

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Letícia Sangaletti de Melo

A relação ‘Família e Escola’: Uma discussão bibliográfica

Trabalho de Conclusão de Licenciatura
apresentado à Universidade Federal de
Santa Catarina para a obtenção do Grau
de Licenciada em Ciências Sociais.
Orientador: Prof. Dr. Eduardo Vilar
Bonaldi.

Florianópolis

2021

Leticia Sangaletti de Melo

“A relação ‘Família e Escola’: Uma discussão bibliográfica”

Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura foi julgado adequado para obtenção do Título de “Licenciada em Ciências Sociais”, e aprovado em sua forma final pelo Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 17 de maio de 2021.

Prof.^a Dr.^a Leticia Maria Costa da Nóbrega Cesarino
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^o Dr. Eduardo Vilar Bonaldi
Orientador

Prof.^o Dr. Antonio Alberto Brunetta
Examinador

Tsamiyah Carreño Levi
Mestra em Sociologia e Ciência Política.
Examinador

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

de Melo, Leticia Sangaletti
A relação 'Família e Escola': : Uma discussão
bibliográfica / Leticia Sangaletti de Melo ; orientador,
Eduardo Vilar Bonaldi, 2021.
54 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências
Sociais, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. Relação "Família e Escola". 3.
Transformações da família no séc. XX. 4. Elites e Camadas
Populares. Sucesso e Fracasso escolar. 5. Modelos de
criação parental.. I. Vilar Bonaldi, Eduardo . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em
Ciências Sociais. III. Título.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

FREIRE, Paulo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, por estar aqui e agora escrevendo os ajustes finais deste trabalho. Dessa vez os agradecimentos vão divergir do formato que utilizei no TCC para a conclusão do bacharelado, pois tudo está diferente devido a pandemia da COVID-19 que estamos vivendo. Quero aproveitar esse espaço para deixar registrado a minha vivência durante esse período que não está sendo fácil, não só para mim, mas para muitos brasileiros/brasileiras e pessoas de todo o mundo.

Estamos vivendo o pior cenário da história no Brasil em questões sanitárias, políticas, econômicas e ideológicas. Por se tratar de um vírus novo, diga-se de passagem, a pandemia COVID trouxe um estado muito grande de medo e insegurança a toda população, inclusive aos cientistas e pesquisadores. Porém, é preciso ressaltar também que o governo em que se faz presente negligenciou as regras para conter a transmissão do vírus, negou a compra das vacinas e tão pouco se importou com a dor das famílias que perderam seus entes para essa doença. Tudo poderia ser diferente se o governo pensasse no povo, mas não... Não temos um presidente. Além disso, a própria população está polarizada ideologicamente, tornando cada vez mais difícil a convivência em grupo.

Pois bem, a palavra que, embora clichê, se encaixa perfeitamente no agora é “resiliência”. Pelos motivos relatados, tentamos encontrar forças para sermos resilientes num período em que há tanto ódio, angústia, revolta; fome, luto e desemprego no nosso país. Não tenho como fazer um agradecimento somente em particular quando o reflexo ao redor é coletivo, e esse coletivo está sofrendo. No mais e em minha singularidade, agradeço pela saúde e ter concluído esse trabalho. Agradeço por estar sendo resiliente, por ver meus familiares com saúde, com comida na mesa e um teto para morar. Por fim, agradeço ao meu querido orientador Eduardo que se dispôs a entrar nessa aventura comigo.

Muito obrigada!

“Vivemos esperando dias melhores, dias de paz, dias a mais, dias que não deixaremos para trás... Vivemos esperando o dia em que seremos melhores, melhores no amor, melhores na dor, melhores em tudo. Dias melhores pra sempre” - Jota Quest

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo a análise de uma discussão bibliográfica sobre o tema “A relação ‘família e escola”” estudado por autores clássicos da sociologia e por sociólogas brasileiras. Este é um recorte sucinto que observa análises desta ‘relação’ para entender como ela aparece no Brasil. Para entender como a interação familiar influencia no desempenho escolar das crianças, nos apoiamos em questões referente ao sucesso escolar, modelos de criação familiar como cultivo orquestrado e desenvolvimento “natural”, incluindo conceitos como o “capital cultural” e “habitus” como base estrutural do trabalho; no intuito de observar a diferenciação do desenvolvimento escolar entre camadas populares e elitizadas.

Palavras-chave: Família, Escola, Camadas Populares, Elites.

ABSTRACT

The present work aims to analyze a bibliographical discussion on the theme "The relationship 'family and school'" studied by classical authors of sociology and by Brazilian sociologists. This is a succinct excerpt that observes analyzes of this 'relationship' in order to understand how it appears in Brazil. To understand how family interaction influences children's school performance, we rely on issues related to school success, models of family upbringing such as orchestrated cultivation and "natural" development, including concepts such as "cultural capital" and "habitus" as a structural basis, off work; in order to observe the differentiation of school development between popular and elite layers.

Keywords: Family, School, Popular Layers, Elites.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I.....	15
1. A interação entre “Família e Escola”: O surgimento dos estudos Sociológicos e as transformações da família.....	15
1.1. Família e Escola: Um novo objeto de estudo da Sociologia.....	15
1.2. As transformações familiares durante o século XX.....	18
CAPÍTULO II	24
2. A influência familiar no ensino-aprendizagem dos filhos sob perspectivas de Pierre Bourdieu.....	24
2.1. Conceitos bourdieusianos sobre as trajetórias educacionais de jovens provenientes de famílias das camadas populares e elitizadas.	24
CAPÍTULO III.....	31
3. Sucesso escolar, cultivo orquestrado e o desenvolvimento natural: Novas perspectivas de análise a partir do capital cultural.	31
3.1. O sucesso e o fracasso escolar - Bernard Lahire.....	33
3.2. Classes médias, trabalhadoras e pobres: Dois estilos parentais de criação - Annette Lareau.....	36
CAPÍTULO IV	43
4. “Família e Escola” - Breve análises contextuais de sociólogas brasileiras.....	43
4.1. O pioneirismo da relação “família e escola” no Brasil.....	44
4.2. A intertextualidade entre as camadas populares e as elites no Brasil em função da relação família e escola.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	54

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma análise bibliográfica e sucinta sobre a relação “família e escola”, tratando de olhares sociológicos que procuram observar o surgimento dos estudos sobre esse tema que se tornou objeto de estudo da Sociologia; como também as transformações da família no século XX; conceitos como “capital cultural”, “habitus”, modelos de criação familiar denominados como cultivo orquestrado e desenvolvimento ‘natural’/espontâneo para explicar esse fenômeno em relação a questão do sucesso escolar, com um enfoque na discrepância entre as escolas públicas e privadas, olhando essa relação na diferenciação de classe (entre elites e camadas populares), mostrando por fim, como essa temática das relações ‘família e escola’ têm sido trabalhado no Brasil por autoras brasileiras.

O principal interesse em pesquisar o tema surgiu a partir de uma pesquisa realizada durante o estágio obrigatório da licenciatura, que foi exercido no Colégio de Aplicação da UFSC. Essa pesquisa teve como tema “A relação ‘Família e Escola’ no Colégio de Aplicação da UFSC” no qual teve por objetivo analisar, de maneira geral, a relação entre família e escola desse colégio, buscando conhecer a interação dos pais e professores com relação à vida escolar dos filhos/alunos, e também, observar como acontece a integração das famílias na escola, indo desde a tentativa de compreender o olhar do professor ao olhar dos pais diante do desempenho de seus filhos na escola.

Para realizar essa pesquisa no Colégio de Aplicação, foram elencadas três instâncias responsáveis pela mediação da relação família-escola, sendo elas: a Associação de Pais e Professores (APP), a Orientação Pedagógica, além dos próprios professores do colégio. Para cada uma delas, uma abordagem foi escolhida. Sobre a APP, tentamos entrar em contato via e-mail, mas não tivemos resposta. O contato com os pais e professores foi feito através do envio de um questionário por e-mail, onde não se obteve tanto êxito quanto esperado, pois não tivemos resposta de nenhuma das famílias. Com relação à escola, o contato presencial se deu somente com uma professora e com a orientadora pedagógica, pois os demais professores de outras disciplinas não responderam o e-mail, somente as professoras de Sociologia.

Depois de encerrada, a pesquisa no Colégio de Aplicação apresentou um resultado diferente do que era esperado. Apesar de ser uma escola referência por sua estrutura de ensino e gestão, e também por apresentar uma diversidade em seu grupo de alunos e alunas que provém de famílias de comunidades menos favorecidas que ingressam na escola através de sorteio enquanto demais alunos são filhos de servidores, esse colégio nos mostrou que há

dificuldades para ter acesso à informação na relação família e escola. Um exemplo retirado da pesquisa foi através do relato de uma professora em que, embora existam famílias que participam da vida escolar dos filhos em relação ao aprendizado ou eventos na escola, outras não participam ativamente e, em alguns casos, nem os professores conseguem estabelecer um diálogo sobre o aprendizado do aluno com os familiares devido a sua ausência. Embora tenha sido uma experiência enriquecedora, essa pesquisa apresentou uma sensação de insuficiência pelo déficit de comunicação com as famílias e também com os demais professores do colégio. Por esta razão, essa experiência despertou um olhar curioso para entender como isso ocorre nas demais escolas e famílias pelo Brasil. Foi a partir dessa sensação de insuficiência que surgiu a ideia em transformar nesse trabalho um programa de leituras e estudos sobre as relações família e escola segundo as principais referências desse debate na sociologia da educação contemporânea.

Este trabalho tem por estrutura quatro capítulos que subdivide a temática num todo. O primeiro capítulo trata de uma abordagem geral sobre o surgimento da relação “família e escola” como objeto de estudo do campo sociológico e as transformações das famílias durante o século XX. Essa parte inicial apresenta um breve contexto histórico deste objeto de estudo da sociologia, tendo por base o período do pós-guerra em que foram realizados estudos estatísticos para analisar quais variáveis interferem no rendimento escolar dos alunos/filhos, sendo a questão sociofamiliar a mais relevante. Com isso, as transformações sofridas pelas famílias são associadas a alguns fatores como a importância que o filho acaba gerando no meio familiar no século XX, bem como uma nova análise na sociologia pela professora e autora Maria Alice Nogueira que elabora uma diferenciação entre sociologia da educação e sociologia da família.

O segundo capítulo apresenta uma análise dos principais conceitos de Pierre Bourdieu para explicar o *modus operandi* da influência da família no aprendizado escolar dos filhos. Neste ponto, utilizam-se os conceitos de *habitus* e *capital cultural* como base referencial para argumentar a maneira como a perspectiva bourdieusiana aparece como ponto de vista teórico que compreende, de forma mais abrangente, as relações entre família e escola. De maneira sucinta, tendo como explicação o significado destes conceitos, observamos que através da transmissão da herança cultural presente em uma determinada família, origina-se o que se chama de “sucesso escolar” abordado pelo autor Bernard Lahire no capítulo seguinte.

O terceiro capítulo traz uma análise dos seguidores de Bourdieu, sendo eles Bernard Lahire e Annette Lareau, que constroem uma narrativa com base nos conceitos de capital cultural e *habitus* para exemplificar como se desenvolve a questão entre família e escola sob

uma perspectiva diferente. Lahire utiliza os conceitos de Bourdieu para explicar a causalidade do sucesso e fracasso escolar das crianças nas camadas populares. Por sua vez, Lareau desenvolve dois conceitos que são modelos de criação familiar denominados por ela como “cultivo orquestrado” e “desenvolvimento ‘natural’ e/ou espontâneo”, a partir das pesquisas realizadas entre famílias de classe média brancas e negras, e também em famílias de classe pobre e trabalhadora.

O quarto e último capítulo traz uma abordagem sucinta de análises sociológicas de pesquisadores brasileiros que abordam sobre o tema das relações família e escola em instituições educacionais nas camadas populares e elitizadas em determinadas regiões do país. Chamamos a atenção para duas pesquisadoras brasileiras, a Mariana Gadoni Canaan e a Maria Eulina Pessoa de Carvalho, no intuito de entender como a relação “família e escola” é estudada e analisada no Brasil. De início, trazemos novamente os trabalhos de Nogueira, uma vez que ela é a estudiosa pioneira na abordagem do assunto no Brasil. Mostramos o início de seus estudos onde a relação ‘família e escola’ tornou-se objeto de estudo da sociologia, e também apresentamos uma análise da própria autora vinte anos depois sobre as mudanças das visões sociológicas em relação às classes médias e à escola nesse intervalo de tempo. Em seguida, partimos para um cotejamento entre as pesquisas de Canaan e Carvalho. A socióloga Canaan apresenta sua pesquisa que fora realizada numa escola pública em Minas Gerais, onde aborda o modo da relação entre a escola e as famílias e mostra a escola solicitando uma presença mais ativa dos pais na vida dos filhos. Já Carvalho descreve no seu artigo essa relação tendo como base a divisão do trabalho da educação das crianças que se divide em dois argumentos, em que os modos de educação são historicamente produzidos nos arranjos familiares e o outro argumento refere-se à política educacional, ao currículo e a prática pedagógica que articula os trabalhos realizados pela escola.

Por fim, depois de realizada essas análises, entendemos que existem disparidades demarcadas por fatores como as diferenciações classistas e raciais que inferem no desenvolvimento escolar da criança. Estudamos os conceitos de autores renomados da sociologia, como por exemplo o capital cultural de Bourdieu ou mesmo os modelos de criação denominado por Lareau como ‘cultivo orquestrado’ e ‘desenvolvimento natural/espontâneo’, que abrem caminhos para observar o formato de criação familiar e que também influencia no desempenho escolar, levantando questionamentos para futuras pesquisas.

CAPÍTULO I

1. A interação entre “Família e Escola”: O surgimento dos estudos Sociológicos e as transformações da família.

1.1. Família e Escola: Um novo objeto de estudo da Sociologia.

A relação “família e escola” aparece nas pesquisas e nos estudos da Sociologia como sendo de extrema importância para muitos pesquisadores e pesquisadoras da área nos dias atuais, embora todo o discurso em torno destes conceitos tenham ganhado força somente após um determinado momento da história. As análises da influência familiar no espaço escolar emergiram no período do pós-guerra (II Guerra Mundial), onde foram realizados alguns levantamentos estatísticos para observar variáveis (como, por exemplo, escolaridade dos pais, raça, cor, renda) que afetavam o rendimento escolar dos alunos, neste caso, os filhos das famílias que vivenciavam aquele período. De acordo com Nogueira (1998), foi somente a partir dos anos de 1980 que esses conceitos começaram a aparecer como um novo objeto de estudo da Sociologia da Educação: A interação entre a *família* e a *instituição escolar*, trazendo assim novas maneiras de abordagem para analisar este fenômeno.

“Foi somente a partir do final da II Guerra Mundial, com o aparecimento dos primeiros trabalhos de pesquisa empírica, que a disciplina [Sociologia] adquiriu seu direito de cidadania no campo científico. Esses estudos pioneiros predominaram na déc. de 1950 até início dos anos 60, tornando-se conhecidos, hoje em dia, pela corrente do "empirismo metodológico". Seus interesses centravam-se na relação educação/classe social, buscando identificar os fatores responsáveis pelas desigualdades de oportunidades, vendo no meio sócio-familiar um poderoso fator das disparidades escolares (NOGUEIRA, 1995). A atenção estava voltada sobretudo para as características morfológicas do grupo familiar (número de filhos, sexo, idade, lugar da criança na fratria [sua posição no meio familiar], por exemplo). Entretanto, essas análises tinham um caráter macroscópico e geralmente quantitativo, eximindo-se da observação dos processos "finos" de fabricação/manutenção das desigualdades e transformando a família numa mera correia de transmissão das estruturas sociais. A família ficava então dissolvida na variável "categoria sócio-econômica" de pertencimento. Conheciam-se assim, sem dúvida, seus efeitos sobre o desempenho escolar, mas os processos domésticos e cotidianos pelos quais projetos e estratégias familiares são elaborados e postos em prática, permaneciam na penumbra.” (NOGUEIRA, 1998, p. 92)

Com base nestas informações, é possível observar que algumas categorias já caracterizavam as famílias daquele período por meio de classe e através de uma estrutura socioeconômica, embora esses termos categóricos ainda estejam presentes em nossa sociedade atual, marcando-a como um divisor de águas para análises classistas e também quando se trata do desempenho escolar dos jovens. Neste sentido, em meio a diversos levantamentos estatísticos, foi possível identificar quais seriam as variáveis que estariam ligadas às diferenciações do rendimento escolar entre os alunos, conforme mencionado. Logo, o meio sociofamiliar foi identificado como um fator agravante em que se analisava os dados do componente familiar, entre eles a renda (fator altamente significativo que será analisado quando forem estudadas as diferenças do sucesso escolar entre as elites e camadas populares), escolaridade dos pais e suas ocupações, etc.

Segundo Nogueira (2005, p. 564) a família já se fazia presente na literatura sociológica desde as décadas de cinquenta e sessenta, com a corrente de pesquisas hegemônica à época e que hoje denominamos empirismo metodológico. Os anos finais da Segunda Guerra foram marcantes para o crescimento do sistema nacional de ensino dos países ocidentais industrializados. Foi nesse momento em que os cientistas sociais deram início às pesquisas que abordavam o tema da relação entre a escola e a estratificação social para fazer um levantamento de dados quantitativos a fim de investigar a população escolar e seus rendimentos.

Todo um estoque de pesquisas empíricas desenvolvidas entre os anos de 1950 e meados da década de 60 nos Estados Unidos (o «relatório Coleman»), na Inglaterra (a «aritmética política») e na França (a «demografia escolar») viu no meio familiar de origem, em particular em sua dimensão sociocultural, um poderoso fator explicativo das desigualdades de oportunidades escolares entre os educandos. Seus resultados indicavam que as vantagens econômicas tinham sobre o desempenho escolar um efeito menor do que aquele dos fatores socioculturais (nível de instrução, atitudes e aspirações dos pais, clima familiar, hábitos linguísticos, etc.). Assim, certas famílias foram consideradas mais capazes do que outras de incitarem ao êxito escolar devido a suas atitudes de valorização e interesse pelos estudos dos filhos, a sua ação de encorajá-los, etc. (NOGUEIRA, 2005, p. 564)

Os anos setenta foram marcados por mais uma leva de estudos sociológicos. Entre eles, algumas análises de autores que distinguiram questões como o paradigma da reprodução numa vertente marxista, neste caso destaca-se Baudelot e Establet (1971) na França e Bowles e Gintis (1976) nos EUA; e também culturalista, com destaque para Bourdieu e Passeron

(1964 e 1970) na França, segundo análises de Nogueira (2005). Esse momento foi caracterizado pelos sociólogos como uma forma de observar a transmissão da herança cultural familiar, sendo uma herança de um caráter material ou simbólico, o que seria de fato o principal determinante dos resultados escolares do indivíduo, sendo estes os beneficiados socialmente por uma “apropriação” de bens culturais e materiais. Essa transmissão cultural é um dos principais termos abordados e estudado por Pierre Bourdieu que aparece nos capítulos posteriores. Nogueira (2005) caracteriza, diante dos estudos da sociologia, o funcionamento interno das famílias como sendo uma *caixa preta intocada*¹, pois em regra, a família está presente na escolaridade do filho através do processo de escolarização primária, entretanto, há uma queda quando se deduzem as *condições de classe do grupo familiar; desobrigando-se de submetê-lo à observação empírica*².

Nesse processo, a ação da escola seria sobretudo a de mascarar as diferenças sociais sob a aparência de diferenças individuais. A escola, nesse modelo interpretativo, torna-se, afirma Singly (2000a, p. 272), «uma sessão de magia onde os professores fazem desaparecer a origem familiar». Isso significa que os comportamentos internos das famílias não eram interrogados em si mesmos, mas sim inferidos a partir da constatação de seus efeitos sobre os destinos escolares. Assim, essas análises, que tinham um caráter macroscópico, eximiram-se da observação dos processos domésticos e cotidianos de produção/manutenção das desigualdades escolares, transformando a família numa mera correia de transmissão das diferentes classes sociais.” (NOGUEIRA, 2005, p. 565).

O período dos anos oitenta e noventa perpassaram por um processo onde a Sociologia da Educação reordenou seus olhares sociológicos, alterando seus objetos de conhecimento e os métodos investigativos da sociologia, para observar as práticas pedagógicas onde novos estudos surgiram, juntando questões como as observações da sala de aula, o currículo da escola, inclusive outros contextos como a história da própria escola, bem como estudos de observação participante e sob a família como unidades de análise. Este período foi marcado como um deslocamento do olhar sociológico das macroestruturas para as práticas pedagógicas³ em que, segundo Nogueira (1998, p. 94), deu origem a um novo campo na

¹ Grifos da autora Maria Alice Nogueira (2005). Essa compreensão refere-se às análises sociológicas realizadas ao final dos anos setenta, em que o contexto histórico foi dominado por vertentes tanto marxistas quanto culturalistas.

² Ver obra: *A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas**

³ A autora M^a Alice Nogueira aprofunda o marco deste período em sua obra “*A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas*”. 176. ed. Lisboa: *Análise Social*, 2005**”.

Sociologia da Educação que se ocupa das trajetórias escolares dos indivíduos e das estratégias utilizadas pelas famílias no decorrer desses itinerários escolares. Trata-se de um novo referencial de análise que ambiciona ir além da já clássica "sociologia da escolarização" - que fizera das desigualdades de oportunidades uma evidência -, tentando construir uma sociologia das escolaridades.

Estas palavras de Henriot-Van Zanten (1988, p. 188) explicitam bem o movimento de renovação do objeto: Para descrever a evolução das problemáticas relativas à relação que as famílias mantêm com a escola podemos, através de um resumo simplificador, notar a transição de uma sociologia das desigualdades de educação, voltada para a análise dos determinismos sociais e culturais, para uma sociologia que se interessa igualmente — mas não necessariamente de modo exclusivo — pelas estratégias individuais face à escolarização.” (ZANTEN *apud* NOGUEIRA, 2005, p. 567.)

Nogueira (1998) observa que houve mudanças no modo de vida do âmbito familiar conforme houve a interação entre família e escola: O filho se destaca como um ser importante e o lugar que ele ocupa na família também é importante. A criança passa a ser alvo de grandes cuidados (questões básicas como saúde, alimentação, educação) pelos pais. Há uma relação de afeto e as ações das crianças são mais educativas. Para a autora Montandon (1987), de acordo com os escritos de Nogueira (1998), esse aspecto afetivo se intensifica com a diminuição da mortalidade infantil, o controle da natalidade, a urbanização, as transformações ocorridas nos modos de vida e nos comportamentos. No entanto, como aparece nos capítulos posteriores, não são todas as famílias que conseguem manter um padrão dos cuidados com os filhos por inúmeros fatores, como por exemplo, a região geográfica em que residem não proporciona saneamento básico para que estas pessoas tenham acesso à água potável para terem boa saúde, tão pouco possuem renda suficiente para terem uma boa alimentação ou mesmo muitos pais não dispõem de tempo por questões cotidianas, e as crianças ficam aos cuidados de terceiros, sendo estes familiares ou mesmo por babás.

1.2. As transformações familiares durante o século XX

A partir do que foi estudado até o momento, temos, então, determinadas variáveis que servem como base para ilustrar o período em que iniciaram os estudos sociológicos tendo como objeto central a interação entre a família e a escola, analisando também as questões afetivas entre pais e filhos, embora este não seja o ponto principal do que queremos estudar.

Os demais escritos de Nogueira trazem autores franceses em comparação com anglosaxônicos para referenciar esse momento de transição das análises na Sociologia perante as transformações ocorridas no cenário familiar:

“Na apreciação feita pelo sociólogo francês Jean-Manuel de Queiroz (1991, p. 201): "A escola e a família têm estado ligadas - há já quase 40 anos - por bem estranhas núpcias em Sociologia. Sabemos, com efeito, quase tudo e ainda pouco sobre suas alianças polimorfos." "Quase tudo" porque as reiteradas constatações de uma forte correlação entre a origem social e o destino escolar, já se encontram amplamente estudadas e difundidas hoje em dia. "Ainda pouco" porque as práticas, e seu significado para os atores sociais, ainda são desconhecidos". (QUEIROZ, *apud* NOGUEIRA, 1998, p. 93.)

Nogueira (1998, p. 94-95) apresenta uma observação de uma intersecção do social para o sociológico como sendo duas dimensões de análise que estão inseridas no contexto da interação entre os dois grupos de observação (a família e a escola). Por um lado, observa as mudanças que perpassam na rede familiar contemporânea e isto se entrelaça com o ambiente escolar, e por outro, há um leque de razões internas ao pensamento sociológico que atravessa um período de reorganização dos *objetos de conhecimento e métodos investigativos* que dão conta das pequenas unidades de análise. Deste modo, os sociólogos passaram a estudar a vida privada das pessoas e os processos de interação entre a família e a escola. Assim, observa-se o grupo familiar em sua dinâmica interna e sua forma de se relacionar com o meio social: De um lado, a estratificação social da família e do outro as aspirações e condutas educativas e a relação com a escolaridade dos filhos. Em outras palavras, há uma sociologia da educação e uma sociologia da família, segundo a autora. Observando estas dimensões de estudo, temos como resultante duas amostras hipotéticas para pensar a respeito das análises sociológicas voltadas ao estudo de dois grupos, sendo ele o grupo familiar e o grupo social, onde, a partir disso, se observa a sua interação.

Nogueira (2005) analisa mudanças significativas sobre o fenômeno da interação social do grupo familiar com a instituição escolar em meados do século XX, onde ela ressalta novos traços dessa relação em que a família apresenta características próprias de acordo com sua sociedade e com o período histórico em que vive. Um exemplo que marca as observações de Nogueira está presente na questão que ela traz sobre as famílias ocidentais, caracterizadas por países industrializados.

No que tange à família ocidental, característica dos países industrializados, um rápido balanço demográfico de suas principais mutações inclui: (a) decréscimo do número de casamentos, em benefício de novas formas de conjugalidade (em particular, as uniões livres); (b) as elevações constantes da idade de casamento (e de procriação) e da taxa de divórcios; (c) a diversificação dos arranjos familiares, com a difusão de novos tipos de famílias (monoparentais, recompostas, monossexuais); (d) a limitação da prole, associada à generalização do trabalho feminino, ao avanço das técnicas de contracepção, às mudanças nas mentalidades. Se, no passado, a procriação constituía a finalidade principal (e «natural») do casamento e altas taxas de mortalidade infantil tornavam incerta a sobrevivência de um filho, na contemporaneidade este deriva de uma decisão do casal, que agora detém meios de controlar o tamanho da prole e o momento de procriação. (NOGUEIRA, 2005. p. 570)

Esses índices apontam uma transformação diante do surgimento das famílias e suas adaptações com o decorrer do tempo. As famílias perpassam por adaptações de acordo com o local em que vivem, e também conforme as mudanças da sociedade em que se estabelece. Numa entrevista para o programa *Opinião Minas*⁴, Nogueira apresenta seus estudos e observações sobre o papel desempenhado pelo pai e pela mãe dentro do cenário familiar em relação ao cotidiano, principalmente quando se trata da divisão de tarefas em casa sob a perspectiva de auxiliar os filhos em suas tarefas. Neste caso, Nogueira afirma que, primeiramente, há uma distinção entre os termos “instrução” e “educação”. Para ela, a instrução nada mais é que um processo de aquisição de conhecimento que todos nós temos, já a educação está ligada a transmissão de valores morais, cidadania e princípios que aprendemos. Logo, existem formas distintas de aprendizagem quando se trata desta relação. As famílias têm sofrido alterações - como já citado anteriormente - no entanto, analisando a escala social que vai do nível “mais baixo” ao “mais alto”, a concentração da educação está direcionada para o papel social da mãe em relação a vida escolar do filho, pois o pai está mais presente nos “grandes acontecimentos”, como por exemplo, quando o filho tem algum problema na escola, ou precisa migrar para uma nova escola. Para Nogueira, não existe uma relação igualitária do pai presente no cotidiano escolar dos filhos, tal como fazem as mães.

Contudo, esse é o ponto em que Nogueira aborda um dos conceitos estudados pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu que abordaremos no capítulo seguinte: o capital cultural. Para a professora, as famílias que detém um maior *capital cultural* apresentam uma questão igualitária entre o pai e a mãe em função da divisão das tarefas do filho em casa. Isto está

⁴Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PQ3pZE8NI24&t=12s>

diretamente ligado não apenas às tarefas escolares, mas também com a divisão do trabalho doméstico, a criação de bebês no seio familiar, etc.

Os pais tornam-se, assim, os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade. Para isso mobilizam um conjunto de estratégias visando elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso do filho, sobretudo face ao sistema escolar, o qual, por sua vez, ganha importância crescente como instância de legitimação individual e de definição dos destinos ocupacionais. Tendo se tornado quase impossível a transmissão direta dos ofícios dos pais aos filhos, o processo de profissionalização passa cada vez mais por agências específicas, dentre as quais a mais importante é, sem dúvida, a escola. (NOGUEIRA, 2005, p. 572).

Os pais estão cada vez mais dedicados à vida escolar do filho, mas essa estrutura varia dependendo das diferenciações de classe social (pensando novamente no contexto de *capital cultural* de Bourdieu). Ainda, em nossa sociedade, é muito marcante o papel social que a mãe exerce sobre o cuidado dos filhos, pois, como já mencionado, os pais assumem este papel perante tais responsabilidades que a escola demanda, apesar das transformações que inúmeras famílias estão vivenciando diante da luta constante das mulheres por direitos iguais. Novamente, pressupõe-se que a ideia de capital cultural se faz presente com muito mais intensidade entre famílias que possuem uma concentração maior de *capital econômico* (conceito também trabalhado por Bourdieu). Porém, o nível de instrução dos pais e também a posse de “bens culturais”, conforme abordado por Nogueira, também são fatores que compõem a estrutura familiar dentro deste cenário. Para ela, a posse desses bens culturais⁵ dentro do ambiente familiar caracteriza-se por um estado “objetivado” do capital cultural no qual auxilia para um efeito positivo sobre o rendimento escolar dos filhos dessas famílias, pois a criança tem acesso direto para explorar materiais culturais dentro do seu próprio lar. Há também outra vertente chamada de estado “incorporado” do capital (como veremos nos capítulos posteriores no qual aparece alguns dos conceitos principais de Bourdieu), onde os gostos e as competências culturais valorizadas pela escola e transmitidas por meio da socialização familiar, constituem uma vantagem escolar para as crianças que nascem em lares com alto volume de capital cultural.

A acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido

⁵ Considera-se bens culturais dicionários, enciclopédias, atlas, livros de literatura, computador/smartphones com acesso à internet, entre outros.

pessoalmente pelo investidor (tal como o bronzear-se, essa incorporação não pode efetuar-se por procuração). Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do "sujeito" sobre si mesmo (fala-se em "cultivar-se"). (BOURDIEU, p. 74. 1996).

Entretanto, há uma disparidade significativa no meio familiar quando se observa o local onde a família reside, bem como sua estrutura socioeconômica, onde a renda também é um agravante que infere de certo modo para o sucesso escolar dos filhos. Nas periferias, por exemplo, há uma questão vulnerável e estrutural que afeta as pessoas de determinada comunidade ou região em que mora, sem mencionar as variáveis que também abrangem inúmeras diferenciações sociais, como questões de cor e raça, por exemplo.

É evidente que essa forma de capital cultural é altamente dependente dos recursos econômicos da família, mas ela depende também de seus “valores intrínsecos” (Soares e Collares, 2006:621) que configuram um estilo de vida e orientam a aquisição deste ou daquele tipo de bens de consumo. Como este último ponto diz respeito diretamente ao estado “incorporado” do capital cultural, é lícito concluir que a detenção de recursos financeiros é condição necessária, mas não suficiente para garantir o capital cultural “objetivado”. (NOGUEIRA, 2005, p. 580)

Todos estes estudos e análises apresentados até o momento serviram como base para conhecer e entender o surgimento da relação família e escola como objeto de estudo da Sociologia, em que despertou (e ainda desperta) muito interesse em vários pesquisadores da área da Educação e também da Sociologia. No capítulo a seguir veremos como as análises bourdieusianas auxiliam no entendimento da relação apresentada a partir dos conceitos de capital cultural e habitus, a fim de compreender de que forma a família pode influenciar no ensino-aprendizagem dos seus filhos.

CAPÍTULO II

2. A influência familiar no ensino-aprendizagem dos filhos sob perspectivas de Pierre Bourdieu.

Após diferentes observações realizadas no Capítulo I para entender um pouco mais a respeito do surgimento da interação entre “família e escola” e suas transformações com o decorrer dos anos, onde a interação familiar surgiu como principal objeto de estudo da Sociologia ao final do século XX, este capítulo tem por propósito a tentativa de entender, diante dos estudos de autores contemporâneos e seus seguidores, de que modo a família pode influenciar no âmbito de ensino-aprendizagem dos seus filhos.

As perspectivas de análise do autor Pierre Bourdieu ressaltam fortes conceitos que têm por base exemplificar os questionamentos deste trabalho sobre o papel das famílias na vida escolar dos filhos. Em resumo, ênfase dada neste capítulo será voltada para apresentar as definições dos conceitos de *habitus e capital cultural* de Bourdieu, que aparecem como pontos principais a fim de exemplificar a influência das famílias na vida escolar dos filhos.

Em suma, esses conceitos reverberam o modo de criação do indivíduo dentro do âmbito familiar no qual o nível educacional dos pais influencia seu desempenho escolar. A partir disto, autores que seguem as linhas de pensamento bourdieusianas desenvolvem outros conceitos que também auxiliam no entendimento das trajetórias educacionais, e dentro deste quesito, observamos as diferenciações que existem entre camadas populares e elitizadas, como aparece sucintamente neste capítulo. Ao longo do trabalho, no entanto, esse assunto estará mais detalhado.

2.1. Conceitos bourdieusianos sobre as trajetórias educacionais de jovens provenientes de famílias das camadas populares e elitizadas.

Ao estudar a interação entre a família e a escola, e pensar de que forma as famílias podem influenciar no ensino e aprendizagem dos filhos, inúmeros fatores vêm à tona para justificar as ações humanas nesse contexto. De modo prático, entender as definições dos principais conceitos de Bourdieu ajuda a compreender como o desenvolvimento da aprendizagem pode ser afetado inclusive por questões culturais e problemas sociais vividos diariamente por diversos grupos familiares.

De início, abordaremos de forma geral o conceito de *habitus*⁶. O *habitus*, como definido por Bourdieu, atua como um estilo que vincula as práticas de um agente singular ou de uma classe de agentes (BOURDIEU, 1996, p. 22), sendo então o mediador dessa relação entre o agente social e a estrutura social. O agente, sem se dar conta, é o produtor e o reproduzidor de sentido objetivo, segundo Bourdieu (1983).

“Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar etc., mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro.” (BOURDIEU, 2005, p. 22)

Em outras palavras, um agente antes de realizar uma ação têm um leque de possibilidades, e ao agir, tomando como base alguma categoria deste leque, as próximas ações estarão sob esta primeira escolha, sendo ambas dependentes da estrutura e volume de capitais incorporados por esse agente, ou seja, de sua posição no espaço social. Um bom exemplo para isso é aquilo que chamamos de “gostos”. Eles não são vistos apenas como uma escolha subjetiva, mas como uma objetividade que foi interiorizada no indivíduo e que pressupõe aquilo que determinará essa escolha. Segundo Bourdieu (1996, p. 45) as crianças nascidas em famílias com volumes e estruturas de capitais privilegiadas não devem ao seu meio social somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares: ou seja, a vantagem mais importante que elas herdam não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar. Pois, elas também herdam saberes, gostos e um “bom gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos aos “dons” equivocadamente percebidos como individuais e inatos.

Outra questão abordada por Bourdieu (2004, 2013a, 2013b) é o conceito de *habitus*, que consiste na ação criativa e inventiva do agente na estrutura. As disposições duradouras que compõem o *habitus*, para o autor, são geradas segundo as experiências dos agentes, sendo socialmente construídas e podendo ser consideradas resultantes da necessidade objetiva ou de regras relacionadas a um grupo. A construção do *habitus* do agente se inicia em suas primeiras socializações, que constituem seu *habitus* primário (BOURDIEU, 2013a). Para Bourdieu (2011, 2013a), o *habitus* gera práticas distintas, por se diferenciarem entre si, e distintivas, por diferenciarem os agentes praticantes. Portanto, o *habitus* demonstra a posição social do agente e possibilita

⁶ Ver mais sobre o conceito de *Habitus* em: BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. Editora Ática, 1983, p. 60-81.

relacioná-lo a um grupo ou espaço na estrutura social (BOURDIEU, 2004). A construção do conceito de habitus de Bourdieu (2003) engloba as noções de ethos, como um sistema prático, o eidos, sistema de esquemas lógicos, e a hexis como disposições do corpo, postura, gestos, desse modo, falar do habitus do agente compreende seu modo de pensar, suas práticas e os princípios interiorizados pelo corpo. (OLIVEIRA & YOSHIE, grifos do autor. 2019. p. 27)

Além de ser um princípio gerador, o habitus também é estruturador das práticas e das representações. Para Bourdieu (1983), essas práticas produzidas pelo habitus são determinadas pelas condições que deram origem à produção do seu princípio e, desta forma, reproduzem estruturas objetivas. Deste modo, o sociólogo apresenta o habitus como sendo uma incorporação subjetiva que está em constante transformação com o decorrer das relações sociais e das experiências mundanas. O habitus é o produto da história social do indivíduo e essas práticas produzidas são, portanto, individuais e coletivas ao mesmo tempo. Quando Bourdieu (1983) apresenta o habitus, de modo que ele esteja relacionado com a escola, os aspectos mostram que ele é adquirido na família e faz parte do fundamento da estruturação das experiências escolares. Sendo assim, o habitus sofre alterações pela ação escolar, que se encontra na origem da estrutura de experiências futuras. Para Bourdieu (2005), uma das funções da noção de habitus é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes. Logo, é a partir desta ideia que ele se torna um princípio gerador de esquemas de ações e de percepções, retratando as características intrínsecas de um estilo de vida socialmente condicionado.

O *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (e em particular, da recepção e da assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o *habitus* transformado pela ação escolar, ela mesma diversificada, estando por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores e assim por diante, de reestruturação em reestruturação. (BOURDIEU, 1983. p. 80)

A partir da breve contextualização sobre o entendimento do conceito de habitus, podemos analisar o conceito de capital cultural. Bourdieu (1996) mostra que em cada família há uma transmissão de valores, gostos e práticas culturais dos pais para os filhos. De acordo com Bourdieu (1996) a trajetória escolar de crianças e adolescentes sofre determinada influência dependendo da posição social que a família ocupa, estando associada aos capitais adquiridos, sendo eles, principalmente, o econômico e o cultural. Assim, o autor identificou que as famílias localizadas numa posição social privilegiada transmitiam aos seus filhos uma herança cultural chamada de capital cultural, beneficiando o sucesso escolar. Deste modo, o habitus aparece nesta situação de maneira implícita, que se expressa a partir do desenvolvimento do filho na escola.

A noção de capital cultural impôs-se para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. (BOURDIEU, 2007. p. 73)

O capital cultural é como uma herança cultural que pertence às famílias. Nelas, há este capital cultural e também um *ethos*⁷ de forma indireta e interiorizada, que contribui para a formação e interfere no quesito escolar. Em ambos os casos – o capital cultural e o habitus dos jovens de camadas médias e altas favorecem seus desempenhos escolares – bem como suas trajetórias de acesso ao Ensino Superior. Destaca-se o diferencial destes jovens quando comparados com jovens de camadas populares.

As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1983, p. 61).

Desta maneira, o capital cultural se expressa de três formas, sendo elas: o estado incorporado, o estado objetivado e o estado institucionalizado. O capital incorporado está conectado ao corpo e presume esta incorporação, ou seja, ele está integrado numa parte da pessoa como um “*habitus*”, estando também vinculado à singularidade do indivíduo, onde há uma transmissão de herança cultural. Já o capital no estado objetivado pode ser tanto material quanto simbólico, referindo-se a bens culturais tais como livros, enciclopédias, pinturas, dicionários, computadores/smartphones com acesso a internet, entre outros. Por fim, o estado institucionalizado faz referência ao estado incorporado da pessoa, sob a forma de títulos e diplomas escolares que podem ser adquiridos legalmente durante a trajetória educacional do indivíduo.

O capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais. Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da

⁷ Na Sociologia, o *ethos* significa costumes e traços comportamentais que distingue um determinado grupo de pessoas ou povo. Nesse caso, o *ethos* mencionado se refere às características da família, ou seja, um *ethos* familiar.

família a respeito da escola, ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social. (BOURDIEU, 1996, p. 50)

O encontro do capital cultural e do habitus aparece em um dos três estados do capital cultural conforme definido por Bourdieu (2007), quando traz a elaboração do estado incorporado deste capital. Diz-se de um capital que se liga ao corpo e deduz sua incorporação. A partir disto, a concentração do capital exige uma integração no momento em que se deduz um processo de assimilação, sendo um “trabalho do sujeito sobre si mesmo”. “*O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um habitus*”. (BOURDIEU, 2007, p. 74-75).

O nível de instrução dos membros da família para Bourdieu (1996) serve como um indicador para apontar o volume de capital cultural do grupo familiar. Para isso, ele mostra que esse nível de instrução permite situar apenas a escolaridade da família, mas não está ligada de fato com a transmissão global do conteúdo de herança culta dessas famílias. O capital cultural acaba se expressando na vida escolar através das informações do ambiente universitário e também pelos gostos e práticas culturais que se adquirem nas experiências fora da escola.

Bourdieu (1996) ressalta a relevância do nível de instrução dos membros da família. Ele mostra uma situação em que pelo menos um membro da família possui uma formação superior (ainda que esta tenha sido afetada por condições de mobilidade ou outro fator que a diferencie das outras famílias de sua esfera). Isto permite posicionar seu nível cultural, sem transpassar a herança que famílias cultas propagam aos filhos. Em função da cultura, Bourdieu (2007) entende que, em meio à alta cultura clássica, há um compartilhamento de modelos, regras, metáforas e palavras semelhantes entre eles. Com relação à cultura escolar, esta propicia uma unidade comum de categorias de pensamento que possibilita a comunicação.

Em uma sociedade onde a transmissão cultural é monopolizada por uma escola, as afinidades subterrâneas que unem as obras humanas (e, ao mesmo tempo, as condutas e os pensamentos) encontram seu princípio na instituição escolar investida da função de transmitir conscientemente (e também, em certa medida, inconscientemente) o inconsciente, ou melhor, de produzir indivíduos dotados deste sistema de esquemas inconscientes que constitui sua cultura. (BOURDIEU, 2007, p. 212)

Tomando por base essa argumentação, algumas autoras brasileiras – trataremos, ao longo do trabalho, pesquisas de Nadir Zago e Maria Alice Nogueira – que seguem uma linha de pensamento bourdieusiana, realizaram algumas análises a partir dos conceitos abordados.

A partir de uma citação de Bernard Lahire⁸ (1997) podemos entender a importância do papel da família na vida escolar dos filhos. Existem ações que nem sempre são conscientes ou intencionais, pois a criança constrói seus esquemas comportamentais e cognitivos através de formas diante das relações com os adultos de seu meio familiar. Logo, sem perceber ou ser intencional, as ações das crianças se sustentam nas ações dos adultos, uma vez que traçam seus comportamentos e representações.

O estudo de B. Lahire (1997) fornece exemplos significativos para a compreensão desta abordagem. O autor mostra que as variáveis tomadas isoladamente – a escolaridade dos avós, o fato de ter pais militantes, a presença ou ausência de leitura em casa, a existência de um projeto familiar, de uma intencionalidade ou estratégias de superinvestimento escolar – não agem de forma mecânica, mas correspondem a um entre outros possíveis sociais. Com esta observação, retomamos a ideia, já assinalada, de uma configuração de fatores definida por suas relações de interdependência, lembrando que esta não tem caráter normativo. (ZAGO & NOGUEIRA, 2000. p. 20).

De acordo com Zago e Nogueira (2000) a partir dos estudos de Lahire (1997), concluímos que o capital cultural abordado por Bourdieu é parte integrante do meio familiar e que é através desse capital adquirido ou conquistado que se pode explicar os fatores de sucesso escolar dos jovens conforme estudado por Lahire e que aparecerá posteriormente. Lahire (1997. p. 18) ainda corrobora a ideia de que um aluno que vive em um ambiente ordenado tende a obter métodos de organização e estruturas cognitivas ordenadas.

Embora estes argumentos sejam favoráveis para o entendimento do desempenho escolar das crianças em função do seu ambiente familiar que gera êxito ao sucesso escolar, veremos nos capítulos posteriores outros conceitos dos autores mencionados anteriormente como também de sociólogas brasileiras, que abordam conceitos e modelos de criação inseridos no meio familiar, utilizando também a vertente bourdieusiana para explicar as causalidades do desempenho escolar de jovens, analisando diferenciações classistas.

⁸ Autor francês que também integra os conceitos de Bourdieu para exemplificar a relação família e escola em outros contextos de análise, como será visto no capítulo posterior.

CAPÍTULO III

3. Sucesso escolar, cultivo orquestrado e o desenvolvimento natural: Novas perspectivas de análise a partir do capital cultural.

Esse capítulo tem como base os estudos de dois autores do campo da sociologia, sendo eles Bernard Lahire e Annette Lareau, uma vez que seus conceitos abordam questões da relação família e escola para que seja possível esmiuçar as análises a respeito do tema. Ambos autores resgatam algumas ideias dos principais conceitos de Bourdieu com diferentes perspectivas de análise entre si para a construção do argumento, a fim de observar como o ambiente familiar influencia na vida escolar dos filhos.

Lahire e Lareau apresentam em seus estudos determinados aspectos que descrevem a relação família e escola, que vão desde conceitos como o habitus e o capital cultural de Bourdieu até estudos que mostram as diferenças e desigualdades existentes entre famílias de diferentes classes sociais.

Em Lahire, há uma diferenciação utilizando os conceitos de habitus e capital cultural existentes dentro da mesma classe social para explicar como as relações família e escola podem ser diferentes em uma mesma classe. Deste modo, também é possível observar como elas se diferenciam nas camadas populares e podem predispor as crianças tanto ao sucesso quanto ao fracasso escolar.

Já Lareau traz uma abordagem que mostra a maneira com que as famílias de classes sociais e origens raciais diferentes (brancos e negros) educam seus filhos, mostrando como essas relações se diferenciam em classes sociais distintas, logo suas relações com a escola também sofrem alterações. Ela cunha dois modelos conceituais para exemplificar a relação citada, o “cultivo orquestrado” e o “desenvolvimento natural” ou “desenvolvimento espontâneo”. O “cultivo orquestrado” trata-se da maneira como os pais de classe média organizam a vida dos filhos na tentativa de explorar seus talentos através de atividades de lazer. Já o “desenvolvimento natural” ou “espontâneo” está mais presente nas famílias de classe trabalhadora e pobre, pois os pais oferecem condições para o crescimento dos filhos e as atividades de lazer são escolhidas pelas crianças e os pais acabam sendo mais diretivos com os filhos, o oposto do que ocorre no cultivo orquestrado, em que há uma racionalização da relação entre pais e filhos.

Cada um desses modelos conceituais são resultados do processo de socialização marcados por diferentes volumes de capitais econômico e cultural. Por exemplo, o “cultivo orquestrado” é resultante de altas concentrações desses capitais, ou seja, é um estilo do modo

de criar e educar os filhos proveniente da classe média, resultante de uma forma deliberadamente organizada. Algumas características que Lareau denomina para esse estilo com base na sua pesquisa são: 1) os pais costumam demonstrar grande interesse na vida dos filhos, seja no quesito escolar ou nos momentos de lazer para estimular a criatividade da criança; 2) a maioria dos pais tendem a evitar o castigo físico. Deste modo, o disciplinamento ocorre por meio da persuasão/argumentação, ou seja, eles tentam explicar ou convencer a criança sobre o porquê ela precisa “obedecer” um comando ou regra; 3) os pais adicionam na rotina dessas crianças atividades extraescolares, e assim, essas crianças adquirem mais capital cultural, acumulado não somente nas relações familiares e na escola, mas também nas atividades escolhidas pelos pais; 4) há uma familiaridade com as estruturas mais complexas e com a norma culta da língua; 5) as crianças crescem com uma maior autoestima, por terem atenção e cuidado dos pais e dos profissionais contratados pelos pais nas atividades extraescolares. Logo, crescem tendo um senso meritocrático de respeito e atenção por parte dos adultos; 6) essas crianças tendem a saber negociar com os adultos e aprendem a reivindicar aquilo que elas desejam.

Já o “desenvolvimento natural” ou “desenvolvimento espontâneo” provém dos baixos volumes desses capitais e é designado pelas classes trabalhadoras e pobres. Para Lareau, nesse sentido as crianças são criadas “mais soltas”, com menos intervenção dos adultos. As características desse estilo parental são opostas ao “cultivo orquestrado”, sendo elas: 1) os adultos têm menos interesse e desenvolvimento no “mundo infantil” dos filhos, deste modo, as crianças brincam mais com seus irmãos e irmãs, vizinhos(as), primos(as), sendo uma forma de criação mais distendida; 2) as tarefas de manutenção física da criança são mais custosas, no sentido de que os pais não têm recursos suficientes para manter uma boa saúde, alimentação e vestimentos das crianças, e também por falta de tempo. Logo, no entendimento dessas famílias, ao obterem esses cuidados com os filhos, os pais se sentem realizados e isso resulta numa maior demonstração de afeto; 3) há uma maior frequência de ordens e castigos, que na maioria das vezes são castigos físicos, para disciplinar as crianças; 4) não há atividade extraescolar, pois nesse sentido, as crianças passam a maior parte do tempo livres e interagindo com outras crianças da vizinhança, etc.; 5) há um estranhamento e desconfiança perante autoridades, proveniente das mães e isso reflete também nas crianças. Logo, essas crianças não se sentem “confortáveis” ao conversar com um professor ou médico, por exemplo, que são pessoas dotadas de um alto capital cultural; 6) com base na característica anterior, as crianças oscilam entre o sentimento de raiva e vergonha quando precisam lidar

com essas autoridades, e assim, elas têm pouca habilidade para articular aquilo que elas desejam.

O cotejamento elaborado entre esses estilos parentais será estudado no decorrer deste capítulo para entender as diferenças dos modos de relação dos pais com os filhos entre as camadas populares e as mais elitizadas, observando também a relação existente entre os conceitos de Lahire (1997) sobre o sucesso e o fracasso escolar que também se diferencia entre essas classes sociais.

3.1. O sucesso e o fracasso escolar - Bernard Lahire.

Com base na contextualização feita anteriormente sobre os conceitos de Bourdieu é possível entender, de certo modo, o processo de desenvolvimento da relação família e escola. As análises de Lahire (1997) ajudam a compreender o desenvolvimento da criança em seu seio familiar, pois é através das relações com as pessoas que as cercam (ou seja, os seus familiares) que estimulam a incorporação de diferentes predisposições comportamentais. Neste caso, a criança (o indivíduo) constrói seus esquemas comportamentais e cognitivos através dessas relações de interdependência.

Cada traço que atribuímos ao indivíduo não é seu, mas corresponde mais ao que acontece entre ele e alguma outra coisa (ou alguma outra pessoa)". Norbert Élias nos fornece, em sua sociologia de Mozart, o exemplo de um modo de reconstrução sociológica do que pode ser um indivíduo. "Para compreender um indivíduo", escreve, "é preciso saber quais são os desejos predominantes que ele aspira a satisfazer [...]. Mas estes desejos não estão inscritos nele antes de qualquer experiência. Constituem-se a partir de sua primeira infância sob o efeito da coexistência com os outros, e fixam-se progressivamente na forma que o curso de sua vida determinar, no correr dos anos, ou, às vezes, também de maneira brusca, após uma experiência particularmente marcante". Na verdade, o mais íntimo, o mais particular ou singular dos traços da personalidade ou do comportamento de uma pessoa só pode ser entendido se reconstituirmos o "tecido de imbricações sociais com os outros". E é unicamente quando não esquecemos que as condições de existência de um indivíduo são primeiro e antes de tudo as condições de coexistência que podemos evitar todas as reificações destas condições de existência em forma de propriedades, de capitais, de recursos abstraídos (abstraídos das relações sociais efetivas). Essas propriedades, capitais ou recursos não são coisas que determinam o indivíduo, mas realidades encarnadas em seres sociais concretos que, através de seu modo de relacionamento com a criança, irão permitir, progressivamente, que constitua uma relação com o mundo e com o outro. (LAHIRE, 1997, p. 17-18).

O autor apresenta uma visão comportamental da criança a partir do entrelaçamento entre a noção de “figuração de interdependência” de Norbert Elias (mencionado acima) e a teoria bourdieusiana dos capitais e do habitus. As diferentes composições familiares são diferentes “redes” ou “figurações de interdependência” que medeiam a socialização da

criança, isto é, a transmissão de capitais e as predisposições comportamentais inconscientes, ou seja, o *habitus*. Nesse sentido, Lahire (1997) enfatiza nas relações sociais como sendo o quesito norteador que resulta no modo comportamental da criança. Quando ela (a criança) desenvolve um hábito através da convivência com seus familiares que, por ora, costumam ler jornais, revistas ou livros, torna-se um ato natural que constitui sua identidade social, sendo assim um reflexo da sua relação com o mundo e com os outros (1997, p. 17): Ela[e] não “reproduz”, necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida.

Lahire (1997, p. 18) determina que cada traço que atribuímos ao indivíduo não é seu, mas corresponde mais ao que acontece entre ele e alguma outra propriedade social encarnada em um dos adultos que participam de sua rede de interdependências. É por meio de tais relações que se constitui e se transmite um *ethos* familiar que está presente no desenvolvimento escolar do indivíduo.

Ao construir sua argumentação, Lahire (1997) se baseia no conceito de capital cultural de Bourdieu e de figuração de interdependências de Elias para explicar o que ocasiona o sucesso escolar da criança. Para ele, como já mencionado, a criança em seu meio doméstico material e temporal ordenado adquire, sem notar, estruturas cognitivas e métodos de organização, funcionando como estruturas de ordenação do mundo. Por isso, não podemos, segundo o autor, considerar as variáveis (como a escolaridade dos avós ou os pais terem ou não o hábito de ler em casa) como isoladas. A família representa um papel importante para o auxílio do desempenho escolar dos filhos e também para o seu período de crescimento. Sendo assim, o meio familiar está diretamente ligado ao avanço e desenvolvimento da criança para a sua formação como pessoa.

Se a ordem moral e material em casa pode ter uma importância na escolaridade dos filhos, é porque é, indissociavelmente, uma ordem cognitiva. A regularidade das atividades, dos horários, as regras de vida estritas e recorrentes, os ordenamentos, as disposições ou classificações domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem, gerir, organizar os pensamentos. (LAHIRE, 1997, p. 26)

Analisando os fatores que ocasionam o sucesso e fracasso escolar, Lahire (1997) aborda termos como “origem social”, “meio social” e “grupo social”. Há uma relação ao fato da variação do foco de análise, quando observa contextos sociais precisos, como configurações familiares particulares, por exemplo.

Quando mudamos o foco da objetiva e pretendemos considerar as diferenças entre famílias que normalmente se tornam equivalentes nas pesquisas estatísticas (concretamente as encontramos nas mesmas linhas ou nas mesmas colunas dos quadros estatísticos) por sua semelhança do ponto de vista de propriedades sociais gerais (por exemplo, capital escolar, capital econômico), então nos damos conta de que não há nada mecânico (como poderiam fazer crer os modelos deterministas e causalistas um tanto abstratos), e, com isso, nada simples nos processos que conduzem às facilidades ou às dificuldades escolares. Deslocando o olhar para os casos particulares, ou, melhor ainda, para a singularidade evidente de qualquer caso a partir do momento em que se consideram as coisas no detalhe, o sociólogo mostra aquilo que os modelos teóricos fundados no conhecimento estatístico e na linguagem das variáveis ignoravam ou pressupunham: as práticas e as formas de relações sociais que conduzem ao processo de "fracasso" ou de "sucesso". (LAHIRE, 1997, p. 32)

Ainda sobre as questões de sucesso e fracasso escolar, Lahire (1997) menciona um modo de “solidão” dos alunos de camadas populares dentro do universo escolar. A parte familiar que é interiorizada na criança não é o suficiente para que ela saiba lidar com a escola, ou melhor, as relações sociais existentes na escola. Ela não possui sistemas comportamentais ou cognitivos que auxiliem com as exigências escolares, e desse modo, encontra-se sozinha, carregando problemas que não consegue resolver.

Por fim, o autor enfatiza a importância de analisar as variações históricas e sociais das noções acerca das análises do “sucesso” e “fracasso” escolar, sendo estes termos relativos. Ao observar as situações de "sucesso" e "fracasso", Lahire (1997) identifica que estes termos sofrem variações dependendo do contexto social em que são analisados. Em resumo, o que é considerado como "sucesso" escolar dentro das camadas populares, pode ser considerado como algo comum ou mesmo "fracasso" nas camadas mais elitizadas. Um exemplo que Lahire traz em sua pesquisa é de uma criança cuja família não possui uma estrutura familiar, no entanto essa criança apresenta bons resultados escolares. Isto leva ao entendimento que a classe social em que se está inserida não necessariamente determina no desenvolvimento escolar.

Para finalizar, estes termos são objeto do discurso histórico de um aspecto escolar e há alterações em seu sentido de acordo com as variações históricas. Isto se dá em virtude da exigência escolar imposta pela socialização no meio social de origem. Nas palavras de Lahire (1997, p. 53) quando o sociólogo pretende indagar o que está no princípio do “sucesso” ou do “fracasso” escolar, não pode contentar-se com relacionar os critérios de “sucesso” e de “fracasso” com outras variáveis familiares e sociais. Não pode medir "rigorosamente" tendo como base a pré-construção social, que é necessariamente vaga, mas, de fato, deve incluir em seu objeto os critérios do "sucesso" e do “fracasso” escolar especificamente vigentes naquele

meio social, nunca totalmente explícitos e sempre suscetíveis de variações históricas, que ele próprio retomou no início da pesquisa para caracterizar sua amostra de entrevistados.

Não é papel do sociólogo dizer o que é "fracasso" e o que é "sucesso" escolar. Estas palavras são categorias, primeiro e antes de tudo, produzidas pela própria instituição escolar. O sociólogo que interviesse nas discussões para a definição do sentido dessas palavras estaria entrando em uma competição semântica (como um professor ou um "superprofessor"), dando a última palavra. Ao contrário, deve constatar e analisar as variações históricas e sociais destas noções um tanto vagas. Elas não são evidentes por diversas razões: de um lado, porque o tema do "fracasso" (ou do "sucesso") é o produto discursivo histórico de uma configuração escolar e econômica singular. Por outro lado, porque o sentido e as conseqüências do "fracasso" e do "sucesso" variam historicamente (em função do grau de exigência escolar alcançado globalmente por uma formação social, da situação do mercado de trabalho, que exige novas ou maiores qualificações, etc. "Passar de ano" na 2ª série nos anos 90 para um filho de operário não tem o mesmo sentido que nos anos 60, institucionalmente (atrás da semelhança lingüística aparente, "fracassar no exame final do colegial"* não tem nada a ver com "fracassar na pré-escola") e socialmente (o que é um "resultado brilhante" para uma família operária pode ser o "mínimo esperado" ou um "resultado decepcionante" para uma família burguesa). Portanto, estamos lidando aqui com noções relativas de extrema variabilidade. (LAHIRE, 1997, p. 53-54).

3.2. Classes médias, trabalhadoras e pobres: Dois estilos parentais de criação - Annette Lareau.

Lareau (2007) em contrapartida, estuda e desenvolve uma análise a partir da convivência experienciada dentro das famílias, diferenciando-as em termos de classe social e de raça. Desse modo ela apresenta dois modos de conceber e exercitar as obrigações e responsabilidades da parentalidade, que interferem diretamente na socialização. Esses dois modos são denominados como "cultivo orquestrado" e "desenvolvimento natural" ou "espontâneo".

Em seus estudos, Lareau (2007) observa famílias através de vertentes de classe média e classe trabalhadora e pobre, como também de raça (brancos e negros) na tentativa de entender o funcionamento das relações familiares com suas crianças. Tendo por base entrevistas com pais e observações etnográficas com as famílias dessas crianças com idade entre 8 e 10 anos, a pesquisa se desenvolve em três fases para a coleta de informações. A primeira fase foi de observações numa escola pública localizada no meio-oeste americano, sendo selecionadas as famílias de diferentes categorias de classe social e raça, com base nas informações da escola. Em resumo, foi selecionado um total de 32 crianças (16 brancas e 16 afro-americanas) e também foram entrevistadas as mães e a maioria dos pais destas crianças.

A segunda fase ocorreu em dois locais na região metropolitana do noroeste. O primeiro se situa numa localidade que, apesar da vizinhança da escola ser majoritariamente branca e de classe trabalhadora, metade dos seus estudantes provém de um projeto de habitação com moradores exclusivamente negros que residem próximo à escola e o segundo local de coleta era localizado numa área do subúrbio próximo ao centro da cidade. O percentual da escola era de 90% branca e os outros 10% eram crianças negras de classe média. O total de crianças desse estudo foi de 88, sendo 32 do meio-oeste e 56 do noroeste.

A terceira fase foi realizada através da observação do lar de 12 famílias no noroeste dos Estados Unidos que haviam sido entrevistadas anteriormente. Uma vez que o foco de Lareau era analisar a influência da classe social no cotidiano das crianças, outros temas como o uso da linguagem e os laços sociais da família emergiram nessa fase e ao todo, 9 das 12 famílias vieram do noroeste. A autora e os demais pesquisadores-assistentes visitaram as famílias participantes diariamente. Assim os pesquisadores acompanhavam tanto as crianças quanto os seus pais em atividades escolares, consultas médicas, visitas aos familiares e demais atividades como missas e cultos religiosos em cada um desses grupos familiares. Essas análises ajudam a entender como esse relacionamento se diferencia em diferentes origens de classe e raça.

Pais de classe média participam de um cultivo orquestrado (*concerted cultivation*), ao tentar cultivar os talentos dos filhos através de atividades de lazer organizadas e intensa racionalização. A classe trabalhadora e os pais pobres promovem um crescimento natural (*natural growth*), oferecendo condições para que os filhos possam crescer, mas deixando as atividades de lazer para as próprias crianças. Estes pais também usam diretivas em vez de racionalização. Os filhos da classe média, tanto brancos como negros, recebem um sentimento emergente de direito através de sua vida familiar. (LAREAU, 2007, p. 13).

No momento em que Lareau (2007, p. 16-17) observa a forma como os pais de classe média criam seus filhos, sejam eles brancos ou negros, ela denomina uma lógica de criação voltada para o “cultivo orquestrado”. Em resumo, os pais matriculam os filhos em diversas atividades extracurriculares organizadas, específicas para cada idade, as quais dominam a vida familiar e geram um grande esforço de planejamento e deslocamento, especialmente para as mães. Os pais de classe média veem essas atividades como uma forma de transmitir às crianças habilidades importantes para a vida. Os pais de classe média também enfatizam o uso da linguagem, o desenvolvimento da razão e utilizam o diálogo como forma de disciplina. Essa abordagem de “cultivo” resulta em um alcance mais amplo de experiências para as

crianças, mas também cria um ritmo frenético para os pais, um culto ao individualismo dentro da família e uma ênfase no desempenho dos filhos.

Quando a autora observa uma lógica de criação nas famílias de classes trabalhadoras e pobres (tanto brancas quanto negras), através do que chama de “crescimento natural”, Lareau (2007, p. 17-18) analisa que esses pais, em função de seus baixos volumes de capital cultural e econômico, têm uma crença donde, desde que ofereçam amor, comida e segurança, eles estariam preenchendo satisfatoriamente seus deveres e obrigações enquanto pais. Eles não têm como foco o desenvolvimento de talentos especiais dos filhos. Comparados aos filhos das famílias de classe média, os filhos das classes trabalhadoras e pobres participam de poucas atividades organizadas, têm mais tempo livre e ligações mais ricas e profundas com suas famílias estendidas.

Pais das classes trabalhadoras e pobres usam mais diretivas e, em algumas casas, colocam mais ênfase na disciplina física do que os pais da classe média. Essas descobertas prolongam as observações de Kohn e Schooler (1983) sobre as diferenças de classe nos valores dos pais, mostrando que as diferenças existem também no comportamento dos pais e dos filhos, desdobrando-se, conforme vemos no trecho abaixo, em diferentes sentimentos incorporados pelas crianças: no caso das crianças de classe média, um emergente sentimento de direito, enquanto nas de classes trabalhadora ou pobre, um crescente sentimento de restrição. O sentimento emergente de direito (provenientes do cultivo orquestrado) apresenta uma criança autônoma que consegue expressar-se com adultos e autoridades, reconhecendo seu direito, seu lugar de fala, através do uso da linguagem e racionalização entre os pais destas famílias. O sentimento emergente de restrição (oriundos do desenvolvimento ‘natural’ ou ‘espontâneo’) apresenta um certo desconforto em relação à criança (e também aos pais) das famílias de classe trabalhadora e pobre quando se tem contato com autoridades, devido ao formato de criação onde os pais são mais ausentes no mundo infantil da criança, e respectivamente, em suas rotinas escolares.

O padrão de cultivo orquestrado encoraja nas crianças um sentimento emergente de direito. Nem todos os pais e filhos têm a mesma assertividade, mas os padrões de questionamento e intervenção das famílias de classe média, brancas ou negras, podem ser facilmente contrastados com os apresentados pelas famílias de trabalhadores. O modelo de crescimento natural encoraja um sentimento emergente de restrição. Adultos e crianças dessas classes sociais tendem a ser passivos durante suas interações com profissionais como médicos e educadores. Se comparados às suas contrapartes de classe média, os membros das famílias trabalhadoras e pobres, brancas e negras, tendem a ser mais receosos com esses profissionais. Essas diferenças podem trazer conseqüências em longo prazo. Em um momento histórico, no qual a sociedade dominante privilegia, tanto na área da saúde como na educação, usuários ativos, informados e assertivos, as estratégias empregadas pelos filhos e

pais não são igualmente efetivas entre as classes. Em suma, as diferenças na vida familiar não recaem apenas nas vantagens que os pais obtêm para os filhos, mas também nas habilidades transmitidas a eles. (LAREAU, 2007, p. 18-19).

Conforme mencionado, há uma relação distinta entre famílias de classes sociais diferentes quanto ao modo de criação dos filhos, e em determinados casos, essa diferenciação independe da origem racial. Por exemplo, o estilo parental denominado como “desenvolvimento orquestrado” aparece nas classes médias, pois essas famílias têm um maior envolvimento no mundo infantil dos filhos, e esses filhos obtêm uma incorporação maior de capital cultural através das atividades extraescolares, bem como sua relação otimizada com os demais adultos e autoridades. Do contrário, o “desenvolvimento natural” ou "espontâneo" é designado para as classes trabalhadoras e pobres, pois a falta de recursos e tempo faz com que os pais se esforcem para dar aos filhos uma boa alimentação, vestimentas e cuidados com a saúde, uma vez que essas são condições básicas são naturalizadas para as famílias de classe média. Logo, os pais das camadas populares sentem uma satisfação em conceder isso aos filhos, resultando em demonstração de afeto. Esses pais, por não terem tanto envolvimento com a vida infantil dos seus filhos, deixam-os crescer mais livres e soltos, e por esse formato de criação, essas crianças não desenvolvem sua autonomia e boa articulação para lidar com autoridades, como ocorre nas classes médias. Sendo assim, não se observa tanto diferenças de socialização entre origens raciais, mas sim entre classes.

O que se observa são as estruturas dos papéis de atuação profissional dos pais para distinguir uma classe da outra, pois não há uma variável específica para analisar a renda dessas famílias, por exemplo.

Entende-se também que numa dessas lógicas de criação (como na do cultivo orquestrado) a relação dos pais com os filhos procura estimular os talentos das crianças, uma vez que essas famílias são privilegiadas por um certo tipo de habitus e de um capital cultural que impacta sobre o desenvolvimento escolar dos filhos. Todavia, o desenvolvimento natural que é denotado para as famílias de classe pobre e trabalhadora, ocorre porque os pais, por sua vez, não aparecem com tanta frequência na vida escolar dos filhos.

Dentro das abordagens de cultivo orquestrado e de crescimento natural, três dimensões-chave podem ser distinguidas: a organização da vida diária, o uso da linguagem e os laços sociais (as “intervenções nas instituições” e as “consequências” serão trabalhadas posteriormente). Essas dimensões não capturam todas as partes importantes da vida familiar, mas incorporam aspectos centrais da criação dos filhos. Ademais, nossas observações de campo revelaram que os comportamentos e as atividades relacionadas a estas dimensões dominavam os ritmos da vida familiar. (LAREAU, 2007, p. 26).

O uso da linguagem varia de classe social, mas não se diferenciam muito quando pensamos sobre a questão da raça, ou seja, entre famílias brancas e negras da mesma classe social. O uso da linguagem retratado pela autora mostra como a abordagem das famílias de classe média incentiva os filhos a exercerem a comunicação, dando oportunidade de exercer e praticar habilidades verbais, como resumir, clarear e amplificar a informação. Durante um diálogo entre mãe e filho relatado na pesquisa, a Sra. Williams⁹ incentiva-o a desenvolver essas habilidades, promovendo o uso da racionalização e da negociação (2007, p.34): “Nem todos os pais de classe média são tão preocupados com as necessidades de seus filhos como esta mãe e nenhum está sempre interessado em negociar. No entanto, é comum um padrão de racionalização e acomodação.”

Em suma, Lareau (2007) realiza uma observação sobre as formas de comunicação verbal entre as famílias de classe trabalhadora e pobre *versus* famílias de classe média, na qual a profundidade dos diálogos varia, mas é bem menos frequente na classe pobre do que na média: “Da mesma forma, apesar de a senhora McAllister¹⁰ (classe pobre) ouvir as reclamações das crianças sobre a escola, ela não instiga essas questões ou tenta descobrir detalhes, como faria a senhora Williams (classe média).” Nas palavras de Lareau (2007, p. 50) em casas de classe média, os pais colocavam muita ênfase na racionalização. Eles também consideravam as opiniões dos filhos em assuntos específicos. Esses pais utilizavam diretivas ao lidar com assuntos de saúde e segurança, mas a maioria dos outros aspectos da vida cotidiana estava aberta a negociações: o que a criança vestia, comia, onde se sentava e como passava seu tempo livre. Contudo, nem todas as famílias de classe média eram igualmente abertas ao diálogo. Além disso, durante as observações, as mães mostravam mais disposição em debater com os filhos do que os pais. Estes últimos tendiam, de maneira geral, a se engajar menos com as crianças e a aceitarem menos alguma interrupção. Em famílias trabalhadoras e pobres, a maioria dos pais não enfatizava o desenvolvimento das opiniões, julgamentos e observações das crianças. Quando os filhos voluntariamente davam alguma informação sobre a escola, os pais ouviam, mas, normalmente, não faziam perguntas ou comentários.

Logo, há uma diferenciação no modo de educar os filhos entre as famílias de classes média, trabalhadora e pobre. Novamente, o *habitus* dos indivíduos que se encontram dentro de uma determinada classe social em cada grupo familiar se expressa em forma de capital cultural quando observadas as formas de educação dos pais com os filhos através do uso da

⁹ Com base na pesquisa de Lareau, a Sra. Williams é mãe de Alexander Williams, proveniente de uma família de classe média negra. Nesse relato, Lareau mostra a forma que ela conversa com Alexander na tentativa de estimular a autonomia do filho sobre seu modo de pensar e agir.

¹⁰ A Sra. McAllister é mãe de Harold McAllister, proveniente de família de classe pobre e negra.

linguagem que também se diferenciam entre si. Há também uma ênfase ligada às experiências dos pais trabalhadores e pobres, onde os trabalhadores sofriam com a carência econômica e os pobres necessitavam de ajudas governamentais:

Para a classe trabalhadora, o trabalho sem perspectivas e a pressão da carência econômica definiam sua experiência como adultos e influenciavam sua visão da infância. A visão dos pais pobres era definida pela dependência da assistência pública e pela falta severa de recursos econômicos. As famílias de ambas as classes tinham preocupações com questões básicas: falta de alimentos, acesso limitado a serviços de saúde, segurança física, transporte não confiável, carência de roupas. Ao olhar para suas próprias infâncias, esses pais se lembravam dos sofrimentos, mas também de momentos sem as ansiedades que enfrentavam no presente. Muitos deles queriam que os filhos se concentrassem em serem felizes e sem problemas, deixando os fardos da vida de lado até que fossem mais velhos. Dessa forma, as estratégias de criação são influenciadas por mais do que a educação dos pais, estando inter-relacionadas com suas experiências de vida e seus recursos, incluindo fontes econômicas, condições ocupacionais e passado educacional. (LAREAU, 2007. p. 69-70)

A vida na infância dos pais também acarretam um reflexo na vida familiar como um todo. Nas palavras de Lareau (2007, p. 72) a posição da família influencia aspectos fundamentais da vida familiar: uso do tempo, uso da linguagem e laços familiares. Mas nem todos os aspectos são afetados pela classe social e há variabilidade em cada classe. Mesmo assim, os pais transmitem vantagens a seus filhos em padrões suficientemente consistentes e identificáveis para serem descritos como uma “lógica cultural” de criação dos filhos.

Por fim, nesse estudo a questão racial não tem tanta disparidade quando se trata da criação dos filhos diante das famílias mencionadas, mas a vida na infância dos pais, bem como a diferença de classe social ou a região em que determinada família habita resulta no desenvolvimento da criança, seja escolar ou mesmo como pessoa. Observa-se a presença do habitus e capital cultural para exemplificar se tanto o “desenvolvimento natural” que ocorre em famílias trabalhadoras e pobres, como o “cultivo orquestrado” nas famílias de classe média. No capítulo IV iremos entender como esta relação é vista por algumas autoras brasileiras.

CAPÍTULO IV

4. “Família e Escola” - Breve análises contextuais de sociólogas brasileiras.

Esse último capítulo tem por finalidade apresentar um recorte sucinto sobre as análises de algumas das sociólogas e pesquisadoras brasileiras que têm abordado a temática das relações família e escola em instituições educacionais nas camadas populares e elitizadas em regiões distintas do país. Como ponto de partida, temos como base os estudos de Maria Alice Nogueira¹¹, pioneira da temática “família e escola” no Brasil. Em seguida, apresentamos um recorte da pesquisa de doutorado da Mariana Gadoni Canaan¹² e também um artigo da Maria Eulina Pessoa de Carvalho¹³ que permeia a relação entre família-escola, um panorama histórico e o envolvimento dos pais na educação dos filhos. Desse modo, os conceitos mencionados nos capítulos anteriores aparecem como meio de exemplificar e comparar a visão dos demais autores com os estudos dos autores brasileiros.

Nos estudos de Nogueira (2010) percebe-se a forte influência que a autora tem sobre o tema, uma vez que ela foi a pioneira sobre o assunto no Brasil. O artigo apresentado mostra um cotejamento entre o início dos seus estudos da relação “família e escola” como sendo objeto de estudo da Sociologia, com uma análise da própria autora vinte anos depois dos seus primeiros escritos. Esse enredo implica em mostrar a mudança das visões sociológicas em relação às classes médias e também à escola nesse período de tempo, e também apresenta um aumento da demanda das classes médias pelo ensino privado.

Canaan (2019) apresenta o recorte de sua pesquisa que fora realizada numa escola pública localizada em Minas Gerais na região sudeste do Brasil, que retrata um modo de relação entre a escola - especificamente os(as) professores(as) - e as famílias, solicitando aos pais/responsáveis uma presença mais ativa na vida escolar dos filhos. A escola relata uma falta de assistência dos pais com os filhos nas questões escolares e então determinam quais tarefas cabem a eles e quais cabem aos pais em relação à educação das crianças. Há um regimento interno que dá orientações onde e que também estabelece um limite entre o que é papel dos pais e o que é da escola.

¹¹ Professora-Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde também é coordenadora do OSFE (Observatório Sociológico Família-Escola)

¹² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e integrante do Observatório Sociológico Família-Escola.

¹³ Professora-Titular da Universidade Federal da Paraíba, leciona pesquisas em Educação e Diversidade Cultural e Educação no Curso de Pedagogia, bem como pesquisa e orienta em gênero e educação, currículo, política educacional, relações escola-família e dever de casa.

Carvalho (2004) descreve em seu artigo a relação família e escola tendo como base a divisão do trabalho da educação das crianças que, segundo ela, divide-se em dois argumentos. Um deles são os modos de educação que são historicamente produzidos com base em diversos arranjos tais como a família, o trabalho, a escola e os meios de comunicação de massa. O outro refere-se à política educacional, ao currículo e à prática pedagógica que articula os trabalhos educacionais realizados pela escola e pela família conforme um modelo de família e papel parental ideal.

4.1. O pioneirismo da relação “família e escola” no Brasil.

No primeiro capítulo deste trabalho foi apresentado um recorte dos estudos da professora Maria Alice Nogueira para dar início ao debate sobre a relação “família e escola”. Nogueira foi a pioneira no que se refere ao assunto, pois ela apresentou este fenômeno como sendo um novo objeto de estudo no campo da Sociologia a partir dos anos de 1980 após o fim da Segunda Guerra Mundial, quando ocorreu o aparecimento dos primeiros trabalhos de pesquisa empírica sobre o tema. A partir de então, Nogueira (2010) identificou as variáveis que estariam ligadas ao rendimento escolar, mostrando como o meio social e familiar estavam conectados entre essas variáveis, sendo um fator influente entre elas.

Ao focalizar a esfera da educação, os pesquisadores, de um modo geral, tomam como ponto de partida o fenômeno – desencadeado ao final da Segunda Guerra mundial – de elevação geral dos níveis de instrução que afetou a todos os meios sociais, embora não indistintamente. Mesmo nos países em desenvolvimento, como o Brasil, onde a escolaridade se desenvolveu mais tardiamente, a situação atual da estratificação educacional [...] assume contornos muito diferentes do que possuía há vinte anos, devido à expansão generalizada do ensino, embora obviamente em patamares mais baixos (SOARES & ALVES, 2003, p.150 *apud* NOGUEIRA, 2010. p. 219)

No entanto, inúmeros fatores relacionados ao tema fizeram com que Nogueira escrevesse outro artigo vinte anos depois ampliando seus olhares. Assim, ela traz uma abordagem sobre a problemática da relação “classes médias e escola” tanto sobre as novas dinâmicas sociais quanto dos avanços que afetaram o pensamento sociológico. Além disso, Nogueira também levanta um questionamento para refletir “*o que são as classes médias e por que estudá-las?*”, então ela define as classes médias como sendo uma definição problemática e arbitrária de se fazer. A classe média no Brasil, de acordo com a autora, e situada no sentido estatístico do termo, teve um aumento significativo entre os anos de 2004 a 2008 em relação à renda familiar como consequência da geração de emprego e políticas de transferência de renda aos mais pobres no país.

Nogueira (2010) faz um breve cotejamento entre o artigo atual e o que escreveu no início dos anos 90, em que a relação "família e escola" tornou-se objeto de estudo da Sociologia. Deste modo, ela mostra como as visões dos sociólogos mudaram ao analisar as classes médias e também a escola, tendo como base os estudos de outros autores (principalmente anglo-saxônicos) analisando este objeto de estudo em países desenvolvidos em sua economia e educação.

Quando se refere à classe média em função da educação, a autora mostra o aumento da demanda pelo ensino privado nas classes médias, pois essas classes abandonaram o setor público por conta da queda na qualidade do ensino. Este acontecimento vem sendo observado desde os anos de 1990, e devido às condições econômicas daquele período, não parece haver previsão para reverter essa tendência, nem mesmo sob o impacto das políticas de ação afirmativa que oferecem vantagens aos egressos da rede pública. Pensar na hipótese de tirar seus filhos da escola privada e transferir para a rede pública seria um risco que os pais das classes médias não gostariam de correr.

Além disso, como o padrão atual de crescimento da classe média se faz por meio de uma mobilidade ascendente de curta distância (que atinge suas frações inferiores, ampliadas graças à ascensão dos "pobres" e "remediados"), pode-se supor que o segmento da rede particular de ensino que sofrerá aumento de demanda não é aquele de que se servem suas frações superiores e as elites, e que se distingue por mensalidades dispendiosas e pela busca de um alto padrão de excelência escolar. Finalmente, no que concerne à heterogeneidade interna das classes médias, tudo indica que a costumeira distinção, estabelecida pela teoria sociológica, entre a fração tradicional composta pelos pequenos proprietários e pelos profissionais liberais ("pequena burguesia") e a "nova" classe média composta pelos trabalhadores assalariados, faz menos sentido para a pesquisa educacional atual do que já fez no momento em que Bourdieu desenvolvia suas análises sobre as estratégias de reprodução social desse grupo. (NOGUEIRA, 2010, p. 216)

De acordo com Nogueira (2010), os pesquisadores se baseiam nas mudanças contemporâneas voltadas para a economia e a política, por exemplo, que fundamentam as transformações no plano educacional. A instabilidade e a vulnerabilidade do emprego nesse período acarretou incertezas no mercado de trabalho a partir da reestruturação econômica. Este fato favoreceu o individualismo, estimulando os interesses pessoais e familiares em oposição aos valores coletivos.

Enquanto os pais do setor privado priorizam os interesses da família (i.e., a competitividade escolar e o bem-estar dos filhos), aqueles do setor público – embora não sem conflitos – atribuem mais importância ao Estado e se inclinam mais a conceber a escola como uma instituição detentora de finalidades sociais. (VAN-ZANTEN, 2007. *apud* NOGUEIRA, 2010)

Nogueira (2010) utiliza algumas observações de Dubet (1996) para retratar essa visão das classes médias sob a escolaridade. Ela mostra que as classes médias se intensificaram em relação às estratégias educativas para aproveitar os recursos culturais e econômicos, beneficiando a escolaridade dos filhos. A autora usa o termo “competição de classe na educação” que aparece com intensidade nos últimos vinte anos, o que gerou alterações de perspectivas e estratégias da classe média. Ainda para Dubet (1996) essa visão é que, nas classes médias, a escola está integrada numa estratégia de reprodução social.

Em síntese, tendo se beneficiado qualitativamente do processo de democratização do ensino, a classe média viu aumentada sua “capacidade estratégica”, o que resultou numa “sofisticação” (isto é, intensificação e diversificação) de seus investimentos e estratégias educacionais. No que concerne à intensificação dos investimentos, os sociólogos continuam diagnosticando o “ativismo”, a forte “mobilização”, o “intervencionismo”, as atitudes preventivas e “pró-ativas” (e bem menos reativas), enfim a enorme quantidade de tempo e energia dedicados a assegurar a reprodução social. Para a classe média, o privilégio requer um trabalho contínuo e intenso (BALL, 2003, p. 95 *apud* NOGUEIRA, 2010, p. 220)

A classe média adquiriu benefícios com a democratização de ensino, aumentando sua capacidade estratégica e sofisticando investimentos e estratégias educacionais, segundo Nogueira (2010). Nesse sentido, a autora defende que as ações tomadas por essa classe estimulam o desenvolvimento cognitivo e social dos filhos, o que leva a construir habilidades que auxiliam no futuro de suas vidas, citando o modelo de criação denominado por Lareau como "cultivo orquestrado", onde os pais estruturam o tempo extra-escolar dos filhos, incluindo-os em demais atividades que auxiliam na promoção do capital cultural.

Nogueira (2010) retrata que os pesquisadores observaram uma grande expansão pela demanda educacional por parte das camadas médias no Brasil, uma vez que essas concebem cada vez mais a dimensão internacional do capital cultural como componente para validação do seu patrimônio cultural.

A focalização no impacto dos estudos no exterior sobre as trajetórias escolares dos jovens, e nas expectativas e motivações dessa ação parental têm revelado que esses pais guiam-se tanto por intenções instrumentais (de super preparação para o enfrentamento da concorrência escolar e profissional), quanto por finalidades identitárias de enriquecimento e realização pessoal dos filhos. Aliando “o útil ao agradável”, eles buscam desenvolver na prole um conjunto de disposições (abertura, autonomia, adaptabilidade, disposição à mobilidade, tolerância à alteridade etc.), além de provê-la de capital cultural (fluência linguística, cultura geral e especializada) e social (contatos internacionais), todos eles elementos favorecedores de um destino privilegiado. Mas os pesquisadores não excluem o fato de que essas estratégias de internacionalização das escolaridades obedeçam também a uma lógica de distinção que “ergue fronteiras entre os que se beneficiam de capitais internacionais e os que se limitam aos recursos nacionais” (NOGUEIRA, AGUIAR & RAMOS, 2008, p. 371 *apud* NOGUEIRA, 2010, p. 222).

Por último, em relação ao Brasil, Nogueira evidencia o caráter classista do sistema de ensino, segmentado por duas redes, sendo elas o ensino privado, que recruta categorias favorecidas da população e o público que acolhe pessoas que não têm condições de pagar pelo estudo. Dito isso, ela ressalta que os pesquisadores têm se questionado se os privilégios culturais das elites não estão perdendo sua força e que os fatores econômicos estariam ganhando mais peso na manutenção das desigualdades escolares.

4.2. A intertextualidade entre as camadas populares e as elites no Brasil em função da relação família e escola.

Após estudar os grandes autores da Sociologia da Educação que utilizam conceitos importantes para entender a relação família e escola, como Pierre Bourdieu, Bernard Lahire, Annette Lareau entre outros vistos anteriormente; torna-se interessante analisar como esta relação aparece no Brasil, pois poderemos ter mais elementos para entender de que maneira a influência da família reverbera nos resultados escolares dos filhos, sendo também possível distinguir como isso se diferencia entre as camadas populares e elitizadas.

A autora brasileira Canaan (2019) observa este fenômeno da relação família e escola com base em sua pesquisa para o doutorado realizada em uma escola pública de Minas Gerais. De acordo com o questionário da Prova Brasil 2015¹⁴ Canaan (2019) indica que os educadores enfatizam "os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos estão relacionados à falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos".

De acordo com Perrenoud (2001), "hoje, para se ser 'pai de aluno', não basta vigiar de longe os deveres de casa, é preciso 'ensinar' onde a escola não chega, dar explicações complementares ou até verdadeiras 'lições', por vezes confiadas a um explicador" (p. 83). Assim, o autor conclui, dizendo que ser "pai/mãe de aluno", mais que cumprir com seus deveres, é satisfazer as expectativas da escola. Mas essa aproximação entre famílias e escola, ou imbricação de territórios, não é vivido sem tensões, angústias e mal-entendidos (NOGUEIRA, 2005. *apud* CANAAN, 2019. p. 2).

Neste ponto, Canaan (2019) mostra através de sua pesquisa que, perante a escola, os pais têm como dever auxiliar seus filhos em casa para que seja possível melhorar o desempenho da criança na escola. No entanto, há determinadas tarefas que cabem somente à escola quanto ao desenvolvimento escolar. Por exemplo, a autora traz um relato de uma reunião de pais e/ou responsáveis com os professores acerca do diálogo de uma professora que incentiva os pais a ficarem atentos aos deveres de casa dos filhos, pois esta é uma

¹⁴ A autora utiliza esse dado da Prova Brasil para ilustrar a importância crucial que a relação "família e escola" assume nas representações dos professores brasileiros.

responsabilidade dos pais. Outra questão importante abordada trata sobre a higiene pessoal da criança que cabe às famílias e não à escola, bem como o uso do uniforme e a pontualidade no horário para entrar na sala de aula. A professora alerta para que os pais ajudem a criança a fazer a tarefa, mas que não façam por eles, pois ao interagir com os filhos, elogiar suas tarefas/cadernos da escola e incentivar a leitura os estimulam a ser curiosos e, deste modo, eles desejam buscar novos conhecimentos (instigando a autonomia da criança). A professora pede para que os pais procurem os profissionais da escola regularmente para se informar sobre a vida escolar do filho. Porém, a mesma professora informa aos pais que o papel de ensinar o uso da letra cursiva é da escola, pois alguns pais estavam forçando as crianças a aprenderem em casa. Essa pesquisa etnográfica de Canaan evidencia as múltiplas expectativas que as escolas desenvolvem sobre as famílias. Porém, no contexto das escolas públicas, frequentemente não são preenchidas pelas famílias por conta de seus baixos volumes de capitais econômico e culturais. Deste modo, há um limite estabelecido pela escola referente ao que cabe às tarefas dos pais em casa e ao que de fato é papel da escola.

A parceria família-escola se tornou tema comum de publicações, resoluções, planos e leis educacionais. Ela tem como princípios a gestão democrática e a corresponsabilidade entre família e escola na educação das crianças e adolescentes. Na Escola Violeta, a ideia da cooperação entre família e escola consta em diversos documentos, a saber: Plano Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, Plano de Convivência, projetos escolares diversos e, até mesmo, nas propostas de campanha das chapas que disputaram a eleição pelos cargos de direção, no final de 2017. O Regimento da escola assegura o direito dos pais ou responsáveis de acessarem informações sobre a escola, seu filho e a política educacional; participarem da vida escolar do filho/dependente; e terem voz ativa nas decisões escolares. Há, na escola, várias instâncias decisórias que contam com a participação dos pais ou seus representantes, são elas: Assembleia, Colegiado e Caixa Escolar. Segundo o Regimento, a escola se compromete a apoiar a Associação de Pais, contudo, a comunidade escolar não se mobilizou para sua criação. Visando não apenas a gestão democrática, mas também a aproximação (física e simbólica) entre famílias e escola, consta no Regimento como atribuições dos professores (art. 31): a) colaborar com atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade; b) promover a participação dos pais ou responsáveis no processo de avaliação do ensino/aprendizagem; e c) esclarecer sistematicamente os pais ou responsáveis sobre o processo de aprendizagem. (DAL'IGNA, 2011; RESENDE, SILVA, 2016 *apud* CANAAN, 2019. p. 4)

A partir desta observação, nota-se que o regimento escolar tem por base estimular a participação da família na escola, onde os pais obtêm autonomia para acompanharem seus filhos e também há outros documentos importantes que fazem com que os pais estejam sempre em articulação com a escola. Sendo assim, a escola delimita alguns dos papéis que os pais têm de exercer sobre a educação dos filhos, como também esmiuça o papel da escola para que haja uma cooperação em ambos os lados.

Ainda para essa pesquisa, Canaan (2019) utiliza o conceito de capital cultural de Bourdieu para apresentar o modo de transmissão cultural dentro das famílias (conforme exemplificado num dos capítulos anteriores), e ao apresentá-lo, ela realiza uma comparação com o ato de transmissão cultural e o desempenho das crianças na escola. Nesse sentido, Canaan denomina como cultura dominante aquilo que a escola transmite e cobra dos alunos, seja em termos de linguagem, comportamento ou saberes. Logo, a aproximação entre a cultura familiar e a cultura escolar favorece para o bom desempenho das crianças em famílias elitizadas, porque a escola se torna uma continuação da educação familiar. No entanto, as crianças provenientes de famílias das camadas populares vão de encontro com padrões culturais e simbólicos diferentes dos seus, e sua bagagem cultural herdada na família acaba por não ser suficiente para ajudar na trajetória escolar, o que as deixa mais inseguras com relação à escola.

Por fim, Canaan (2019) retrata algumas considerações importantes de Lahire, a partir das quais ela mostra que o autor identifica as diferenças existentes entre as famílias de uma mesma classe social, que podem ou não favorecer no sucesso escolar. Existem algumas características identificadas por Lahire, como a proximidade com a leitura e a escrita no cotidiano familiar ou a estabilidade econômica da família, que favorecem o planejamento e a organização das rotinas e atividades; a ordem moral doméstica do lar - como responsabilidade, organização, esforço - sendo semelhante ao que é cobrado no ambiente escolar, bem como o investimento pedagógico das famílias.

Em contrapartida, Carvalho (2004) desenvolve uma análise em seu artigo em que faz uma breve apresentação de um panorama histórico educacional no Brasil, retratando o envolvimento dos pais na educação dos filhos e realizando análises comparativas para entender de que forma isso ocorre em escolas públicas e privadas. A autora fala sobre uma política de participação dos pais que se baseia em sua obrigação de estarem presentes na vida escolar dos filhos. Todavia, ela ressalta uma tradição cultural da classe média quando a família influencia na qualidade do ensino da escola, e isso aparece nas escolas particulares, nas quais os pais - que são vistos como os consumidores - e os diretores - diga-se de passagem, os proprietários - têm uma relação direta e mútua entre si. Já no contexto da escola pública, a política é de incentivo à participação dos pais na escola, no intuito de promover uma continuidade cultural e identidade de propósitos entre famílias e escolas.

Segundo as análises de Carvalho (2004), os pais e as mães não sentem tamanha necessidade de participar da educação dos filhos quando eles estão indo bem na escola. Em suma, os pais repassam essa responsabilidade para os(as) professores(as). De tal forma, a

relação entre os pais e os filhos torna-se mais propícia e leve quando não envolve questões da escola em casa, como o dever de casa. No entanto, a participação ativa dos pais na vida dos filhos não envolve somente o sucesso escolar, porque a educação comporta aspectos que não estão incluídos no currículo escolar.

Em continuidade, Carvalho (2004) realiza uma análise comparativa ao apresentar a fala de professoras da área de pedagogia que atuam em escola pública sobre os alunos e alunas que sempre realizam o dever de casa em contraponto com aqueles que não o fazem. Por exemplo, ela mostra que aqueles que fazem o dever são alunos que participam das aulas, são atenciosos, têm ajuda e os pais/mães estão presentes, têm boas condições financeiras e boa relação familiar. Já aqueles que não fazem o dever têm por características a ausência dos pais na participação escolar, os pais por sua vez são analfabetos, os alunos são bagunceiros, são alunos que trabalham, etc., reforçando-se, portanto, a importância que as relações família e escola assumem frequentemente nas representações dos professores sobre “sucesso” e “fracasso” escolar, conforme vimos em Canaan (2019). Em suma, é clara a observação dessa disparidade feita pela autora quando comparada com a ideia de capital cultural de Bourdieu:

Como sabemos, participar da educação dos filhos e filhas comparecendo às reuniões escolares e, sobretudo, monitorando o dever de casa, requer certas condições: basicamente, capital econômico e cultural (Bourdieu, 1986), vontade e gosto. Capital econômico se traduz em tempo livre (e boa qualidade de vida) para que o pai ou mãe se dedique ao acompanhamento dos filhos/filhas ou, na falta de tempo, dinheiro para pagar uma professora particular em casa ou aulas de reforço. Capital cultural significa cultura acadêmica (científica) e conhecimento atualizado dos conteúdos curriculares e de pedagogia.

No sentido em que se aproxima do capital econômico e cultural mencionado, Carvalho (2004) traz uma observação indicando que existem duas dimensões no aspecto de socialização dentro do cenário educacional, sendo elas a social e a individual. A dimensão social trata-se de uma transmissão de cultura através do trabalho e de instituições. Já a individual está relacionada à formação de disposições e visões que diz respeito à aquisição de conhecimento, habilidades e valores, entre outros.

A dimensão individual é subordinada à social no contexto de interesses objetivos e relações de poder, neste caso baseadas na categoria idade-geração, seja na família, seja na escola. Antigamente, educar significava criar crianças restringindo-se aos cuidados físicos. Desde o início, portanto, a educação é um trabalho e uma palavra gendrada, o que corresponde à divisão sexual do trabalho na sociedade patriarcal: trabalho reprodutivo das mulheres e trabalho produtivo e intelectual dos homens. Etimologicamente, em latim, educação referia-se a um sujeito feminino, enquanto docência e instrução referiam-se a um sujeito masculino (Illich apud Sanders, 1995). Essa distinção refere-se a dois lugares: um lugar original de relações físicas e afetivas espontâneas, de nutrição silente, como contexto de desenvolvimento infantil – o lar, a família; e outro lugar de relações intencionais, racionais, de treinamento

específico, de controle e regulamentação explícita, que expressa uma visão masculina da educação – a escola. (CARVALHO, 2004, p. 47-48)

Além disso, a autora trata de um modelo educacional de um período anterior ao que vemos hoje mostrando que não havia a presença da educação familiar como acontece atualmente (onde os pais não tinham tanto envolvimento nas questões escolares e no desempenho escolar dos filhos) dado que as famílias de classe média têm incluído a educação doméstica ao currículo escolar, sendo tradicionalmente no contexto de escolas privadas.

Novamente, há uma distinção entre classes sociais, voltadas para a divisão entre escola pública e escola privada - uma vez que estes espaços são ocupados por camadas populares e elites em seus respectivos ambientes sociais - onde a educação tanto na escola quanto em casa se diferenciam de uma classe para outra, sem mencionar questões raciais, por exemplo. Observa-se que as análises das autoras brasileiras são similares com as pesquisas mencionadas no capítulo anterior, pois apresentam o modo com que as famílias se comportam a fim de atender às expectativas da escola. Este formato de ação pode ser comparado com os estudos de Lareau vistos no capítulo anterior ao abordar os modelos de criação voltados para o desenvolvimento natural e cultivo orquestrado. Essas análises mobilizam novamente os conceitos de Bourdieu, analisando a transmissão da herança cultural presente nas famílias mais dotadas de capital cultural em virtude da disponibilidade dos pais estarem presentes na vida dos filhos, seja pela criação dentro do ambiente familiar ou por influências externas que também propiciam ao que Lahire defende como sendo o sucesso escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi apresentado no início do trabalho, foi realizada uma análise bibliográfica e sucinta sobre a relação “família e escola” a partir de olhares sociológicos que procuram observar o surgimento dos estudos desse tema que se tornou objeto de estudo da Sociologia e perpassou por estudos sobre as transformações familiares no século XX, envolvendo conceitos bourdieusianos, estudos dos modelos de criação observados por Lareau, sucesso e fracasso escolar de Lahire até chegar na observação da diferenciação de classe entre elites e camadas populares a fim de entender como essa relação têm sido trabalhada por pesquisadoras e sociólogas brasileiras.

O levantamento bibliográfico reuniu informações sobre o contexto histórico do surgimento dos estudos da relação ‘família e escola’ e também alguns conceitos elaborados por grandes nomes da sociologia e por pesquisadoras brasileiras. Com base nesses conceitos, foi possível observar como eles influenciaram sobre o modo de estudo do tema nas pesquisas brasileiras.

Apesar de se tratar de uma pesquisa bibliográfica e o tema ser de grande importância para muitos pesquisadores da Sociologia da Educação, o processo de escolha dos artigos para a escrita do trabalho apresentou uma ausência de pesquisas de campo na plataforma *Scielo* sobre os modelos de ensino e modelos parentais de educação entre escolas de camadas populares e elitizadas no Brasil.

Por fim, entendemos que existem certas demandas que estimulam os pais a serem mais presentes na vida dos filhos com o intuito de estimular o desenvolvimento escolar ou ajustar alguma dificuldade que a criança vem enfrentando na escola. Contudo, ressaltamos alguns questionamentos dentro dessa temática ao pensar como é o modelo de criação parental nas famílias brasileiras observando a diferenciação racial e como isso reflete nas escolas? Existe distinção da forma de criação entre brancos e negros nas camadas populares? E nas camadas mais elitizadas? Essas perguntas são fundamentais para nos levar à reflexão a fim de estimular futuras pesquisas em escolas e famílias brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LAREAU, Annette. *A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas*. *Educ. rev.* [online]. 2007, n.46, pp.13-82.

LAHIRE, Bernard; VASQUES, Ramon A.; GOLDFEDER, Sonia. *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. Editora Ática, 1997. p. 17-69.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. 1998, vol.8, n.14-15, pp.91-103. ISSN 1982-4327.

_____. *A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas*. 176. ed. Lisboa: Análise Social, 2005.

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

NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir (org.). *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. 19-42.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *Modos de educação, gênero e relações escola-família*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004

CANAAN, Mariana Gadoni. *O que a Escola quer das Famílias?* ANPOCS, SPG29. 2019.

BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. Editora Ática, 1983, p. 60-81

_____. *Escritos de Educação. Cap. II - A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura*. 6ª edição. Editora Vozes. 1996.

_____. *Razões Práticas. Sobre a Teoria da Ação*. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli São Paulo, Perspectiva. 2007.