



20(1): 9-25
jan./jun. 1995

FAMÍLIAS DE CAMADAS MÉDIAS E A ESCOLA:

bases preliminares para um objeto em construção

Maria Alice Nogueira

RESUMO - *Famílias de Camadas Médias e a Escola: bases preliminares para um objeto em construção.* O texto focaliza e comenta os resultados de pesquisas recentes sobre a relação que as famílias das classes médias mantêm com a escolaridade dos filhos, com a finalidade de ampliar e clarificar esse campo de análise, e de servir de ancoragem teórica para a pesquisa que a autora vem desenvolvendo junto às camadas intelectualizadas. Como pré-requisito o texto tenta responder — na sua primeira parte — a duas questões preliminares: por que se estudar as camadas médias? O que são “classes médias”?
Palavras-chave: *classes médias e escola, estratégias educativas das famílias*

ABSTRACT - *Middle class families and school: former basis for an object in construction.* This paper summarizes the results of some recent researches on the family-school relationships in middle class environment in an attempt to amplify and clarify this field of analysis and to provide theoretical anchorage for the research on intellectual families, which is being developed by the author. For such task, the text tries to answer, in its first part, two preliminary questions: what are middle classes? Why is it important to study the middle classes?

Key-words: *middle class and school, family strategies for schooling*

A idéia de trazer para discussão um texto que focalizasse a relação que mantêm as famílias das camadas médias com a escolarização/escolaridade de seus filhos adveio da curiosidade e receptividade ao tema manifestada pelos participantes do GT Sociologia da Educação quando de minha intervenção na mesa-redonda *“Ensino de Sociologia da Educação nos Programas de Pós-graduação”*, na 16ª Reunião Anual da ANPEd, em 1993. Nessa ocasião, ao abordar o curso *“Estratégias escolares e classes sociais”*, por mim ministrado em 1991 na UFMG, tive a oportunidade de comentar minhas preocupações e atividades de pesquisa em torno dos comportamentos e das práticas das camadas médias da população, em matéria de educação.

Tal assunto — que constitui o objeto central de um projeto de pesquisa que venho desenvolvendo com o apoio do CNPq (Nogueira, 1993) — já havia mobilizado minha atenção no artigo *“Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais”* (Nogueira, 1991) onde, no item *“As camadas médias e a escola: malthusianismo, ascese e boa vontade cultural”*, trato dessa relação, de um modo ainda bastante geral e sucinto.

Entretanto novas leituras e descobertas — embora ainda provisórias e incipientes — incitam-me a tentar novas aproximações sucessivas ao tema (ao mesmo tempo em que a coleta de dados empíricos vai se desenvolvendo), que me ajudem a expandir e clarificar meu campo de análise. É esse o objetivo do presente texto.

Parto então das duas perguntas que são, para mim, preliminares: *por que se estudar classes médias?* e *que são classes médias?*

Por que se estudar as camadas médias?

No estágio atual de meus conhecimentos, minha resposta envolve três ordens de razões:

a) A imensa lacuna — para não dizer ausência total — na literatura científica de análises sobre as práticas educativas das classes médias brasileiras¹. Essa escassez de estudos — diga-se de passagem — não afeta somente o terreno da educação mas concerne também a outros aspectos da vida desses grupos, com exceção talvez do seu comportamento político que atrai um maior interesse dos cientistas sociais: “Os sociólogos brasileiros, com raras exceções, não têm considerado a classe média com a mesma atenção que vêm dedicando às classes latifundiárias, aos operários e aos favelados” (Rios, 1986).

Há entretanto que se fazer justiça à produção mais recente dos antropólogos do Museu Nacional/RJ que, a partir dos trabalhos iniciais do professor Gilberto Velho no início dos anos 70, vêm sistematicamente tomando como objeto de estudos a família em camadas médias urbanas. Um balanço desse conjunto de pesquisas expressando a riqueza de sua contribuição, é oferecido por Salem (1985).

Frutos talvez desse esquecimento, florescem outras formas de pesquisa destinadas a compensar essa ausência de dados. É o caso da mídia² e das pesquisas de mercado³ interessadas em conhecer os costumes e estilos de vida dessas camadas que — como se sabe — representam o grosso do mercado consumidor.

b) Meu atual entendimento — decorrente inicialmente da descoberta da pesquisa de Sirota (1994) — de que só se pode detectar e caracterizar as estratégias e as trajetórias escolares das diferentes classes sociais em relação umas com as outras:

“A contribuição maior daquilo que realmente se deve chamar de revolução estruturalista consistiu em aplicar ao mundo social um modo de pensamento relacional, que é o modo de pensamento da matemática e da física modernas e que identifica o real não as substâncias, mas a relações. A ‘realidade social’ de que falava Durkheim é um conjunto de relações invisíveis, aquelas mesmas relações que constituem um espaço de posições exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras, não só pela proximidade, pela vizinhança ou pela distância, mas também pela posição relativa — acima ou abaixo ou ainda entre, no meio”. (Bourdieu, 1990, p. 152)

Isso significa que o estudo — na perspectiva sociológica — do sistema complexo de relações que se estabelecem entre cada classe ou fração de classe e a escola, requer a colocação desse objeto no quadro de um modo de análise relacional, em que estratégias, comportamentos e práticas de cada grupo social face ao mercado escolar, sejam percebidos em referência a outros tipos de práticas e de significados, ou mesmo à sua ausência. Assim é, por exemplo, o “*super-investimento*” ou a super-preparação escolar de certas frações das camadas médias que permite melhor dimensionar o “*sub-investimento*” das classes populares e de certas frações das elites (Nogueira, 1991). Do mesmo modo, é tomando como referência o padrão do “*bom aluno*” (de classe média), que se opera o julgamento professoral dos jovens das classes populares.

Portanto ao desconhecermos o *ethos* e as condutas escolares das classes sociais relativamente favorecidas (camadas médias) e favorecidas (as diferentes frações das elites), estamos talvez nos impedindo de compreender mais globalmente a escolaridade das classes populares, de longe o objeto preferido do pesquisador⁴. A grande desvantagem de um tal estado de coisas reside, a meu ver, na drástica redução da possibilidade de comparação que os estudos recentes — no plano internacional — vêm revelando ser altamente instrutiva no caso de nosso objeto.

c) A marcante tipicidade das condutas das classes médias que — embora guardando certa diversidade sobretudo entre as frações mais equipadas em capital cultural e aquelas mais equipadas em capital econômico — têm como traço central e mais característico o fato de atribuírem à escola um lugar central em seus projetos de futuro, que são construídos a mais longo prazo (em contraposição

ao curto horizonte temporal próprio das camadas populares), e, com esse fim, mobilizarem amplos recursos (em tempo, energia e meios financeiros) postos a serviço de uma elevada “*ambição escolar*”.

Por intermédio de mediações que ainda estão por ser demonstradas pela pesquisa (a “*alquimia*” social na qual insiste Bourdieu), essas famílias (principalmente aquelas pertencentes aos segmentos mais intelectualizados) têm se revelado as mais capazes de incitar ao êxito escolar e, portanto, às trajetórias escolares de tipo longo (Devouassoux-Merakchi, 1975; Duru-Bellat e Van-Zanten, 1992; Nogueira, 1991; Lienard e Servais, 1982; Sirota, 1994; Romanelli, 1994).

É preciso portanto que a pesquisa se dedique a conhecer a fundo suas atitudes e comportamentos, suas expectativas e avaliações mais frequentes face à escola e ao saber, os quais, entretanto, só ganharão inteligibilidade quando relacionados a seus projetos de futuro, aspirações sociais e profissionais ou, de modo mais geral, a suas “*estratégias de reprodução*”, como demonstrou Bourdieu (1974).

O que são “*classes médias*”?

Não pretendo encarregar-me aqui da problemática tarefa da discussão teórica do conceito de “*classes médias*”, posto que meu objeto são suas práticas educativas. Essa discussão — que comporta tratamentos metodológicos diversos e perspectivas ideológicas controversas — ofereceria o risco de não me permitir sair dela. Tentando evitá-lo, limitar-me-ei a assinalar a configuração essencial dessa categoria sociológica — sem discutir seus pressupostos teóricos — com base em alguns poucos autores que abordam a questão.

Professor do Instituto de Economia da UNICAMP, Valdir Quadros (1990; 1991) há já alguns anos vem se dedicando a estudar a “*nova classe média*” — entendida por ele como as classes médias urbanas não-proprietárias — no quadro do desenvolvimento econômico brasileiro a partir dos anos 1950. Recusando o enfoque, tradicional entre os economistas, que contrapõe trabalho produtivo (classe operária) ao trabalho improdutivo (classes médias), por julgá-lo incapaz de dar conta da realidade do capitalismo contemporâneo, ele adota a perspectiva de Wright Mills que associa o aparecimento e amplo crescimento de um novo grupo social ao impacto provocado pelas transformações econômicas, decorrentes do capitalismo monopolista, sobre a estrutura ocupacional: criação em massa de novas ocupações ligadas à racionalização e burocratização das áreas administrativas, financeira e comercial da moderna empresa (não só industrial), à aplicação do conhecimento científico à produção, à expansão da burocracia do Estado, ao assalariamento dos profissionais liberais e intelectuais.

Partindo ainda da premissa de que o “*salário é algo que se define no mercado de trabalho*” (Quadros, 1990), o autor toma como critério principal para a

definição de classes médias, a **ocupação**, considerando os rendimentos como um resultado do qual se utiliza apenas para “ordenar” as ocupações de classe média:

“Mas eu não parto para definir a classe média pelo salário. Então está fora da minha discussão classe média de tantos a tantos salários mínimos, isso aí é um outro enfoque⁵. Eu venho pela estrutura ocupacional, como esses postos são gerados. Bom, e aqui, como um resultado, eu tenho o salário” (Quadros, 1990, p. 7).

Por sua vez, G. Romanelli (1986) parte do consenso observado entre os pesquisadores em classificar como “*camadas médias*” os **trabalhadores não-manuais**, quer sejam assalariados ou não. Em seguida e com base na reflexão do sociólogo L. Pereira (1972), o autor levanta a necessidade de se situar, no interior das classes sociais, estratos empiricamente constituídos a partir das relações de distribuição e de consumo (que são secundárias em relação às relações de produção). Mas, como antropólogo, insiste em que não se trata apenas de um consumo material mas também simbólico, lembrando que o simbolismo pode até mesmo condicionar o próprio consumo material.

“Suponhamos um metalúrgico, um bancário, um professor (...) O modo que ele vai se situar em relação ao consumo, como é que ele vai selecionar o consumo dos bens materiais, seja a nível do lazer, seja a nível da alimentação e da indumentária, depende de determinados modelos culturais”. (Romanelli, 1991, pp. 9-10).⁶

Em suma há que se reconhecer que a tentativa de traçar — no interior da estrutura social — linhas de demarcação entre as camadas médias de um lado, e as elites e classes populares, de outro, é problemática e cheia de riscos. Entretanto uma coisa é certa: “*o critério mais adotado se relaciona com a ocupação*” (Gould, 1986), fazendo com que aí se incluam as ocupações não-manuais, mesmo as mais subalternas.

Um segundo ponto que levantam os cientistas sociais — aqui em unanimidade — diz respeito à extrema heterogeneidade desse grupo social que vai do “*office-boy até o diretor de empresa*” (Quadros, 1990). Por não formarem um todo homogêneo, a necessidade do plural se impõe para distinguir seus diversos segmentos que abrangem pequenos proprietários e artesãos, profissionais liberais, funcionários públicos e quadros médios do setor privado.

É costumeira, nas ciências sociais, a distinção entre a fração tradicional ou “*pequeno-burguesa*” composta pelos pequenos proprietários (rurais, da indústria ou do comércio) e pelos profissionais liberais, e, a “*nova*” classe média constituída pelos setores assalariados.

Vítimas da dinâmica do desenvolvimento econômico na esteira do capitalis-

mo monopolista e do desaparecimento da pequena propriedade, as frações “*tradicionais ou antigas*” encontram-se em declínio, enquanto que as frações assalariadas crescem “*numa velocidade maior do que o conjunto do emprego urbano*” (Quadros, 1990). Segundo o autor, no Estado de São Paulo as camadas assalariadas passam de 29,3% da PEA urbana em 1970, para 32,6% em 1980; no Rio de Janeiro de 34,5% para 36,5%; em Recife de 28,1% para 32,4%, e em Salvador de 29,6% para 34,5%.

Outra questão colocada pelos especialistas é a da composição interna da nova classe média em termos de sua segmentação sócio-ocupacional e de sua estratificação interna. Para Quadros (1990 e 1991), ela é constituída pelas ocupações administrativas, comerciais, sociais e técnicas⁷.

No primeiro setor, o autor inclui “*os administradores, os gerentes, os chefes, auxiliares de escritório, as ocupações burocráticas de natureza específica (...), economistas, contadores, os técnicos de contabilidade, e na produção os mestres e contra-mestres*”. Dentre as ocupações comerciais, ele lista os lojistas e caixas, corretores, os bancários e outras ocupações e comércio. Nas atividades sociais, alocam-se médicos, dentistas e enfermeiros diplomados, ocupações auxiliares da saúde, professores primários e inspetores de ensino, professores secundários e superiores. Na área de defesa e segurança pública, incluem-se oficiais e carcereiros. E nas ocupações técnicas e científicas incluem-se engenheiros e arquitetos, ocupações auxiliares de engenharia e arquitetura, ocupações técnicas e científicas de nível superior e ocupações técnicas e científicas de nível médio.

Quanto à sua estratificação interna, o autor opera uma divisão entre as ocupações de nível médio e as de nível superior de escolaridade. Assim, embora cercando-se sempre com *aspas*, ele fala em:

- “*média e baixa classe média*” que são “*o grosso da (nova) classe média*” (cerca de 60% dela), compostos por técnicos de nível médio, auxiliares de escritório, balconistas, caixas etc⁸.

- “*classe média superior*” composta pelas ocupações técnicas científicas de nível superior, administradores, gerentes etc. Para Quadros (1990), embora minoritárias, essas frações constituem o “*núcleo duro da classe média (...) onde vai dar moda, mídia, opinião pública*”.

Quanto a mim, a pesquisa que venho iniciando sobre a relação entre as classes médias e o universo escolar, refere-se somente a essas últimas frações ditas “*superiores*” das camadas médias, isto é, àquelas famílias que se caracterizam pela posse de um certo capital cultural e por ocupações de nível superior, e que são mais ou menos equipadas em capital econômico e social.⁹ Esta opção deve-se a duas razões:

A primeira — e sem dúvida a mais importante — reside em minha hipótese de base de que o peso dos fatores socioculturais (a natureza da ocupação, o estilo de vida, o local de residência, etc.) sobre a gestão da escolaridade dos filhos é mais forte, embora menos visível e portanto mais insidioso, do que o

das condições materiais das famílias¹⁰. Sendo portanto as frações mais equipadas em capital cultural as mais aptas a responder com maior eficácia às exigências da escola (e até mesmo a antecipá-las, o que é muito freqüente).

A segunda — de ordem mais metodológica — consiste na dificuldade de se situar essas frações “*inferiores*” das camadas médias na escala de posições sociais. Mesmo no plano das estratégias e práticas escolares, há uma certa controvérsia entre os autores. Alguns, como Sirota (1994), aproximam os comportamentos observados nesses estratos subalternos do terciário daqueles próprios das famílias operárias. Outros, como Bourdieu (1989) e Establet (1987), atribuem-lhes uma posição intermediária entre as classes populares e as frações superiores das classes médias, marcada sobretudo por uma “boa vontade cultural” — própria daqueles que depositam na escola todas as suas esperanças de promoção social — capaz de compensar suas desvantagens culturais.

De todo modo, o que se torna decisivo para nossa pesquisa, é que, no caso brasileiro — segundo observações preliminares — o universo das condutas, valores, estratégias dessas frações frente à escola, se aproxima mais daquele das classes populares do que das características típicas do “*núcleo duro*” das classes médias.

As famílias de classes médias e a escola

“Os elos sociais entre as famílias e a instituição escolar sempre estiveram no centro das preocupações dos sociólogos da educação” (Van-Zanten, 1988, p. 185). Com efeito, essa relação não constitui novidade no campo da Sociologia da Educação. Já o “*empirismo metodológico*” dos anos 1950/60 (a Aritmética Política inglesa, a Demografia Escolar francesa), cujo interesse centrava-se na relação educação/classes sociais, buscando identificar os fatores responsáveis pelas desigualdades de oportunidades, via no meio sócio-familiar um poderoso fator das disparidades escolares (Nogueira, 1992).

Entretanto, o caráter macroscópico (e geralmente quantitativo) dessas análises — que se eximiam da observação dos processos “*finos*” de fabricação/manutenção das desigualdades — transformava a família numa mera correia de transmissão da estrutura social, dissolvida na variável “categoria sócio-econômica”. Conhecia-se assim, sem dúvida, os efeitos sobre o desempenho escolar, mas os processos domésticos e cotidianos pelos quais projetos e estratégias familiares são elaborados e postos em prática, ficavam na penumbra.

Tomo — para corroborar esse diagnóstico — três avaliações convergentes expressas bem recentemente por três sociólogos da educação que trabalham em contextos diferentes: o francês e o anglo-saxão.

De Queiroz (1991, p. 201) pondera que:

“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 polimorfas”.

“*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.

Opinião muito próxima manifesta Lareau (1987, p. 73):

“A influência do background familiar sobre a experiência educacional da criança ocupa um curioso lugar no campo da Sociologia da Educação. Por um lado, a questão tem dominado o campo. Utilizando instrumentos metodológicos cada vez mais sofisticados, os cientistas sociais têm trabalhado para documentar, elaborar e comprovar a influência do background familiar sobre os destinos escolares. (Jencks et al. 1972; Marjoribanks, 1979). Mas por outro lado, até recentemente, as pesquisas sobre a questão focalizavam principalmente os resultados educacionais; muito pouca atenção era dada aos processos através dos quais esses padrões educacionais são criados e reproduzidos” (os grifos são da autora).

Mas é Van-Zanten (1988, p. 188) quem explicita o movimento de renovação da problemática:

“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” (Berthelot, 1982).

É que os anos 1980/90 — como se sabe — têm testemunhado um grande processo de reorientação da Sociologia da Educação. Nesse processo — comumente definido por um “*deslocamento do olhar sociológico*” das macro-estruturas para as práticas pedagógicas cotidianas — novos enfoques e objetos vêm emergindo (a sala de aula, o currículo), em boa dose sob a influência do instrumental antropológico (estudos etnográficos, observação-participante) mas também histórico (histórias de vida, biografias escolares)¹¹. É nesse quadro que tem origem um novo campo na Sociologia da Educação que se ocupa das trajetórias escolares dos indivíduos e das estratégias utilizadas pelas famílias no decorrer desses itinerários escolares¹².

Nossa pesquisa insere-se nesse 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.

Não vou tratar, no entanto, do quadro mais amplo das estratégias de reprodução próprias das classes médias (malthusianismo, endogamia, ascese) em suas relações diretas com as estratégias educativas, pois esse aspecto já foi abordado em outro trabalho (Nogueira, 1991). Limitar-me-ei aqui a passar em revista certos traços e estratégias das famílias¹³, que a pesquisa recente vem descobrindo, e que deverão servir de referência para minha observação no contexto brasileiro¹⁴.

“Ambição escolar elevada” (Duru-Bellat e Van-Zanten, 1991), *“famílias mobilizadas”* (De Singly, 1993), *“pais de aluno profissionais”* (Establet, 1987). Se as expressões variam de um autor a outro, a conclusão é sempre a mesma: as classes médias dão provas de uma intensa adesão aos valores escolares, e fazem da escolaridade dos filhos *“o elemento central de seus projetos”*.

Discutidas em texto já citado (Nogueira, 1991), as razões desse fenômeno de alto investimento familiar, relacionam-se às possibilidades de mobilidade e êxito social que a escola efetivamente oferece a esses grupos (Bourdieu, 1974), os quais relativamente pouco equipados em capital econômico e social fazem do êxito escolar o princípio de todo êxito social, e se entregam a um verdadeiro combate pelo título escolar no qual empregam grande energia e uma *“vontade metódica de fazer frutificar todos os bens de que dispõem”* (Establet, 1987).

Sob a expressão *“bens”*, Establet refere-se aqui ao capital cultural da família, aderindo assim implicitamente à conhecida tese de Bourdieu de que a transmissão doméstica (e precoce) de capital cultural é *“o mais determinante socialmente dos investimentos educativos”* (Bourdieu, 1979), porque encontrará no mercado escolar a mais alta rentabilidade para sua aplicação.

Concordam também os diferentes autores quanto ao fato de que esse investimento familiar é feito sobretudo de trabalho árduo e dispêndio de energia e tempo, e só secundariamente se traduz em gastos pecuniários (como aulas particulares, por exemplo).

Para Establet (1987), todo esse trabalho é aplicado num controle direto e sistemático da escolaridade dos filhos, que esses pais administram *“como suas próprias carreiras profissionais, com base no modelo do empreendimento capitalista”*. Controle esse que é indissociável de uma estratégia profilática visando prevenir a tempo eventuais acidentes no percurso (Devouassoux-Merakchi, 1975).

Mas em que tipo de ações concretas tal esforço se materializa? Em primeiríssimo lugar, no acompanhamento cuidadoso da escolaridade, tanto na escola como fora dela.

Em seu estudo comparativo sobre as relações escola-família realizado em duas escolas primárias norte-americanas, uma delas situada numa comunidade operária (*“working-class community”*), e a outra numa região de classe média (*“upper-middle-class suburban community”*), Lareau (1987, p. 81) descobriu que: *“Na comunidade de classe média, em contrapartida, os pais consideravam*

a educação como um empreendimento partilhado e fiscalizavam, monitoravam e suplementavam a experiência escolar de seus filhos”.

Tomando como objeto de análise as ações concretas de famílias norte-americanas na gestão da carreira escolar do jovem no momento da transição para o ensino secundário, Baker e Stevenson (1986, p. 165) concluem na mesma direção: “Mães mais instruídas parecem ser melhores administradoras (‘managers’) das carreiras escolares. Há mais probabilidade de que elas monitorem o progresso do filho e de que escolham um tipo de ensino secundário que o conduza ao ensino superior”.

Diferentemente da atitude mais comum nas classes populares que deixam para a escola toda a responsabilidade do processo de instrução, os pais das camadas médias acreditam na necessidade de um trabalho conjunto entre pais e professores (Duru-Bellat e Van-Zanten, 1992). Segundo Lareau (1987), em comparação com os pais das classes populares, as relações entre os professores e os pais de classes médias, são mais freqüentes, mais centradas em questões pedagógicas e bem mais descontraindas (brincadeiras, perguntas e conversas mais demoradas).

No quadro da divisão do trabalho no interior da família, a qual não parece variar segundo o país, é à figura da mãe que incumbe o grosso desse trabalho pedagógico doméstico (Establet, 1987; Duru-Bellat, 1992; Lareau, 1987; Baker e Stevenson, 1986), que se manifesta em atividades concretas como:

- ajuda regular nos deveres de casa/tomar as lições
- reforço e maximização das aprendizagem escolares: explicam de novo certas aulas; tentam propiciar aplicações diferentes dos saberes obtidos em classe; prolongam através de jogos e brincadeiras os novos conhecimentos adquiridos:

“Os quadros superiores transformam portanto parcialmente seu domicílio em anexo do colégio” (Establet, 1987, P. 208).

“Os pais de Prescott (nome fictício da escola pesquisada cuja clientela provinha das camadas médias), por outro lado, acompanhavam cuidadosamente os estudos dos filhos. Mostravam-lhes, com freqüência, aplicações práticas dos conhecimentos obtidos na escola, criavam jogos que reforçavam e sistematizavam o saber recentemente adquirido e revisavam, com eles, o material apresentado em sala de aula” (Lareau, 1987, pp. 78-79).

- assiduidade às reuniões e observância dos conselhos dados pelos professores.

Todas essas atividades se apóiam num amplo sistema de informações sobre a sala de aula e o desenrolar da escolaridade do filho, detido, em geral, pelas mães. As pesquisas revelam que elas conhecem o nome, a reputação dos professores da escola (Establet, 1987, Lareau, 1987; Baker e Stevenson, 1986), o “*ranking*” dos alunos da sala (o melhor aluno em matemática, o pior em leitura, etc.) (Lareau, 1987); identificam as matérias em que os filhos são mais fortes ou

mais fracos; estão sempre a par de suas notas e dos deveres do dia seguinte (Baker e Stevenson, 1986; Establet, 1987). “A mãe, em uma família de quadros superiores, obriga-se portanto a um verdadeiro **trabalho** que leva-a a situar com precisão o meio escolar do filho. Ela é um **pai de aluno profissional**” (Establet, 1987, p. 206) (grifos do autor).

Para se manterem atualizadas, dispõem ainda de uma fonte de informação suplementar: a rede de relações e contatos que mantêm com os outros pais de alunos (em particular os pais dos colegas de turma do filho), com quem trocam idéias sobre “*escolas, reputações de professores e desempenhos escolares*”: “A rede de relações sociais dos pais de classe média lhes provê de fontes adicionais de informação sobre a experiência escolar dos filhos; a rede de relações sociais dos pais da classe trabalhadora, não” (Lareau, 1987, p. 81).

Mas, mais geralmente, é todo um capital de informações sobre o sistema de ensino (funcionamento, hierarquias, valores) que os pais de classes médias detêm (Nogueira, 1991). Do conjunto de vantagens que a posse desse capital propicia, uma é mais destacada pelos pesquisadores: a escolha do estabelecimento escolar para o filho.

Conhecedores das hierarquias de classificação dos estabelecimentos segundo sua reputação positiva (baixos índices de reprovação, grande proporção de alunos adiantados, clientela mais selecionada) (Duru-Bellat e Van-Zanten, 1992) ou negativa, baseiam assim sua decisão em critérios relacionados predominantemente ao valor do estabelecimento e não — como ocorre mais frequentemente nas camadas populares — em critérios exteriores ao processo educativo como trajetos, facilidades de condução, assistência material ao estudante etc (De Singly, 1993).

No que diz respeito ao uso do tempo extra-escolar, mais uma vez as constatações convergem. “*É um domínio de liberdade*” diz Establet (1987) “*mas conhecido dos pais e cujo conteúdo pode ser escolarmente rentável*”. Rentável porque essas famílias fazem desse tempo livre um tempo de atividades culturais e esportivas (favorecedoras de sucesso escolar), em que o *ethos* da ascense — próprio desse grupo social — está investido:

“Como esperávamos, os lazes culturais são fortemente valorizados pelos quadros superiores. Mas o que surpreende, mais uma vez, no quadro geral dos resultados, é o espírito de seriedade que os pais incentivam nos lazes” (Establet, 1987, p. 210, grifos do autor).

São aulas de línguas, pintura, dança, música, esportes variados, frequência a bibliotecas etc, para as quais, em geral, os pais levam e buscam os filhos e, muitas vezes, ficam para assistir às aulas, o que representa uma ocasião a mais de contacto e conversação com outros pais de alunos.

Essas atividades implicam — segundo Establet — em exercício e assiduidade (i.e. em ascense) e apresentam ainda a vantagem de promover a aprendizagem do

uso do tempo, pois que trazem implicitamente, ou propiciam explicitamente, uma crítica ao tempo perdido, em que não se faz nada (De Singly, 1993).

Em suma, trata-se de atividades estruturadas e institucionalmente enquadradas das quais se espera auferir dividendos no plano abrangente da socialização do jovem, mas também no plano de suas condutas escolares.

“Os padrões de criação (dos filhos) dos dois grupos também diferem, particularmente quanto às atividades incentivadas no tempo livre. Em Colton (nome fictício da escola pesquisada cuja clientela provinha das classes populares), as atividades das crianças depois da escola eram informais: andar de bicicleta, “snake hunting”, ver televisão, brincar com as vizinhas e ajudar os pais com os irmãos mais novos. Já as crianças de Prescott estavam envolvidas em atividades de socialização formais incluindo aulas de natação, futebol, trabalhos manuais e artísticos, aulas de karatê e ginástica. Todas as crianças da sala estavam inscritas em pelo menos uma atividade após-escola, e muitas ficavam ocupadas todas as tardes com aulas ou experiências estruturadas” (Lareau, 1987, p. 81).

Em casa, controlam o tempo de exposição à televisão “para que este não se torne o lazer predileto” (De Singly, 1993). Oferecem — com certa frequência — aos filhos, livros e jogos educativos, e esforçam-se por **transmitir-lhes** o gosto pela leitura. Enfatizo aqui o termo “*transmitir*” porque é de uma verdadeira transmissão que se trata, dado que esses pais já possuem eles próprios o hábito de ler e de comprar livros.

Assim, nessas famílias, a prática da leitura é transmitida de modo natural, e até mesmo às vezes “*involuntário*”, sobretudo através do exemplo dos pais (De Singly, 1993):

“A pesquisa realizada por De Singly (1989) mostra que em todas as famílias em que os pais possuem o gosto pela leitura, esta prática é incentivada nas crianças, mas sob formas diversas e desigualmente rentáveis. Nas famílias populares, o que se observa é uma intervenção explícita e diretiva, enquanto que as famílias das classes médias e superiores preferem uma ação mais suave através da conversação, e impõem menos um tipo determinado de livros” (Duru-Bellat e Van-Zanten, 1992, p. 169).

Para finalizar eu concluiria, com os autores nos quais me apoiiei nesse texto, que a relação entre a esfera do escolar e as frações das classes médias que selecionei para estudo, não poderá ser compreendida se abstrairmos a intermediação da “*competência pedagógica*” dessas famílias que as faz conhecedoras dos requerimentos explícitos mas também — e até principalmente como diria Bourdieu — das exigências implícitas que o sistema escolar coloca para seus usuários, através de seus valores e de suas práticas. É ela que possibilita que suas respostas aos requerimentos dos professores sejam muito mais eficazes do

que aquelas apresentadas pelos pais pertencentes às camadas populares.

E nesse conjunto de “*trunfos*” — para utilizar uma expressão corrente na literatura — cada vez mais tendem os autores a reconhecer uma forma específica de “*capital cultural*”, reportando-se assim, no presente, às teses que já desde os anos 1960, Bourdieu vinha elaborando. Deixo a eles mesmos a tarefa de concluir:

“O presente estudo, no entanto, sugere que as famílias das classes médias detêm recursos culturais que se tornam uma forma de capital cultural em determinados terrenos” (Lareau, 1987, p. 83).
Em definitivo, o conceito de ‘capital cultural’ é completamente adequado para descrever o comportamento dos quadros superiores. Com uma condição: não associá-lo à noção aristocrática ou tradicional de ‘herança’” (Establet, 1987, P. 214).

Notas

1. Desde o livro de Marialice M. Foracchi, *O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira*, de 1965, sobre a participação política do estudante universitário paulista de extração “pequeno-burguesa”, não se tem notícia de outras pesquisas sobre esse grupo social.
2. Em 17/12/1975, a revista *Veja* publicou uma bem documentada matéria (“Classe Média um Mito?”) em que se misturaram depoimentos de renomados cientistas nacionais (Boris Fausto; Décio Saes; Leôncio M. Rodrigues; Raimundo Faoro) com interessantes relatos de vida de famílias pertencentes a diferentes segmentos das classes médias.
3. Para determinados pontos de sua tese de doutorado sobre famílias das camadas médias, o antropólogo G. Romanelli (1986) declarou ter compensado a “ausência de estudos acadêmicos” com alguns estudos de agências de publicidade. Citou notadamente três estudos da Interscience de São Paulo: “A classe média sai do paraíso, ou a classe média sai do paraíso?” (1983); “A classe média e o paraíso” (1984); e “Classe média pós-pacote” (1986).
4. A título de ilustração: nos *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas, para 22 artigos referentes às classes populares, encontramos apenas 3 que abordam (mas *en passant*) a questão classes médias/educação. Para a revista *Educação e Sociedade*, do CEDES, a proporção encontrada foi de 25 para 2. Esses dados foram obtidos num levantamento preliminar realizado, em 1993, pelas alunas Raquel B. dos Santos e Joelma L. Vieira da FAE/UFGM, para fins de sua monografia — sob minha orientação — para o programa PET/CAPES (o levantamento cobriu todos os números de cada um desses periódicos desde sua criação nos anos 70 até a data da pesquisa). A essa mesma constatação chegou Zago (1994) em sua apresentação das principais orientações da pesquisa no terreno das relações família/escola.
5. O autor refere-se aqui ao critério utilizado pela Ordem dos Economistas de São Paulo que classifica como classe média os trabalhadores cujos rendimentos vão de 10 a 40 salários mínimos.

6. Num aprofundamento dessa preocupação com o simbólico, os antropólogos do Museu Nacional encaram com reservas as tradições sociológicas clássicas de abordagem da questão da classificação das posições sociais, tanto nas vertentes da estratificação social quanto naquela da teoria das classes sociais. É que — segundo eles — ao fazer uso exclusivamente de critérios sócio-econômicos “descritivos” (tais como renda, ocupação, nível de escolaridade), essas abordagens deixam de captar as “descontinuidades observáveis em termos de ethos e de visão de mundo” entre indivíduos pertencentes à mesma categoria sócio-econômica (cf. Salem 1985; Velho, 1987).
7. O autor distingue essas ocupações das ocupações diretamente ligadas à produção (operariado) e aos pequenos serviços braçais (ex: garçons, cozinheiros etc) que constituiriam as classes populares.
8. É fundamental lembrar esse respeito, a crítica feita por Braverman (1977) às teses sociológicas — em particular àquela de W. Mills — em torno da “superioridade do trabalhador de colarinho branco” pertencente a esses estratos. Essas teorias — segundo ele — definem o pertencimento de classe dessas categorias através de características secundárias (a cor do colarinho) sem atacar o essencial: sua posição social e a posição que ocupam na empresa e no processo de trabalho nessa fase monopolista do capitalismo.
9. Os conceitos de “capital cultural” e de “capital social” — enquanto espécies de capital distintas do capital econômico (e virtualmente potencializadoras deste) — aqui utilizados, referem-se àqueles criados por Pierre Bourdieu em sua tentativa de ultrapassar as concepções clássicas das teorias das classes sociais e da estratificação, mediante a articulação da esfera do econômico com a esfera do simbólico. Para uma definição de cada um desses conceitos, consultar respectivamente Bourdieu (1979) e Bourdieu (1980).
10. Na verdade, trata-se menos de uma hipótese e mais de um pressuposto dado que, desde os trabalhos de P. Bourdieu demonstrando a alta rentabilidade do capital cultural no mercado escolar, a literatura sociológica tem sido farta em comprová-lo no plano internacional.
11. Sirota (1993) fala em um “*duplo deslocamento do olhar; da cena para os bastidores num primeiro momento, depois da escola para a família, e do handicap para o privilégio*”.
12. No colóquio “*Pour un nouveau bilan de la sociologie de l'éducation*” organizado pela AISLF/INRP em maio/1993, a comissão de no. 11 tinha por título “*Nouvelles interrogations autour des trajectoires scolaires*”. Vários sociólogos vêm trabalhando atualmente, na França, em torno dessas questões: Laurens (1992); Langouet e Leger (1991); Berthelot (1993); Charlot, Bautier e Rochex (1992).
13. O conceito de “*estratégia*” merece certamente uma discussão da qual nossa pesquisa não poderá se furtar. Entretanto, por ora, empregarei esse conceito no sentido em que o utiliza Sirota (1994), a saber, como “*espaço onde a intenção individual e os imperativos exteriores se encontram*”.
14. Não me foi possível até o presente momento, examinar as teses de B. Bernstein a propósito das relações entre as “*pedagogias visíveis e invisíveis*” e as duas frações das classes médias por ele divididas em “*agentes profissionais do controle simbólico*”

(em geral localizadas no setor público) e aquelas relacionadas diretamente com o campo econômico (produção, distribuição e circulação do capital). Remeto portanto — por ora — o leitor ao livro IV de *Class, Codes and control: The Structuring of Pedagogic Discourse* (Edição brasileira em preparação pela Editora Vozes) e ao artigo de M. Apple, “Educação, cultura e poder de classe: Basil Bernstein e a sociologia da educação neomarxista” in *Teoria e Educação*, no. 5, 1992.

Referências Bibliográficas

- BAKER D. e STEVENSON D. (1986), Mother's Strategies for Children's School Achievement: managing the transition to High School, *Sociology of Education*, vol. 59, July, pp. 156-166.
- BERTHELOT J.M. (1993), *École, orientation, société*, Paris: PUF.
- BOURDIEU P. (1974), Avenir de classe et causalité du probable, *Revue Française de Sociologie*, XV, pp. 3-42.
- BOURDIEU P. (1979), Les trois états du capital culturel, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, no. 30, nov., pp.3-6.
- BOURDIEU P. (1980), Le Capital Social — notes provisoires, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, no. 31, jan., pp. 2-3.
- BOURDIEU P. (1989), A Escola Conservadora, *Educação em Revista*, n. 10, dez., pp. 3-15.
- BOURDIEU P. (1990), *Coisas Ditas*, SP, Brasiliense.
- BRAVERMAN H. (1977), *Trabalho e Capital Monopolista — A degradação do trabalho no século XX*, RJ, Zahar.
- CHARLOT B., BAUTIER E. e ROCHEX J.Y. (1992), *École et Savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin.
- DE QUEIROZ J.M. (1991), Les familles et l'école. In: DE SINGLY F., *La Famille — l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- DE SINGLY (1993), *Sociologie de la Famille Contemporaine*, Paris, Nathan.
- DEVOUASSOUX-MERAKCHI J. (1975), *La petite-bourgeoisie et l'école*, tese de doutorado, Univ. de Paris VIII.
- DURU-BELLAT e VAN-ZANTEN A. (1992), *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin.
- ESTABLET R. (1987), *L'école est-elle rentable?*, Paris, PUF.
- GOULD J. (1986), *Dicionário de Ciências Sociais* (verbete classe média), RJ, Fundação Getúlio Vargas.
- LANGOUET G. e LÉGER A. (1991), *Public ou privé? Trajectoires et réussites scolaires*, La Garenne-Colombes, Ed. Publidix.
- LAREAU A. (1987), Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital, *Sociology of Education*, vol. 60, April, pp. 73-85.

- LAURENS J.P. (1992), *1 sur 500 — La réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- LIENARD G. e SERVAIS E. (1982), A transmissão cultural: estratégias das famílias e posição social. In: GRACIO S. e STOER S., *Sociologia da Educação II*, Livros Horizonte, Lisboa.
- NOGUEIRA M.A. (1991), Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais — notas em vista da construção do objeto de pesquisa, *Teoria e Educação*, no. 3, pp. 89-112.
- NOGUEIRA M.A. (1992), *As Ciências Sociais da Educação no pós-guerra: condições de produção da pesquisa e orientações teórico-metodológicas*, Relatório parcial de pesquisa, CNPq (mimeo).
- NOGUEIRA M.A. (1993), *Trajetórias escolares e estratégias familiares de estudantes universitários provenientes das classes médias*, projeto de pesquisa, FAE-UFMG/CNPq.
- PEREIRA L. (1977), Estratos, Capitalismo e Distribuição de Renda. In: *Anotações sobre o Capitalismo*, São Paulo, Pioneira.
- QUADROS V. (1990), *Classes Médias no Desenvolvimento Brasileiro Recente*, palestra proferida no Centro de Estudos de Cultura e do Consumo (CECC), EAESP/FGV, São Paulo.
- QUADROS V. (1991), *o “Milagre Brasileiro” e a Expansão da Nova Classe Média*, tese de doutoramento, Instituto de Economia/UNICAMP, Campinas.
- RIOS J.A. (1986), *Dicionário de Ciências Sociais* (Verbete classe média), RJ, Fundação Getúlio Vargas.
- ROMANELLI G. (1986), *Famílias de camadas médias: a trajetória da modernidade*, Tese de doutorado, USP, SP.
- ROMANELLI G. (1991), *Famílias de Camadas Médias e Projetos de Ascensão Social*, palestra proferida no Centro de Estudos da Cultura e do Consumo (CECC), EAESP/FGV, São Paulo.
- ROMANELLI G. (1994), O significado da escolarização superior para duas gerações de famílias de camadas médias. In: *Sociologia da Educação* (trabalhos apresentados no GT Sociologia da Educação da ANPED), Porto Alegre, pp. 43-64.
- SALEM T. (1985), Família de camadas médias: uma revisão da literatura recente, *Boletim do Museu Nacional*, RJ, no. 54, out/1985, pp. 1-29.
- SIROTA R. (1993), texto apresentado na sessão Une recomposition de champ: sociologie de l'éducation, sociologie de la famille, sociologie de l'enfance et de la jeunesse do colóquio *Pour un nouveau bilan de la sociologie de l'éducation*, AISLF/INRP, Paris, maio/1993.
- SIROTA R. (1994), *A escola primária no cotidiano*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- VAN-ZANTEN A.H. (1988), Les familles face à l'école — rapports institutionnels et relations sociales. In: DURNING P. (org), *Education familiale: un panorama des recherches internationales*, Paris, MIRE/Matrice.

VELHO G. (1987), *Individualismo e Cultura*. RJ: Zahar.

ZAGO N. (1994), Relação escola-família: elementos de reflexão para um objeto de estado em construção. In: *Sociologia da Educação* (trabalhos apresentados no GT Sociologia da Educação da ANPED), Porto Alegre, pp. 146-156.

Este artigo constitui uma versão ligeiramente modificada do trabalho apresentado no GT Sociologia da Educação, por ocasião da 17ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu/MG, em outubro de 1994.

Maria Alice Nogueira é professora da Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, Brasil.

Endereço para correspondência:

Rua Quintiliano Silva, 21/301

30.350-040 – Belo Horizonte/MG – Brasil.