolas que as recebem. Temos, no momento, um conjunto maior de informações referentes às camadas populares. Seria necessário mapear resultados de pesquisas realizadas no Brasil, sistematizando informações que apontam para a compreensão do problema quando o foco são as camadas médias e a elite.

Tema merece ser objeto de pesquisa

Apoiados na literatura que focaliza a situação no Brasil, podemos afirmar que, entre nós, os pais, de um modo geral, independentemente de sua origem social, revelam expectativas de que a escola, além das atividades cognitivas, também se ocupe de outras dimensões, entre elas a de socialização de seus filhos. Mas o significado dessas expectativas está muito longe de ser homogêneo quando se consideram: lugar social, raça, trajetórias, histórias e estilos educativos dessas famílias.

Podemos falar em tendência contrastiva entre os extremos da hierarquia social? Setores de camadas populares delegariam mais à escola parte substantiva da socialização das crianças, apesar de reconhecerem distâncias entre comportamentos que organizam a família e seu entorno social e comportamentos valorizados pela escola? Ora, entre nós, famílias de camadas populares têm poucas chances de escolher a escola para onde irão seus filhos. Elas devem seguir regras do sistema público de ensino na matrícula escolar. Já famílias de camadas médias e da elite têm condições materiais para escolher a escola que consideram mais adequadas à educação de seus/suas filhos/as. E, assim garantem consonância entre projeto familiar de educação e orientação pedagógica da escola evitando tensões. É possível, trabalhar com a hipótese de que as consonâncias entre socialização na escola e socialização entre camadas populares são menores que nos demais grupos sociais.

É também possível afirmar, de um modo geral, que setores de camadas médias também esperam colaboração da escola no processo de socialização dos/as filhos/as. Para eles, essa participação da escola não é vista, como no caso das camadas populares, como ruptura ou como dissonância. Isso porque sabem que os valores que orientam o trabalho escolar não se distanciam daqueles considerados

por eles como adequados. As camadas médias avaliam que há proximidade entre os valores que conduzem a socialização na família e na escola. Entretanto, permanecem vigilantes e procuram intervir para evitar dissonâncias indesejáveis entre as duas instâncias.

Quanto à elite, há indícios de que alguns setores estão atentos à consonância entre projeto educativo familiar e projeto educativo da escola. Para algumas famílias, como mostrou Zigler (2006) no caso argentino, a escolha da escola revela a atenção com o que se passa na escola em termos de socialização. É possível encontrar indícios que reforçam tal hipótese ao trabalhar com a clientela de colégios tradicionais religiosos. Mas poderíamos dizer o mesmo de setores empresariais da elite? Nogueira (2004), analisando trajetórias escolares de 25 filhos de famílias de grandes e médios empresários mineiros, concluiu que a relação dos jovens entrevistados com o saber é, predominantemente, instrumental (nos termos de Bernard Charlot) e afirma: “as finalidades perseguidas são, em sua maior parte, exteriores ao conhecimento em si mesmo e marcadas pelo utilitarismo, como por exemplo, a obtenção da nota ou do diploma” (p. 141).

Precisamos realizar estudos sistemáticos focados na discussão sobre expectativas de socialização em diferentes grupos sociais para aprofundar as discussões e construir um quadro de informações que nos permitam. Há muito trabalho de pesquisa a ser realizado sobre o tema para que possamos compreender de forma relacional as expectativas das famílias em relação à socialização de seus/suas filhos/as na escola de um lado considerando distinções entre grupos sociais, sexo, raça, idade. Entender como tais expectativas são interpretadas e acolhidas ou não pela escola.

Além da família e do profissional da escola, também é necessário entender as crianças e jovens. Isso porque elas e eles são sujeitos ativos dos processos de socialização no contexto escolar. Não é mais possível, após as discussões trazidas pela Sociologia da Infância (PROUT, 2005; CORSARO, 1997; SARMENTO, 2000), ignorar a criança como sujeito do discurso (LARROSA, 1998). Por ser bastante recente a perspectiva que compreende a criança como ator social, portanto, sujeito do discurso, o campo da Sociologia dispõe de poucos trabalhos que trazem a voz das crianças à análise. As crianças de todas as idades são ativas construtoras de

sua socialização, muito embora expressem seus pontos de vista por meio de outras formas de comunicação que não o discurso verbal.

Uma razoável construção da discussão sobre o tema demanda a realização de pesquisas e sistematização de análises disponíveis que focalizam a escola enquanto espaço de socialização.

Bibliografia

ABREU, R. C. de. *Famílias de camadas populares e programa escola plural: as lógicas de uma relação*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

ALMEIDA, A. M. F. e NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BALLION, R. *Les consommateurs d'école*. Paris: Stock, 1982.

BECKER, H. S. Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine social des élèves. In: FOURQUIN, Jean-Claude. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris/Bruxelas: INRP/De Boeck, 1997, p. 257-270.

BERNARD, R. Quelques remarques sur le procès de socailisation et la socialisation scolaires. *Les dossiers de l'éducation*. n. 5, Toulouse, 1984, p. 17-22.

BERQUÓ, E. Arranjos familiares no Brasil: uma visão demográfica. In: SCHWARCZ, L.M. (Org.). *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 411-437.

BOUDON, R. *Efeitos perversos e ordem social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. *Dicionário crítico de sociologia*. São Paulo: Ática, 1993.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 1998. v. 1. 249 p.

BOURDIEU, P. O espírito da família. In: _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996. p. 124-135.

CARVALHO, M. do C. B. de (Org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Cortez, 1997.

CARVALHO, M. E. P. de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

CARVALHO, M. E. P. de. *Rethinking family-school relations: a critique of parental involvement in schooling*. New Jersey/ London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001.

CHARLOT, B.; ROCHEX, J.-Y. L'enfant-élève: dynamiques familiales et expériences scolaires. *Lien Social et Politiques*. RIAC, n. 35, p. 137-151, 1996.

CICCHELLI-PUGEAULT, C.; CICCHELLI, V. *Les theories sociologiques de la famille*. Paris: La Decouverte, 1998.

CORSARO, W. A. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, Pine Forge Pres, 1997.

COULON, A. *Etnometodologia e educação*. Vozes: Petrópolis, 1995.

CRUZ, L. da. *Línguas cortadas? medo e silenciamento no trabalho do professor*. Niterói: Intertexto, 2005.

CUNHA, M. V. A escola contra a família. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, C. G. *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 447-468

DARMON, M. *La socialisation*. Paris: Armand Colin, 2006.

D'ÁVILA, J. L. P. Trajetória escolar, investimento familiar e determinação de classe. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XIX, n. 62, p. 31-61, abr. 1998.

DAUSTER, T. Código familiar: uma versão sobre o significado da família em camadas médias urbanas. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 5, n. 1, p. 103-125, jan. /jun. 1988.

D'INCAO, M. A. (Org.). *Amor e família no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1989.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto, 1997.

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

DUBET, François. *Lê déclin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.

DUBET, F. (Dir.) *École et parents, le malentendu*. Paris: Textuel, 1997.

DUBET, F. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DUBET, F., MARTUCELLI, D. *En la escuela: sociologia de la experiência escolar*. Buenos Aires: Losada, 1998.

DUBET, F.; MARTUCELLI, D. Les parents et l'école: classes populaires et classes moyennes. *Lien Social et Politiques – RIAC*, Montreal, n. 35, p. 109-121, Printemps, 1996.

ENGUITA, M. F. Encontros e desencontros família-escola. In: _____. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 61-73.

FAUSTO NETO, A. M. *Família operária e reprodução da força de trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1982.

FONSECA, C. Preparando-se para a vida: reflexões sobre a escola e adolescência em grupos populares. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 61, p. 144-157, jan./mar. 1994.

FONSECA, C. Amour maternel, valeur marchande et survie: aspects de la circulation d'enfants dans un bidonville brésilien. *Les Annales ESC*, v. 40, n. 5, p. 991-1022, 1985.

FRANCO, O. C. *Práticas familiares em relação ao dever de casa: um estudo junto às camadas médias de Belo Horizonte*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

GAYET, D. *C'est la faute aux parents: les familles et école*. Paris: La Découverte&Syros, 1999.

GAYET, D. *L'école contre les parents*. Paris: INRP, 1999.

GLASMAN, D. *L'accompagnement scolaire et quartiers: sociologie d'une marge de l'école*. Paris: PUF, 2001.

GRUPE DE RECHERCHE SUR LA SOCIALISATION (CNRS). *Analyse des modes de socialisation: confrontations et perspectives*. Actes de la table ronde, Lion, França, 1998.

GUEDES, S. L. *Jogo de corpo: um estudo de construção social de trabalhadores*. Niterói: Ed. da UFF, 1997.

KALOUSTIAN, S. M. (Org.). *Família brasileira: a base de tudo*. São Paulo: Cortez, 2002.

KAUFMANN, J.-C. (Dir.). *Faire ou faire-faire? Famille et services*. Rennes/França: Presses Universitaires de Rennes, 1996.

KELLERHALS, J., MONTANDON, C. *Les stratégies éducatives des familles: milieu social, dynamique familiale et education des pré-adolescents*. Paris: Delachaux et Niestle, 1991.

LAHIRE, B. *Retratos sociológicos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAREAU, A. *Home advantage*. London: The Falmer Press, 1993.

LAREAU, A. Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, p. 73-85, 1987.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

MACHADO, M.A.C. *Carismáticos e pentecostais: adesão religiosa na esfera familiar*. Campinas: Autores Associados, 1996.

MARQUES, W.E.U. *Infâncias (pré)ocupadas: trabalho infantil, família e identidade*. Brasília: Plano, 2001.

- MARTINS, J. de S. *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- MONTANDON, C. Les relations des parents avec l'école. *Lien Social et Politiques*. Montreal – RIAC, n. 35, p. 63-73, 1996.
- MONTANDON, C. *Les stratégies éducatives des familles: milieu social, dynamiques familiales et éducation des pré-adolescents*. Neuchâtel/Paris: Delachaux&Niestlé, 1991.
- MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Berne: Peter Lang, 1987.
- NEVES, D. P. *A perversão do trabalho infantil: lógicas sociais e alternativas de prevenção*. Niterói: Intertexto, 1999.
- NICOLAI-da-COSTA, A. M. *Sujeito e cotidiano*. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- NOGUEIRA, C. M. M. *Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior*. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- NOGUEIRA, M. A. *Elites econômicas e escolarização: um estudo de trajetórias e estratégias junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2002 (Tese, concurso público para Professora Titular).
- NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 7, p. 42-56, jan./fev./mar./abr. 1998.
- NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. *Paidéia*, São Paulo, v. 8, n. 14-15, p. 91-103, 1998.
- NOGUEIRA, M. A. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. *Educação e Realidade*. v. 20, n. 1, p. 9-25, jan./jun. 1995.
- NOGUEIRA, M. A. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria e Educação*. n. 3, p. 89-112, 1991.
- NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- PAIXÃO, L. P. Catadoras de dignidade: assimetrias e tensões em pesquisa no lixão. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R.A.T. (Orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 265-286.
- PAIXÃO, L. P. Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 124., p. 141-170, jan./abr. 2005.

PERRENOUD, P. O go-between entre a família e a escola: a criança mensageira e mensagem. In: _____. *O ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto, 1995. p. 94-113.

PROUT, A. *The future of childhood*. London: Routledge Falmer Press, 2005.

RIBEIRO, I. (Org.). *Sociedade brasileira contemporânea: família e valores*. Introdução. São Paulo: Loyola, 1987.

RIBEIRO, I.; RIBEIRO, A. C T. (Orgs.). *Famílias em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola, 1995.

ROMANELLI, G. *Famílias de camadas médias: a trajetória da modernidade*. 1986. 343 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 1986.

ROMANELLI, Geraldo. O significado da escolarização superior para duas gerações de famílias de camadas médias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. V. 76, n. 184, p. 445-476, set./dez. 1995.

ROMANELLI, G. Famílias de camadas populares: socialização e identidade masculina. *Cadernos de Pesquisa NEP*. Ano III, n. 1 e 2, p. 25-34, 1997.

SALEM, T. *O velho e o novo: um estudo de papéis e conflitos familiares*. Petrópolis: Vozes, 1980.

SALEM, T. Famílias de camadas médias: uma revisão da literatura recente. *Boletim do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, n. 54, p. 1-29, out. 1985.

SARACENO, C. *Sociologia da família*. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

SARMENTO, M. J. *Lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação, 2000.

SARTI, C.A. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. Campinas: Autores Associados, 1996.

SEABRA, T. *Educação nas famílias: etnicidade e classes sociais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação, 1999.

SILVA, J. de S. *Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2003.

SIROTA, R. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SINGLY, F. de. *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris: Nathan, 1993.

SINGLY, F. de (Dir.). *La famille: l'état des savoirs*. Paris: La Découverte, 1992.

SOUZA, M. C. C. C. *Crise familiar e contexto social*. São Paulo – 1890/1930. Bragança Paulista: Ed. da USF, 1999.

SZYMANSKI, H. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Plano, 2001.

TERRAIL, J.-P. *La dynamique des generations: activité individuelle et changement social* (1968-1993). Paris: L'Harmattan, 1995.

TERRAIL, J.-P. *Destins ouvriers: la fin de une classe?* Paris: PUF, 1990.

THIN, D. Famílias de camadas populares e a escola: confrontação desigual e modos de socialização. In: MÜLLER, M. L. R.; PAIXÃO, L. P. *Educação: diferenças e desigualdades*. Cuiabá: Ed. da FMT, 2006a. p. 17-55.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/ago 2006b.

THIN, D. *Quartiers populaires: l'école et les familles*. Lion/França: Presses Universitaires de Lyon, 1998.

VIANNA, C. P. Divergências mas não antagonismos: mães e professoras das escolas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 39-47, ago. 1993.

VINCENT, G. (Org.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* França/Lyon: PUL, 1994.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis:Vozes, 2000. p. 19-43.

ZAGO, N. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas médias socialmente desfavorecidas. *Paidéia*, São Paulo, p. 70-80, jan./jul. 2000.

ZALUAR, A. *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ZANTEN, H.-van A. La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social: le cas des parents d'élèves des classes moyennes. *Éducation et Sociétés*, n. 0, p. 39-52, 2002.

ZANTEN, H.-van A. *L'école de la périphérie: scolarité et ségregation en banlieue*. Paris: PUF, 2001.

ZANTEN, H.-van A. Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école: une relecture critique des analyses sociologiques. *Lien Social et Politiques – RIAC*, Montreal, n. 35, p. 125-135, Printemps, 1996.

ZANTEN, H.-van A.; MIGEOT-ALVARADO, J. École, famille, classe social. *L'Année Sociologique*, v. 45, n. 1, p. 182-191, 1995.

ZÉROULOU, Z. La réussite scolaire des enfants d’immigrés: l’apport d’une approche en termes de mobilisation. *Revue Française de Sociologie*, v. XXIX, n. 3, p. 447- 470, 1988.

ZIEGLER, S. Los de excepción.. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006.