

Bom aluno, bom filho: a tensão entre a construção de si e o sucesso escolar em famílias de pais professores

Good student, good son: Tension between the construction of self and school success in families of teacher-parents

Marlice de Oliveira e Nogueira¹

Resumo

O estudo apresentado faz parte de um conjunto de pesquisas realizadas desde 2008 acerca dos efeitos de um ser professor nas dinâmicas familiares e nas trajetórias escolares dos filhos. Este texto aborda os processos de construção de si vivenciados por filhos de pais e mães que exercem a docência como profissão, num universo de 40 famílias investigadas por meio de metodologia qualitativa. Os resultados mostram que os pais professores se mobilizam intensamente para favorecer a escolarização dos filhos, mas essa mobilização e os seus impactos na formação dos filhos não se dão de modo homogêneo nas diferentes famílias. A origem social, as condições de existência, as experiências docentes e as diferentes dinâmicas familiares modulam as práticas educativas dos pais professores e impactam sua relação com a vida escolar dos filhos, assim como produzem efeitos diferentes na vida das crianças, que vivenciam uma tensão constante entre a construção de si e a busca do sucesso escolar.

Palavras-chave: Êxito escolar. Famílias. Pais professores. Práticas educativas.

¹ Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Educação. R. do Seminário, s/n., 35420-000, Mariana, MG, Brasil. E-mail: <nogueira_mar@uol.com.br>.



Abstract

The present study is part of a set of studies conducted since 2008 on the effects of being a teacher on the family dynamics and educational practices and the children's educational trajectories. A group of 40 families participated in this qualitative study that aimed to discuss the processes of construction of the self experienced by the children of parents who are teachers. The results showed that, in general, teacher-parents constantly endeavor to promote the education of their children, but this effort and its impact on the children's schooling vary greatly. Social origin, objective conditions of existence, teaching experiences and the family dynamics shape educational practices and impact the relationship they establish with the school life of their children. This, in turn, produces different effects on the lives of children who experience a constant tension between the construction of themselves and school success.

Keywords: School success. Families. Teacher-parents. Educational practices.

Introdução

Inúmeros trabalhos vêm demonstrando a influência das práticas educativas parentais nos processos de escolarização e de socialização de crianças e jovens (Bourdieu, 1964, 1966, 1979; Lareau, 1987, 2007; Kellerhals & Montandon, 1991; Boyer & Delclaux, 1995; Singly, 1996a; Van-Zanten & Duru-Bellat, 1999; Lahire, 2004). Com efeito, as pesquisas sociológicas atuais sobre as práticas educativas familiares atribuem um lugar importante ao acompanhamento parental da escolaridade da prole, concebido como um investimento necessário e rentável num contexto social de alongamento dos estudos e de aumento da competição escolar e profissional (Van-Zanten & Duru-Bellat, 1999). Tal modo de proceder permitiria aos pais manter o esforço dos filhos, contribuindo para prepará-los para concorrer com seus pares, tanto no mercado escolar, quanto, posteriormente, no mercado de trabalho. No entanto, esse acompanhamento é multifacetado, contemplando múltiplos modos de ação parental e métodos e estilos educativos diversos que estão, por sua vez, articulados às condições materiais de vida, aos projetos escolares, às expectativas dos pais e dos filhos.

As autoras chamam a atenção para dimensões do acompanhamento escolar ligadas às finalidades mais amplas de socialização e de desenvol-

vimento da personalidade das crianças e jovens. Os pais, segundo elas, mobilizam-se também ao longo das trajetórias escolares dos filhos a fim de protegê-los contra as decepções e os sofrimentos que a experiência escolar pode produzir e a fim de favorecer, paralelamente à ação da escola, o desenvolvimento de seu bem-estar psicológico e sua realização afetiva.

No entanto, a investigação sobre a escolarização de filhos de professores no Brasil ainda encontra lacunas no contexto dos estudos sociológicos, tendo sido identificados poucos trabalhos sobre o tema (Santana, 2005; Andrade, 2006; Reis, 2006; Nogueira, 2011). Além disso, não temos, no país, dados estatísticos que comprovem vantagens objetivas na trajetória escolar de filhos de professores, ao contrário da França, onde podem ser acessados dados estatísticos sobre a questão, como se pode ver, por exemplo, nos pioneiros estudos de Bourdieu (1964, 1966), nos trabalhos de Gissot *et al.* (1994), e, mais recentemente, nas pesquisas de Barg (2011)² e Lasne da Costa (2011)³.

A presente investigação, realizada entre 2008 e 2011 como tese de doutoramento da autora (Nogueira, 2011), e com ramificações em uma nova pesquisa ainda em andamento, propõe-se a contribuir para esse debate, demonstrando não somente o peso de um "ser professor" na vida familiar como também as nuances desse fenômeno, pretendendo compreender de modo ampliado e aprofundado as práticas educativas desenvolvidas por pais e mães

² Trata-se de um colóquio que participei na Université Paris Dauphine e o acesso ao texto apresentado no evento se deu diretamente com a autora, não há publicação dos anais.

³ Trata-se de um colóquio que participei na Université Paris Dauphine e o acesso ao texto apresentado no evento se deu diretamente com a autora, não há publicação dos anais.

professores/as no acompanhamento da escolarização da prole.

No presente texto, busca-se discutir a internalização, pelos filhos, dos efeitos que um ser professor produz na vida familiar e, de modo especial, nos processos de construção do bom aluno e do bom filho. Bourdieu (1964), em *Les Héritiers*, refere-se aos filhos da elite cultural como estudantes privilegiados que recebem de herança um bem precioso e invisível: a cultura. Tendo a audácia de alterar essa afirmação e mudar também o seu contexto, ousa-se afirmar: os filhos de pais professores recebem como herança um bem tão precioso quanto rentável: o *habitus* escolar, e o (re)convertem em recursos simbólicos e objetivos que os tornam aptos a vivenciar a escola e dela tirar proveito, porém não sem vivenciar certa tensão constante entre a busca do sucesso escolar e as experiências de “construção de si”.

Método

Os resultados apresentados referem-se a uma investigação desenvolvida com professores e professoras de um município situado a 80 km da capital mineira (Nogueira, 2011, 2013). Por meio de um recorte metodológico derivado da aplicação de critério previamente definido - professores do município com formação em nível superior que exercem a docência nos anos finais do ensino fundamental e que têm filhos em idade de escolarização (6 a 14 anos) -, obteve-se um universo exaustivo de 114 pais e mães professores investigados.

Desse universo, foram selecionadas 40 famílias e realizadas entrevistas semiestruturadas com cada pai ou mãe professor e um filho ou filha em idade escolar de cada grupo familiar, totalizando 80 entrevistas. As entrevistas, seja com os pais ou com os filhos, foram realizadas em sua totalidade na casa das famílias, e a análise do conjunto de dados coletados foi realizada a partir de eixos e indicadores construídos dialogicamente na interlocução entre os contextos teórico e empírico da pesquisa.

A metodologia aplicada, tendo como referências eixos de análise pré-determinados (Nogueira,

2011), teve o mérito de trazer à tona, de modo mais vívido, traços e aspectos marcantes das relações estabelecidas pelas famílias com a escolarização da prole e também possibilitou captar as percepções e os sentidos dados pelas crianças e adolescentes investigados.

A análise minuciosa dos dados coletados possibilitou o levantamento de aspectos marcantes que contribuíram para a compreensão das lógicas e dinâmicas educativas familiares e levaram à configuração de três grupos de pais/mães professores/as com dinâmicas diferenciadas de ação familiar e com impactos distintos nos processos de *construção de si* vivenciados pelos filhos e filhas no interior das famílias: *famílias fortemente orientadas para o sucesso escolar* (24 famílias), *famílias fortemente orientadas para a realização pessoal* (9 famílias), e *famílias cujo sucesso escolar depende mais intensamente dos trunfos decorrentes da profissão* (7 famílias). No primeiro e segundo grupos, todos os filhos são escolarizados na rede particular de ensino, enquanto os filhos das famílias do terceiro grupo são escolarizados na rede pública de educação básica (Nogueira, 2011).

A configuração dos três grupos de famílias engendrou novo desafio: o de investigar o peso da profissão docente nas práticas educativas de cada grupo de famílias. O peso da profissão docente nas práticas familiares seria idêntico nos três grupos? A incorporação desses benefícios pelos filhos ocorreria de modo semelhante em todas as famílias?

Este texto tratará de discutir a segunda questão, focalizando a incorporação pelos filhos dos efeitos de um “ser professor”, tendo como centro da análise os processos de “construção de si”, vivenciados pelas crianças no interior das dinâmicas internas das famílias investigadas.

Resultados e Discussão

Embora se saiba que as dinâmicas familiares têm impacto sobre as oportunidades de vida dos filhos, os modos pelos quais os pais transmitem essas vantagens ainda não foram completamente

compreendidos. Em pormenorizado estudo etnográfico, Lareau (2007) demonstrou que os pais de diferentes classes sociais se diferenciam em relação à maneira como veem seus papéis parentais na vida dos filhos e na forma como concebem a infância.

A pesquisadora investigou três dimensões dominantes nos ritmos da vida familiar que se tornaram dimensões-chave para a análise dos modos de criação dos filhos: a organização da vida diária, o uso da linguagem e os laços sociais. Seu trabalho acurado de observação a levou a distinguir dois modos de criação de filhos: o *cultivo orquestrado*, encontrado em famílias de camadas médias (brancas ou negras) e o *crescimento natural*, observado em famílias de camadas populares (brancas ou negras).

Os resultados do estudo indicam que as famílias pertencentes às camadas médias acompanham, de modo sistemático, as atividades tanto escolares quanto extraescolares dos filhos, construindo dinâmicas familiares fundadas no diálogo, na interação e na racionalização das situações vivenciadas. Segundo a (Lareau, 2007, p.26), essas famílias manifestam um "cultivo orquestrado" na educação dos filhos, esperando que suas ações, planejadas e organizadas, resultem em melhores chances para o filho obter uma vida feliz e produtiva.

Em contrapartida, os pais das camadas populares (pobres e trabalhadoras) apresentam um modo de educar caracterizado pelo crescimento natural dos filhos. Eles estruturam poucas atividades extraescolares, conversam menos com os filhos e não enfatizam o desenvolvimento da racionalização e da negociação na vida cotidiana.

Em suma, as análises de Lareau indicam que, apesar de existirem variações no interior das famílias pesquisadas, há um padrão de criação de filhos que sofre influência muito mais da classe social do que da raça. Apesar de a raça se constituir um aspecto importante, as experiências de vida e seus recursos (fontes econômicas, condições ocupacionais e passado educacional) condicionam mais a vida diária das famílias, influenciando mais fortemente o modo de educação dos filhos (Lareau, 2007).

Tendo em vista essas considerações sobre a evidência de práticas educativas parentais diferenciadas, o que se poderia dizer sobre os pais professores no que concerne à condução da vida diária familiar e aos modos de interação cotidiana? Como se articulam essas dinâmicas educativas ao contexto da escolarização formal e de que modo as práticas educativas desenvolvidas pelos pais são vivenciadas pelos filhos nos diferentes grupos familiares pesquisados?

Construindo a autonomia e a disciplina do esforço: as famílias fortemente orientadas para o sucesso escolar

No primeiro grupo de famílias, a importância atribuída à escolarização para a formação e construção de um futuro melhor para os filhos aparece como um fator determinante nas suas dinâmicas de ação. Os pais e as mães investigados colocam a ênfase das suas práticas educativas no exercício de uma autoridade que contribua para a construção da autonomia dos filhos e filhas.

Entretanto, embora os pais e mães, paradoxalmente, coloquem ênfase na construção da autonomia quando o assunto são os valores difundidos na dinâmica familiar, fica claro que se trata de uma "liberdade controlada" ou uma "independência com segurança" - expressões utilizadas por duas mães professoras - operada em contextos educativos nos quais os pais estabelecem limites particularmente visíveis no enquadramento das atividades escolares da prole. Esses pais acompanham, de perto, todas as atividades dos filhos, sejam elas escolares ou não, objetivando neles desenvolver, conforme indicam os seus depoimentos, uma "autonomia vigiada" (Boyer & Delclaux, 1995). Pais professores desse grupo valorizam, de modo marcante, a "responsabilidade" e os "limites", que seriam, na percepção deles, requisitos necessários para a construção da autonomia. Eles querem que seus filhos "aprendam a tomar decisões", a "emitir opiniões" e a "fazer escolhas ao longo da vida" e, para que essa aprendizagem aconteça, todos os pais concordam em um ponto: é necessário que eles

estabeleçam limites para que os filhos desenvolvam a "responsabilidade".

O diálogo como forma de comunicação é valorizado por todos os pais desse grupo e citado pela quase totalidade dos filhos como algo positivo na educação recebida dos pais. Os pais conversam com seus filhos sobre os comportamentos e atitudes em casa e fora dela, assim como também buscam tratar tanto de assuntos familiares quanto de temas extradomésticos, ou seja, conversam sobre as "coisas da vida" (expressão utilizada por um pai professor).

Em relação a todos os aspectos, fica bastante claro que estamos falando de famílias "orientadas para a pessoa" (Bernstein, 1973, p.25), famílias cujas práticas educativas são fundadas no preceito da "comunicação aberta" e cujas decisões e julgamentos são elaborados com base nas qualidades psicológicas da pessoa e não no seu estatuto formal (de filho ou de pai), modos de exercício da autoridade familiar comuns às famílias de camadas médias, e não somente às famílias dos pais professores (Bernstein, 1973; Singly, 1996a, 1996b; Lareau, 2007). Os pais operam em uma dinâmica em que a educação dos filhos é prioridade familiar, e todos os comportamentos são discutidos e elaborados verbalmente, conduzindo a um tipo particular de conversa em que o conteúdo da comunicação são os juízos e suas consequências. "Meu pai me escuta, ele me orienta, ele me explica o que é melhor pra mim", afirma um dos filhos. Muitos outros ponderam igualmente: "eu confio no meu pai, ele é exigente, não me dá trégua, mas ele sabe conversar comigo, a gente tem diálogo"; ou "puxa, minha mãe conversa sempre comigo, ela me dá liberdade, mas, ao mesmo tempo, me cobra muito, acho que esta exigência é bom pra mim, então eu entendo ela", "minha mãe é brava demais, mas isso é muito bom pra mim, eu faço tudo direito na escola, eu viro um bom menino, não é?".

Desse modo, a maneira de essas famílias se comunicarem pode ser associada ao que Bernstein (1973) denominou como interação dinâmica, modo de comunicação comum às famílias de classe média. Nessa modalidade de comunicação, existe uma pressão - por parte dos pais -, no sentido de intensificar e verbalizar a consciência da separação entre "eu e os

outros" e entre "eu e os objetos", fazendo com que os objetos tenham maior significado e possam ser pensados e refletidos: os objetos não são apenas dados, eles se tornam centros de inquirição e pontos de partida para o estabelecimento de novas relações. É interessante observar que, socializada nessa lógica, a criança torna-se, segundo Bernstein (1973), mais receptiva aos ordenamentos dados pelo adulto sem que abdique de sentimentos de rebeldia e da liberdade de expressá-los. Além disso, a criança socializada nesse modo de comunicação aprende a utilizar duas linguagens: a linguagem do "entre iguais", com os pares, e a linguagem formal, que contribui para sua inserção em uma vasta gama de situações sociais, dentre elas, a situação escolar.

A consonância entre as lógicas socializadoras familiar e escolar possibilita aos filhos do primeiro grupo a apreensão e o domínio de elementos constituintes do mundo escolar: o modo de comunicação, o modo de autoridade e a relação com o tempo (Chamboredon & Prevot, 1973; Thin, 2006). O mundo escolar é marcado não só por um modo de comunicação baseado na "interação dinâmica" como também por um modo de autoridade construído na contextualização e na negociação de significados. Ademais, o universo escolar é regido por calendários e horários, é marcado por uma temporalidade regulada que coincide com a forma como os filhos dos professores organizam seus tempos na vida cotidiana (horário determinado para as tarefas, tempos marcados para as atividades de lazer, etc.).

A minha mãe fala que é importante [o estudo], que eu preciso, que é indispensável. É para eu arrumar um emprego, né? Pra eu continuar a vida depois da escola. Eu acho o mesmo que a minha mãe acha, depois é importante, que sem escola não dá. Só que eu acho que não consigo fazer igual o meu irmão não, ir pra federal, sabe? Vou tentar, mas se não der, eu vou fazer aqui em Itaúna mesmo [universidade privada], é isso. De qualquer jeito, eu tenho que fazer a faculdade. A minha mãe fala que eu posso fazer o que quiser, mas tem que fazer a tal da faculdade [risos]. Como eu falei, eu não gosto de estudar, mas é na escola

que a gente aprende a ser alguém na vida. Então, eu vou na escola, mesmo sem gostar, não falto de jeito nenhum. Agora estudar em casa, eu já acostumei... mas não gosto não [risos]. Eu tenho a hora para fazer, então eu faço... já acostumei desde pequeno mesmo (Filho, 14 anos).

Para os filhos dessas famílias, o mundo escolar é uma continuidade do mundo familiar. A autonomia, entendida como autodisciplina do corpo e da mente, parece ser também algo bastante valorizado pela escola (Lahire, 2004, 2007). Um bom aluno é aquele que sabe ouvir, que pede a vez para falar, que se comporta bem, que tem iniciativa nas atividades escolares, que não depende inteiramente do professor, que sabe fazer sozinho algumas atividades e que, principalmente, é organizado e apresenta uma regularidade no trabalho. A imagem de um bom aluno coincide com a imagem de um "bom filho", e são falas recorrentes nos depoimentos dos pais e mães: "ele é um bom menino, ele vai bem na escola"; "eles são ótimos meninos, não dão trabalho na escola"; "ela é uma boa filha, tira sempre boas notas"; "ele é um bom filho, não precisa ficar mandando fazer".

Eu tenho que estudar todo dia. Eu faço o dever e depois eu estudo. A mamãe fala que não pode deixar pro dia da prova, tem que estudar todo dia um pouquinho. Eu fico cansada tem vez, mas eu gosto de estudar, quer dizer mais ou menos, né? [risos]. Eu gosto mais de brincar, mas tem que estudar. É importante, né? Eu acabei acostumando com isso... assim de estudar todo dia né [...] (Filha, 10 anos).

De acordo com Lahire (2004, p.64), "uma vez que a criança formou, na interdependência com seus pais, um conjunto de disposições e de competências escolarmente adequadas, pode enfrentar, 'sozinha', as exigências escolares". Os filhos, imersos numa lógica socializadora que os capacita a um *self-government*, construído num "ethos que reconhece, imediata e tacitamente, princípios de socialização, regras do jogo não muito distantes daquelas que presidiram sua própria produção" (p.65), estão aptos a decifrar o mundo da escola e a "virar-se bem" nele, porque

interiorizaram os esquemas mentais e os comportamentos necessários ao sucesso escolar.

A criança como pessoa e a construção de si: as famílias fortemente orientadas para a realização pessoal

A realização pessoal como alvo marca as práticas educativas das famílias do grupo 2. O discurso dos pais professores acerca das dinâmicas familiares indica que a "construção de si" está no centro dessas dinâmicas e conduz suas práticas educativas. Os filhos são considerados como sujeitos capazes de utilizar recursos materiais e simbólicos na busca de um bem-estar psicológico. Nesse sentido, o papel dos pais seria o de oferecer a possibilidade para um "trabalho sobre si, assistido e orientado pelos outros", ou seja, o de propiciar condições para que essa construção possa ocorrer, para que as aprendizagens da responsabilidade e da autonomia possam ser efetivadas.

O estilo educativo adotado por esses pais pode ser associado, ao menos em parte, ao que é designado por Kellerhals e Montandon (1991) como *contractualiste*, de acordo com o qual as famílias educam seus filhos numa lógica baseada na sensibilidade e na autorregulação, valorizando práticas e estratégias que os ajudem a conquistar a realização pessoal através do desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia. O recurso à sensibilidade e à comunicação é bastante usado por famílias que adotam esse estilo educativo, em que as "técnicas de influência" são mais fundadas na empatia do que na normatização das condutas. O exercício da autoridade parental, nessas famílias, tem como fundamento o "respeito", cuja noção se refere não ao reconhecimento de uma autoridade superior, mas ao direito, de todos os indivíduos, adultos ou crianças, de serem reconhecidos e valorizados como pessoas (Singly, 1996b).

Esses pais estão mais preocupados em "deixar fluir" as potencialidades dos filhos do que em modular sua personalidade. Através de uma prática educativa fundada na premissa do "trabalho sobre si, orientado pelos outros", eles devem descobrir os talentos

"escondidos" de seus filhos (Singly, 1996b, 2001). Para isso, estão atentos às diferenças entre eles e buscam estimular o desenvolvimento de qualidades como "senso moral", "espírito crítico" e "sensibilidade" e, por fim, "criatividade".

Além disso, esses pais buscam cultivar, nos filhos, um "sentimento emergente de direito" (Lareau, 2007, p.18) "têm que aprender a se posicionar", "têm que saber questionar com a professora", para que possam aprender a intervir e a negociar, no mundo escolar, como também em outros contextos, a seu favor.

Ah! Numa boa! Eu faço as coisas da escola numa boa. Faço rápido, e ainda sobra tempo. A mamãe sempre dá uma olhada, mas ela diz que eu tenho que me virar. De noite, quando tem alguma coisa pegando, ela me ajuda. Eu não sou muito bom em Português, não, mas me viro. Mas ninguém é bom em tudo. E eu sou ótimo em Matemática, em Ciências também. Então pra que ficar chateado? No mês passado, eu tirei sete em Português, não foi assim uma boa nota, vou estudar mais um pouco. Eu sei que eu posso melhorar, mas é tranquilo. Os meus pais não pressionam muito não, mas eu sei que eles preocupam comigo...muito mesmo (Filho, 12 anos)

Ai... quando eu estou fazendo dever a minha mãe fala o tempo todo assim: pensa A., pensa. Tem que ter uma opinião sobre as coisas, ela fala assim. Uma vez eu tive um problema com o professor, ele corrigiu errado o meu dever. Minha mãe falou que eu que tinha que falar com o T. (professor) e explicar pra ele que ele corrigiu errado. Eu fiquei com vergonha mas falei [...] ele foi e mudou a minha nota. Eu aprendi que a gente tem que dar conta de falar [...] é direito da gente (Filha, 14 anos).

Ao que parece, o emprego de uma "autoridade negociada" como uma estratégia para estimular os filhos a se dedicarem às tarefas escolares e a desenvolverem a "responsabilidade" e a "autonomia" torna-se para os pais um princípio educativo geral. Com isso, eles esperam que os filhos desenvolvam disposições favoráveis ao sucesso escolar, com base em três elementos: o desenvolvimento da responsabilidade, a construção da autonomia e o estímulo ao pensamento crítico.

A imbricação de territórios da vida familiar com o mundo escolar: as famílias cujo sucesso escolar depende mais intensamente dos trunfos decorrentes da profissão

Podemos afirmar que nas sociedades ocidentais, principalmente nas últimas décadas, a interdependência entre escola e família - historicamente construída - vem se reforçando cada vez mais (Singly, 2001; Silva, 2003, 2005; Nogueira, 2005, 2006). No caso das famílias pesquisadas, esses processos são ainda mais complexos porque o pai é professor e o professor é pai. A pesquisa de Vieira e Relvas (2005) analisou também os efeitos dessa dupla condição na vida dos professores e de suas famílias. As autoras constataam que o modo como os professores lidam com os filhos e, principalmente, o exercício da autoridade na família também são afetados pela profissão e pelo que elas nomeiam como "conhecimentos sobre as pessoas e as relações" adquiridos no exercício da profissão docente.

No caso dos pais do terceiro grupo, essa "compreensão das pessoas e das relações" é bastante marcante nas dinâmicas internas das famílias. As relações de autoridade nelas estabelecidas têm seu pilar, na maioria das vezes, no progenitor professor, estando assentadas, via de regra, no diálogo e na negociação. Entretanto, o confronto entre o modo de educar das seis mães professoras desse grupo e o de seus respectivos cônjuges parece ser fonte de tensão para as famílias. No caso do único pai professor, pode-se observar, no seio do casal, uma maior sintonia no exercício da autoridade familiar.

Podemos supor que o embate produzido nas dinâmicas familiares seja resultado da distância entre o modo de socialização no trabalho, vivenciado pela mãe e pelo pai. Embora tanto os pais quanto as mães tenham uma origem social menos favorecida e provavelmente tenham sido socializados num modelo familiar posicional (Bernstein, 1960, 1973), em que as áreas de decisão e julgamento estão formalmente definidas e o exercício da autoridade é calcado no estatuto formal de cada membro familiar, os conhecimentos e as experiências produzidos e

vivenciados no trabalho contribuíram para reforçar (no caso dos cônjuges) ou transformar (no caso das mães professoras) essa lógica socializadora, ou seja, esse modelo educativo. A socialização e a vivência em um trabalho complexo em que os sujeitos precisam utilizar a linguagem como forma de convencimento e de construção do mundo - porque este não está dado a *priori* - influenciam as crenças sobre os modos de educar os filhos. Nessa perspectiva, a vivência da docência, como um trabalho que implica a manipulação de signos e símbolos e uma tomada de decisões baseada nas individualidades, ajudou as mães professoras a formularem práticas educativas mais voltadas para a construção da autonomia. Ao contrário, a experiência dos cônjuges em profissões que demandam atividades rotineiras e mecanizadas (metalúrgico, operário, motorista) contribuiu para reforçar práticas educativas calcadas na obediência e na ordem (Bernstein, 1960, 1973; Khon, 1977).

O modo como as seis mães professoras lidam com seus filhos está bem próximo do modo como as relações de autoridade são estruturadas nos outros dois grupos. Elas também educam seus filhos através de uma *"interação dinâmica"*, buscando neutralizar, de algum modo, a influência (vista por elas como negativa) do modo autoritário de educar dos cônjuges. No caso do único pai professor, é perceptível, em seus depoimentos, a existência de uma sintonia entre as práticas educativas do pai e da mãe, baseadas na comunicação aberta e no diálogo.

Todavia, nas sete famílias, há um forte controle dos pais sobre as saídas dos filhos e sobre o compartilhamento de brincadeiras com grupos de amigos, por exemplo. Mesmo que, nesse grupo, eles permitam que seus filhos *"brinquem na rua com vizinhos"*, essa atividade não pode ser realizada sem sua permissão direta e sem o controle do tempo e das pessoas (com qual amigo, quando, onde e por quanto tempo). Assim, os pais centralizam, neles próprios, a educação dos filhos e não permitem que outras agências de socialização, como os pares, outras famílias ou, até mesmo, a escola, o façam. Mesmo que outros *"atores"* entrem em cena (como avós, irmãos ou amigos), esses pais não se absterem de

manter o controle sobre a influência que tais atores possam exercer sobre a educação dos filhos.

Outra convergência entre as dinâmicas familiares dos pais professores desse grupo e, especificamente, do grupo 1 refere-se à busca de construir, nas crianças, a *"disciplina da dedicação e esforço"*. No entanto, essa busca é balizada por outros elementos - a consciência do menor grau de exigência da escola pública; a percepção de que, assim mesmo, os filhos se sobressaem em relação aos seus colegas de turma; a ciência da reduzida possibilidade de ingresso dos filhos na universidade pública -, restando-lhes a *"opção"* pelo ensino superior particular.

O que os resultados da pesquisa sugerem, de um lado, é que os pais professores, por conhecerem as limitações de uma escolarização na rede pública brasileira, moderam suas expectativas acadêmicas e profissionais para os filhos. Assim, reduzem também, em boa parte, seu nível de exigência quanto ao esforço e à dedicação dos filhos às atividades escolares. Por outro lado, eles desenvolvem estratégias tanto de antecipação, como *"alfabetizar a criança antes da entrada no Ensino Fundamental"*, quanto de compensação: *"Vou ensinando algumas coisas que eu sei que a escola não trabalha tanto"*.

No conjunto das estratégias compensatórias utilizadas por esses pais estão: escolher a turma e o lugar da criança na sala, conhecer o material didático, escolher a professora e conversar diretamente com a direção ou professores a fim de obter benefícios para o filho.

Nos depoimentos dos filhos, observa-se que *"ser filho de professor"* é uma vantagem diante dos colegas e também dos professores. Foi possível perceber claramente que, do ponto de vista da autoimagem, mas também da heteroimagem, o fato de *"ser filho de professor"* é percebido pelas crianças como algo positivo que traz benefícios pessoais e escolares, mesmo que isso se dê em um clima de tensão e de certo *"sofrimento"*. *"É chato ser filho de professor, mas no fundo é bom também"*, *"eu sou bom aluno"*, *"eu sou muito bonzinho"* e *"eles acham a gente bom aluno"* são discursos bastante comuns nos depoimentos dos filhos desse grupo. Para eles, ser

um bom aluno representa também ser um “bom menino” e ter, por consequência, o respeito dos professores e dos colegas.

Ai tem hora que é muito chato, a minha mãe não dá sossego pra mim. É em casa, é na escola [risos]. Mas, no fundo, é bom. Tem uma professora que já falou que é bom dar aula pra mim, que eu sou bom aluno. Eu acho que é por causa da minha mãe mesmo. Mas eu sou bom aluno também. Agora tem hora que dá ciúme. Tem um colega meu que fala: Ih [...] vai chamar a mamãezinha? Eu fico com raiva. Mas eu gosto de ser filho de professora, porque tem sua vantagem. O professor de Ciências já me elogiou. Ele disse que eu sou inteligente, igual à minha mãe (Filho, 12 anos).

Eu acho que é bom, mas tem hora que não é não. A gente tem que obedecer à tia [professora] senão ela vai e conta pro pai da gente. É bom [...] porque a professora fala que eu sou muito bonzinho e que ela queria que todo aluno fosse igual eu. Ela falou isso pro meu pai, eu ouvi, eu tava perto. Então, eu tenho que fazer tudo direitinho (Filho, oito anos).

Podemos concluir que o fato de “ser professor” dá aos pais uma posição de prestígio que impacta fortemente a imagem do filho-aluno na escola e em sua vida escolar. A consequência de uma imagem positiva junto aos professores e aos colegas parece ser propulsora do desenvolvimento de disposições favoráveis ao sucesso escolar. Mesmo que não se possa negligenciar o peso do acompanhamento diário das atividades escolares, dois outros aspectos, certamente, devem ser considerados: (1) a atribuição de uma hetero/autoimagem positiva de “filho de professor” e (2) a “colonização” da escola dos filhos através de um monitoramento direto e contínuo de suas ações (Nogueira, 2011).

A interpenetração desses dois aspectos contribui para situar os filhos dos professores, no contexto da escola, numa posição privilegiada que os transforma em “clientes” advertidos e poderosos que devem ser tratados com bastante cuidado, pois, se o professor ou outro profissional da escola “pisar na bola”, as consequências, certamente, serão graves.

A construção do bom aluno e as práticas de leitura nos três grupos de famílias

As famílias investigadas incentivam seus filhos a consagrar parte de seu tempo livre à leitura, considerando-a como uma atividade imprescindível para o sucesso escolar, mesmo que as práticas de leitura tenham nuances e intensidades diferentes em cada grupo familiar. Ainda que a leitura não seja uma prática tão frequente na vida do próprio professor, conforme os dados coletados na fase inicial da pesquisa no conjunto de 114 pais professores (Nogueira, 2011), é comum, nos três grupos, que os pais incentivem e, até mesmo, exijam dos filhos essa prática. Eles afirmam que se esforçam para que os filhos leiam não somente os livros indicados pela escola - e, estes são, para eles, uma exigência que deve ser cumprida -, como também outras obras disponíveis em casa.

Essa leitura do dia a dia, essas que o colégio aconselha, eles são obrigados a ler. Essas não tem discussão. Tem que ler e pronto. Mas pra ficar uma leitura assim melhor, a gente procura incentivar, sabe? Você pode ver que aqui em casa tem livro pra todo lado. Nós compramos sempre livros pra eles, tem livro no quarto, pra todo lado.

O B. [filho, 9 anos] *gosta de ler. Eu aproveito e incentivo bastante. Pra te falar a verdade, eu estou sempre lendo, pra trabalhar mesmo. Assim livro mesmo pra trabalhar, mas assim, literatura não leio muito não. Mas eles me veem sempre lendo né? Faz parte da minha profissão. Mas o livro da escola que eles têm que ler, eu leio também, senão não tem como ajudar, né? [...] Eu leio o livro junto com eles. Eles têm que ler todo dia, se não tem livro da escola pra ler, eles têm que ler outro aqui de casa. Eles pegam também na biblioteca do colégio (Mãe professora de Geografia, dois filhos).*

Não tendo sido, portanto, “herdeiros”, beneficiados com práticas cotidianas e “naturais” de leitura na infância e desprovidos de um capital cultural que pudesse habilitá-los a, simplesmente, “dar o exemplo” (Bourdieu, 1979; Singly, 1996a; Batista, 2007),

os pais professores buscam de modo sistemático assegurar o desenvolvimento de práticas - tais como "ler todos os dias", "ler em voz alta", "fazer o resumo" ou "contar sobre o conteúdo do texto lido" - que possam contribuir para desenvolver nos filhos o hábito de ler, formando-os, desse modo, leitores. Os pais professores procuram sempre ler na presença dos filhos - mesmo que a leitura seja uma leitura "escolar", vinculada às atividades da profissão ou até mesmo a leitura de uma "literatura de massa" - com o objetivo de familiarizar a criança com esse tipo de prática cultural. Para Lahire (2004), as crianças, ao verem seus pais lendo jornais ou livros, podem incorporar essa prática como algo "natural", do mesmo modo que incorporam outras ações e comportamentos parentais nos processos de construção da sua identidade social.

No entanto, um paradoxo pode ser observado: se os pais professores - socializados num modo de aprendizagem da cultura (e aí se inclui a literatura) denominado por Bourdieu (1979) como escolar - buscam proporcionar aos seus filhos uma maior aproximação com a leitura, essa "quase imersão" ou "quase familiarização" não se torna suficiente para que um novo modo de aprendizagem, mais familiar e mais "natural", seja instaurado. Em primeiro lugar, pode-se pensar que os filhos, diferentemente de se formarem leitores por "familiarização insensível" ou por herança, desenvolverão também - à semelhança dos pais - um modo de aprendizagem (escolar) que é "sempre tardio, metódico, obtido através de uma ação pedagógica explícita e ao preço de um trabalho sistemático, esforço árduo" (Nogueira, 1997, p.118). Os pais professores realizam esse trabalho com competência porque, além de imersos na cultura escolar desde a infância, continuam em seu interior ao ingressar na carreira docente e nela desenvolvem suas dinâmicas de ação, tornando-se, por sua vez, responsáveis pela transmissão desse modo de aprender (Batista, 2007). Além disso, dentro das condições em que se dão as práticas educativas dos pais professores, a negociação entre os modos de aprendizagem da leitura dos pais

e aqueles desenvolvidos pelos filhos - mediante esforço sistemático dos pais - torna-se mais fácil e a incorporação da herança cultural (mesmo que construída tardiamente) mais natural (Singly, 1996b).

Nossa, eu leio bastante coisa. Eu gosto de ler, mas, quando eu era pequeno, não gostava muito não. Eu lembro que minha mãe me obrigava a ler. Mas foi bom, hoje eu leio sem ela me mandar, hoje é normal pra mim. A T. [professora de Português] dá um livro pra cada 15 dias e eu leio todos. Tem colega lá na sala que não lê não, eles copiam o resumo da gente, ou então tiram da internet. Eu acho isso bobagem não vai aprender nada com isso. Eu prefiro ler o livro mesmo, que ajuda a aprender mais, já estou acostumado com isso (Filho, 13 anos).

Eu gosto de ler desde pequenininha. A mamãe fala que eu era nenê e o papai me dava livro de presente, aqueles livros de pano, você já viu? Lá no colégio, a tia [professora] manda a gente ler todo dia. Eu levo um livrinho todo dia pra ler em casa. Eu faço o dever e depois leio. Mas eu gosto de ler mais os daqui de casa. [...] Ah é melhor os daqui. Você quer ver os meus livros? [M. leva a pesquisadora ao quarto e mostra uma estante repleta de livros infantis, CDs e brinquedos]. Esses aqui eu já li tudo, esses de cá ainda não li não, estou lendo ainda. O papai fala pra ler pra ele, ele gosta de ouvir historinha [risos]. Você gosta também? Quer ver eu ler? [...] (Filha, sete anos).

Nos dois casos, a complexa rede de relações que constitui a formação de um determinado "gosto" pode ser identificada (Bourdieu & Saint-Martin, 1976; Bourdieu, 1979), tendo em vista que a transmissão do capital cultural só é possível por meio de um "contato prolongado e afetivamente significativo entre os portadores desses recursos (não somente os pais, mas outros membros da família) e seus receptores" (Nogueira, 2002, p.17)⁴.

Pode-se afirmar, portanto, que o gosto pela leitura, necessário, na perspectiva desses pais, ao

⁴ Trata-se de uma tese intitulada "Elites econômicas e escolarização: um estudo de trajetórias e estratégias escolares junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais", de Maria Alice Nogueira, apresentada para concurso público para professor titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais em 2002.

sucesso escolar é construído num processo dinâmico de interações particulares no interior de cada família. Essas interações, mediadas pela linguagem (Bernstein, 1961), vão constituindo nos sujeitos (filhos) disposições para “gostar de ler” e para fazer da leitura, à princípio algo distante, um hábito. De acordo com Bernstein (1960, 1961, 1973), a forma de expressão da linguagem atua como uma estrutura dinâmica sobre a percepção que a criança tem sobre os objetos e sobre a forma como se relaciona com eles. Quanto mais os pais professores, ao interagirem com os filhos, focalizam a forma de expressão nos “processos” e não no “conteúdo”, mais as crianças encontram possibilidades para perceber novas relações simbólicas e relacionar as coisas de modo mais aberto e flexível. Assim, um “não gosto” se transforma em “gosto” não pela imposição de seu conteúdo, mas pela compreensão de seus processos, pela “interação dinâmica” de significados: “eu gosto de ler, eu sei que é importante pra mim”, “eu acostumei a ler”, “hoje eu gosto de ler, é normal pra mim”, “eu leio bastante coisa”, “ajuda a aprender mais”.

Mesmo que essa relação com a leitura ainda esteja vinculada a um modo de aquisição herético (Bourdieu & Saint Martin, 1976, Bourdieu, 1979), ou seja, a aquisição de um gosto pela leitura em certa medida impreciso, não “legítimo”, que se direciona sempre para um “fazer para”, como “ler para aprender mais”, “ler para ficar inteligente”, “ler para ficar bem na escola”, “ler para fazer o resumo”, os professores se sentem recompensados em seu esforço educativo metódico quando afirmam terem desenvolvido nos filhos, finalmente, o gosto pela leitura, e os filhos, por sua vez, interiorizam os valores difundidos pelos pais e se assumem como “bons leitores” e, por consequência, bons filhos.

Considerações Finais

Como associar as dinâmicas familiares aos estilos educativos e estes aos processos de “construção de si” vivenciados pelos filhos e filhas investigados? É importante lembrar que, nos três grupos, a autoridade parental é exercida mediante a

negociação e o diálogo e que a comunicação produz a mediação entre a autoridade e a disciplina. A fabricação de uma pessoa autônoma (Lahire, 2007) é a tônica dos depoimentos dos pais entrevistados, porém essa autonomia tem sentidos e significados diferentes em cada um dos três grupos. A tensão entre a realização pessoal (“construção de si”) e o sucesso escolar (Singly, 1996b), ainda que em graus e sentidos diferentes, está presente no conjunto das famílias.

É óbvio que as famílias “fortemente orientadas para o sucesso escolar” baseiam suas práticas educativas no sucesso e no mais alto rendimento escolar possível. O êxito escolar está atrelado à construção de uma autonomia cujas referências são a autodisciplina, o esforço e a dedicação às tarefas, disposições e competências concebidas pelos pais como necessárias ao sucesso. Isso não quer dizer que essas famílias não aspirem ao bem-estar psicológico dos filhos, mas, sim, que o sucesso escolar está em primeiro plano. Pais e mães desejam que os filhos sejam “eles mesmos”, respeitando as obrigações escolares e desenvolvendo disposições que os conduzam a estudar, realizar as tarefas com disciplina, organizar tempos e espaços em proveito da vida escolar. Tudo isso é engendrado em um contexto de “autoridade negociada” e “autonomia controlada”, em que pais e filhos reconhecem, no desenvolvimento dessas qualidades e disposições, o fator propulsor do sucesso escolar. Para eles, o “bom filho” é o “bom aluno”, é aquele que “não dá trabalho na escola”, que “vai bem no estudo”. A imagem de um bom filho se confunde com a de um aluno exemplar e remete ao sucesso escolar, esperado e almejado por esses pais. Essa “imagem” é também incorporada pelo/a filho ou pela filha que assume a herança, que se compreende como o “bom filho” porque “bom aluno”.

Já nas famílias “fortemente orientadas para a realização pessoal”, há uma inversão do foco da tensão, pois os pais direcionam suas práticas educativas no sentido de ajudar a criança na “construção de si”, a partir do desenvolvimento de uma autonomia que lhe possibilite ser ela mesma (Singly, 1996b). Essa atitude, porém, não implica que essas famílias não estimem a excelência escolar. Ao contrário, elas se

dedicam à construção das condições propícias ao desenvolvimento pessoal dos filhos, desde que garantidas as condições necessárias a um bom desempenho escolar. A dissonância em relação aos outros dois grupos está justamente no menor investimento dessas famílias no trabalho de controle da vida escolar da criança e na maior importância atribuída à realização pessoal dos filhos: "que eles sejam felizes" é uma expressão que rege o discurso desses pais. Assim, eles escolhem escolarizar os filhos em escolas que, a seu ver, oferecem as condições necessárias ao desenvolvimento de disposições como "pensar por si próprio", "ser autônomo", "saber se posicionar", e "ser feliz".

No caso das famílias cujo sucesso escolar depende mais intensamente dos trunfos decorrentes da profissão, a dinâmica intrafamiliar também tem como base o mesmo modo de interação dinâmica, comum aos outros dois grupos; entretanto, o que distingue esse grupo dos demais é o fato de que as mães professoras, mesmo priorizando a comunicação e a negociação em suas práticas educativas, precisam também realizar um trabalho de superação, no âmbito familiar, do modo posicional como os cônjuges exercem sua autoridade, baseado na ordem e na obediência.

A complexidade da definição do indivíduo na contemporaneidade se expressa na dualidade dos princípios educativos presentes nas famílias ("ela precisa estudar e se esforçar" e "eu me preocupo com a felicidade deles") e remete à duas formas de individualidade: o indivíduo construído na expressão dos seus talentos e o indivíduo formado pelos laços de afeto. Essas duas formas de individualidade presentes na contemporaneidade fornecem aos pais dois princípios educativos vivenciados nas dinâmicas internas das famílias e na relação com a escolarização da prole: o filho deve ter sucesso; o filho deve ser feliz (Singly, 1996a).

Para os pais investigados, não é sua única função assegurar o bem-estar psicológico dos filhos, mas também propiciar os meios para que eles possam ser bem-sucedidos na concorrência escolar e profissional. Assim, essa dualidade de princípios

educativos (Singly, 1996a) faz com que os pais tenham que resolver, constantemente, situações de tensão: "o que mais me preocupa é a felicidade deles" e "ele precisa conseguir uma vaga em uma boa universidade". Entretanto, os depoimentos revelam, também, que mesmo que os pais privilegiem ora a dimensão escolar, ora a dimensão psicológica, a vivência dessas contradições e tensões não impede que as famílias busquem um equilíbrio entre os dois princípios.

Devido à opção e ao recorte teórico e metodológico de se estudarem as práticas educativas e estratégias de escolarização de pais que exercem a profissão docente em um município mineiro, o presente trabalho apresenta lacunas tanto no que se refere à necessidade de expansão da coleta de dados para outras realidades sociais e educacionais no Brasil, quanto em relação à necessidade de comparação dos dados encontrados sobre as práticas educativas dos pais professores com dados referentes às práticas educativas em famílias cujos genitores pertencem a outras categorias profissionais. No entanto, parece possível, no contexto dos grupos familiares pesquisados, falar de "famílias educógenas", capazes de produzir as disposições que engendram um "bom aluno" porque dispõem de conhecimentos e informações privilegiados que são convertidos em uma espécie de "capital" bastante rentável para a escolarização dos filhos. Esse engendramento do "bom aluno" constitui a essência, na visão dos pais, e também dos filhos, do "bom filho".

Referências

- Andrade, J.M. *Profissão docente e escolarização dos filhos*. 2006. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- Batista, A.A.G. Professoras de português, formação superior, matrimônio e leitura: um caso de estudo. In: Paixão, L.P.; Zago, N. (Org.). *Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2007. p.79-109.
- Bernstein, B. *Class, codes and control*. London: Routledge and Kegan Paul, 1973. v.1.
- Bernstein, B. Social structure, language and learning. *Journal of Educational Research*, v.3, n.3, p.163-176, 1961.
- Bernstein, B. Language and social class: A research note. *British Journal of Sociology*, v.3, n.3, p.163-176, 1960.

- Bourdieu, P. *Les héritiers*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.
- Bourdieu, P. L'école conservatrice: les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, v.2, n.7, p.325-347, 1966.
- Bourdieu, P. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Les Editions Minuit, 1979.
- Bourdieu, P.; Saint-Martin, M. Anatomie du goût. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, v.2, n.5, p.2-81, 1976.
- Boyer, R.; Delclaux, M. *Des familles face au collège: portraits de groupes*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1995.
- Chamboredon, J.-C.; Prevot, J. Le métier d'enfant définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue Française de Sociologie*, v.14, n.3, p.295-335, 1973.
- Gissot, C. Heran, F.; Nanon, N. *Les efforts éducatifs des familles*. Paris: Institut National de la Statistiques et de Etudes Economiques, 1994.
- Kellerhals, J.; Montandon, C. *Les stratégies éducatives des familles: milieu social, dynamique familiale et education des pré-adolescents*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1991.
- Kohn, M.L. *Class and conformity: A study in values*. Chicago: University of Chicago Press, 1977.
- Lahire, B. *L'esprit sociologique*. Paris: La Découverte Poche, 2007.
- Lahire, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- Lareau, A. Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, v.60, n.2, p.73-85, 1987.
- Lareau, A. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. *Educação em Revista*, n.46, p.32-82, 2007.
- Nogueira, M.A. Convertidos e oblatos: um exame da relação das classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. *Educação e Sociedade*, n.7, p.109-129, 1997.
- Nogueira, M.A. A relação família escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, v.11, n.176, p.563-578, 2005.
- Nogueira, M.A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*, v.31, n.2, p.155-170, 2006.
- Nogueira, M.O. *Pais professores e a escolarização dos filhos*. 2011. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- Nogueira, M.O. Efeito pai professor: o impacto da profissão docente na vida escolar dos filhos. *Revista Brasileira de Educação*, v.18, n.52, p.65-79, 2013.
- Reis, R. *Os professores da escola pública e a educação escolar de seus filhos: uma contribuição ao estudo da profissão docente*. São Paulo: Paulinas, 2006.
- Santana, R.P.A. *Professor da escola pública: onde estuda seu filho? A família do professor na escolha da escola dos filhos*. 2005. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2005.
- Silva, P. Do pai-colaborador ao pai-parceiro: a reconfiguração de uma relação. In: Stoer, S.; Silva, P. (Org.). *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, 2005. p.13-28.
- Silva, P. *Escola família: uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*. Porto: Profedições, 2003.
- Singly, F. *Le soi, le couple et la famille*. Paris: Editions Nathan, 1996a.
- Singly, F. L'appropriation de l'héritage culturel. *Lien Social et Politiques*, n.35, p.153-165, 1996b.
- Singly, F. A sociologia da família na França nos últimos trinta anos. *Revista Interseções*, ano 3, n.2, p.31-44, 2001.
- Thin, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, 2006. p.211-225.
- Van-Zanten, A.; Duru-Bellat, M. *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin, 1999.
- Vieira, C.R.; Relvas, A.P. *A(s) vida(s) do professor*. Lisboa: Quarteto Editora, 2005, p.411- 438. v.4.

Recebido em 4/2/2015, reapresentado em 28/7/2015 e aprovado em 31/8/2015.

