



**SOCIEDADE
CRISE E RECONFIGURAÇÕES**

VII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

19 a 22 Junho 2012

Universidade do Porto - Faculdade de Letras - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

ÁREA TEMÁTICA: ST1 Sociologia da Educação.

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA MUNICIPALIDADE DE MARIANA: AS VOZES DA REPRODUÇÃO SOCIAL

PRADO, Giovani Barbosa

Mestrando em Educação

Universidade Federal de Ouro Preto

giovaniprado1986@hotmail.com

COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação

Doutora em Educação

Universidade Federal de Ouro Preto

rosacoutrim@ichs.ufop.br

Resumo

Neste artigo temos como intento discutir as relações entre duas importantes instituições: a família e a escola. Tendo como mote a associação cada vez maior do discurso científico no educar das novas gerações observando as variações de seus impactos nas camadas populares com o passar dos anos. Realizaremos, destarte, uma análise com o propósito de refletirmos acerca do funcionamento dos mecanismos seletivos das instituições de ensino e seus reflexos nas desigualdades sociais. Com o objetivo de compreendermos a construção do discurso da escola dirigido às gerações das famílias de camadas populares na cidade de Mariana - MG, estamos realizando entrevistas com pais que tem filhos adultos (idades entre os dezoito e vinte e cinco anos), baseadas na técnica da História Oral Temática. Os depoentes supramencionados são vinculados a um Centro de Referência de Assistência Social do município (órgão público vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Social e Cidadania da Prefeitura), encontrando-se, portanto, em um quadro de “vulnerabilidade social”. A partir de um assunto definido previamente, a história oral temática se compromete com o esclarecimento ou opinião do entrevistado sobre algum evento definido, no caso, o processo de escolarização. As análises dos dados estão sendo feitas a partir do olhar principal de dois teóricos: Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron que nos apontam, juntamente com os dados coletados até o momento, para a desvalorização dos discursos e práticas familiares em prol de um conhecimento científico e educador da escola. Assim, a escolha do destino esbarra nas experiências de fracasso observadas entre as gerações e o meio. Além disso, a falta de conhecimento e familiaridade com o *cursus* escolar por parte desta camada social acaba por favorecer menores investimentos e ampliar as barreiras em relação a um possível êxito. Percebe-se, portanto, uma escola que acaba por ser arrolada às apreciações das camadas dominantes, sem muitas preocupações com a cultura popular local (majoritariamente afro descendente) e suas expressões e manifestações.

Abstract

In this article we attempt to discuss the relations between two important institutions: the family and school. Having a larger association of scientific discourse in the education of new generations, we observe changes in their impact on popular classes over the years. We will carry out an analysis in order to reflect on the operation of selective mechanisms of educational institutions and their effects on social inequalities. In order to understand the construction of school discourse addressed to generations of low income families in the city of Mariana - MG, we are conducting interviews with parents with adult children (aged between eighteen and twenty-five years) based on technical thematic oral history. The interviewees selected are linked to a Reference Centre for Social Welfare of the municipality (linked to the Department of Social Development and Citizenship City Hall), lying in "social vulnerability". From a subject defined previously, oral history want to clarify the interviewee's opinion on schooling. Data analyzes are being made from the look of two major theorists: Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron and indicate, together with the data collected to date, for depreciation of speeches and family practices in favor of scientific knowledge and educator of the school. Thus, the choice of destination faces the experience of failure observed between generations. Moreover, the lack of knowledge and familiarity with the school *cursus* by this social layer ends up favoring smaller investments and increase the barriers in relation to a possible success. Therefore, the school is linked to the dominant classes, without concern for the local popular culture and its expressions and manifestations.

Palavras-chave: Instituição escolar; reprodução social; Família.

Keywords: Educational institution; social reproduction; Family.

1. INTRODUÇÃO

Tanto a instituição familiar quanto a escolar, com o passar das décadas, sofreram várias mudanças que acabaram por tornar a tarefa de educar cada vez mais ampla e exigente: é o que nos afirma Diogo (2010). Os meios de comunicação, o governo e os profissionais da educação cobram cada vez mais a participação dos pais na instituição de ensino freqüentada pelos filhos, fazendo do núcleo parental um realizador de papéis que outrora não desempenhava. Com isso, exige-se cada vez mais complementaridade destas duas entidades, sobrepondo-se umas às outras e tornando suas fronteiras tênues. Muitas vezes tais fatores levam a relações problemáticas e conflituosas entre estas esferas.

A pesquisa ora proposta se insere em um importante debate que permeia tanto os meios escolares quanto acadêmicos e diz respeito às discussões relacionadas às responsabilidades da escola e da família sobre a educação das crianças e dos jovens. Enquanto a família defende que cabe à escola trabalhar questões como disciplina e valores, bem como controlar o comportamento de crianças e jovens, professores e responsáveis pela organização escolar delegam à família esse papel. O que se percebe é a ausência de um claro discernimento a respeito das competências das instituições na formação da criança e do jovem e, com isso, alimenta-se a proposta ideal (reconhecendo-se que o ideal está no campo das idéias) de que o envolvimento da família com a escola sanaria os problemas enfrentados na educação formal, como afirma Faria Filho:

Os professores e os gestores das unidades escolares alimentam, ainda, a ilusão de uma maior participação dos pais na escola, que seria resultado de uma ação formativa da escola em relação à família. Centrados em uma visão escolarizada do problema, eles não põem em dúvida o lugar construído para e pela escola, em relação às demais instituições sociais, dentre elas a família. (FARIA FILHO, 2000, P.44)

Atualmente, um grande número de trabalhos (Zaia Brandão 2000, Maria Alice Nogueira, 2003; entre outros) tem se voltado para a temática vinculada à relação entre família e escola. Contudo, são poucas as pesquisas que buscam analisar o tema e suas relações com o passado.

Os fios que entrelaçam esse texto estão ligados a duas dimensões principais: narrar e lembrar. Embora sejam ações cotidianas, a pesquisa acadêmica tem utilizado dessas para a compreensão da realidade. No campo da Educação, em específico, isso se dá de forma mais intensa, por permitir compreender o espaço escolar pelo olhar dos sujeitos que o vivenciam, evidenciando, dessa forma, a importância da subjetividade, tanto do sujeito analisado quanto do sujeito pesquisador. Como apontado, o uso do narrar – e, portanto, das narrativas – têm se constituído uma estratégia metodológica cada vez mais comum. Se circunscrito ao campo da formação de professores, essa técnica tem sido também usada como uma forma de permitir a reflexão sobre a prática, formação, profissionalização e as experiências docentes (LIMA & MIOTO, 2007, p.38).

Para o desenvolvimento desta investigação, além da análise bibliográfica e documental, nos baseamos nomeadamente em depoimentos coletados de usuários de um Centro de Referência da Assistência Social (órgão público vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Social e Cidadania da Prefeitura da Cidade de Mariana). Com o objetivo de compreendermos a construção do discurso da escola dirigido às gerações das famílias de camadas populares na cidade de Mariana - MG, estamos realizando entrevistas com pais que estudaram entre os anos 1964 e 1980 e tem filhos adultos (com idades entre os dezoito e vinte e cinco anos). Foram realizadas até o momento um total de três entrevistas gravadas, uma vez que a pesquisa ainda se encontra em andamento, utilizando-se, para isso, a metodologia da história oral temática¹. Esta pode ser observada como um instrumento de complemento perante as lacunas deixadas por estudos mais abrangentes, sendo capaz de destacar peculiaridades regionais e locais, com maior riqueza de informações.

A “História oral” permite que o historiador construa sua própria fonte em conjunto com aquele a quem ele se propõe investigar. Considera-se que, no momento da entrevista, entrevistador e entrevistado têm igual importância (THOMPSON, 1992). O primeiro propõe questões e delimita o assunto a ser tratado, enquanto o segundo articula suas experiências pessoais. Tais métodos, no entanto, têm sido duramente criticados.

Alguns dos principais argumentos encontrados pelos opositores são de que o entrevistado possa ter uma falha de memória, se vangloriar ou mentir, além de que a intervenção do entrevistador, ao conduzir as perguntas, possa levar a uma acusação de forte parcialidade (ALBERTI, 1989).

É importante também ter em mente que, ao contar sobre sua vida, o entrevistado muitas vezes tende a criar uma narrativa lógica, organizada de maneira cronológica e linear. Sabemos, entretanto, que a vida não se desenrola como tal, sendo marcada por incertezas e contradições e, além disso, como lembram os críticos da história oral, a memória é seletiva, fazendo o indivíduo ou grupo guardar aquilo que considera importante. Tais distorções, segundo Alberti (2005), funcionam mais como um recurso do que como um problema, considerando que nosso objetivo não é separar, nos relatos do entrevistado, o que é certo e o que é errado. É antes, entender porque ele constrói os acontecimentos dessa maneira.

A fim de contextualizar o objeto, isto é, o período em que os sujeitos da pesquisa viveram sua infância e adolescência, faremos uma breve discussão inicial sobre a política educacional no período militar. Tentaremos, assim, buscar uma compreensão melhor de nossa recente conjuntura histórica, enriquecendo nossas análises. Faremos, posteriormente, uma explanação sobre as relações entre as famílias de nossos depoentes e a escola do período analisado e seus reflexos na contemporaneidade. Dialogaremos, neste interim, com Pierre Bourdieu e Jean-Clude Passeron, “artífices” do pensamento reprodutivista; aludindo ainda neste colóquio, pensadores como Paulo Freire.

2. CONTEXTUALIZANDO O OBJETO: O ENSINO NOS “ANOS DE CHUMBO”.

Em 1950, uma série de mudanças sociais como a crescente urbanização do país e uma industrialização cada vez mais acentuada transformam enfaticamente a nação. Muitos pensadores começam a observar a existência de dois “Brasis” em um só (MOTA, 2005). O primeiro (subdesenvolvido) seria um país atrasado, pobre, analfabeto e agrícola e o segundo (desenvolvido), um país formado pela classe média, alfabetizado e industrial.

As escolas, neste contexto, eram tomadas como as guardiãs do caráter nacional, cujo objetivo era a objetividade na transmissão do conhecimento pedagógico e científico. Não existiriam fronteiras que a ciência e a educação não poderiam cruzar.

O sistema educacional com sua expansão ambicionou, neste contexto de democratização, trazer a parte analfabeta (formada, na maioria das vezes, por pessoas com pouca renda) para a esfera desenvolvida. Nesta conjuntura, em que se acreditava que fatores sociais impeliam os indivíduos tanto para o crime quanto para a doença, as instituições de ensino eram tidas como as únicas entidades capazes de realizarem transformações no caráter humano.

Com o golpe militar deflagrado em março do ano de 1964 é implantada a teoria do “capital humano”, baseando-se no modelo econômico nacional-desenvolvimentista intimamente ligado a tecnocracia e tendo como base a industrialização e a influência da Doutrina de Segurança Nacional. Percebe-se, nesta proposição, a influência da Guerra Fria e a escolha do sistema de idéias que o país iria seguir, haja vista ter sido a mesma importada dos Estados Unidos.

Basicamente essa teoria propõe que o processo de educação escolar seja considerado como um investimento que redunde em maior produtividade e, conseqüentemente, em melhores condições de vida para os trabalhadores e a sociedade em geral. As habilidades e os conhecimentos obtidos com a escolarização formal representam o “capital humano” de que cada trabalhador se apropria: a teoria propõe que basta investir nesse capital para que o desenvolvimento pessoal e social aconteça (HILSDORF, 2003, p.123, grifo nosso).

Muitas agências internacionais, principalmente norte americanas, seguindo essa doutrina e acreditando que o aumento da escolaridade levaria a ascensão social, começam a intervir no sistema educacional brasileiro

através de investimentos. Acordos como os assinados entre o Ministério da Educação e a *Agency for International Development* (USAID) selaram tal fato.

Ainda segundo a autora, esses programas acabavam por beneficiar mais os países investidores, nos quais a estratégia era despachar remessas a setores onde a criação e expansões dos mercados fossem a eles propícias. Tais influências levaram o sistema de ensino e, com isso, a sociedade a uma valorização da formação nas ciências exatas muito ligadas aos setores tecnológicos, em detrimento das ciências humanas, formadoras, por “tradição”, de um inconformismo político e de um sentimento nacionalista.

Percebe-se também, neste sistema de ensino, uma preocupação acerca da rentabilidade em relação ao investimento em que se pretende formar mão-de-obra para as empresas no período em expansão. Os aspectos relacionados à quantidade ganham preferência em relação à qualidade. No ensino básico cria-se, com a reforma de 1971, o primeiro grauⁱⁱ (seriado, gratuito e obrigatório) e o segundo grauⁱⁱⁱ, sob os moldes dos países ditos democráticos. O último tinha o intento de ser um curso profissionalizante, com o desígnio de suprir a demanda do mercado, desafogar as universidades e, veladamente, conter as oportunidades educacionais. As universidades, do mesmo modo, tiveram, com a reforma de 1968, a interferência do projeto tecnomilitar em que o objetivo era o aumento da produtividade e a contenção de gastos.

Passa-se, então, a um rompimento do pensamento liberal vigente entre 1945 e 1964, em que a cultura (produto dos grupos sociais) era o componente de transformação do Brasil para algo que o governo militar defendia como melhor. A visão tecnicista se tornou dominante no ministério da educação e o “progresso” era tido como oriundo da racionalidade, eficácia e produtividade, segundo Hilsdorf (op.cit.), presentes no cordo MEC-USAID.

Outro ponto importante a se destacar foi a concentração do sistema de ensino nas mãos das empresas privadas assentadas na legislação vigente, baseando-se nas grandes companhias capitalistas. O governo abriu mão de sua responsabilidade pelo setor educacional passando-o a outros grupos. Estes acabavam por acumular boas somas em renda pois, muitas vezes, recebiam verbas públicas que não reapplicavam na educação.

Essa proposta educacional ainda conserva seus vestígios na política educacional brasileira. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2008) criticam esta teoria educacional mecanicistas voltada ao finalismo, onde as emoções e os relacionamentos entre os sujeitos são ignorados; onde também as pessoas que não se destacam no processo educacional são consideradas ineficientes e preguiçosas, fazendo-se necessário controlá-las e estimulá-las através do dinheiro. Eles almejam o rompimento com o que intitula como sendo o “mito do dom”. Este mito, ainda extremamente arraigado a nossa sociedade, considera o sucesso escolar (e, consecutivamente, o destaque profissional) como algo fundamentado em aptidões individuais e naturais. Contrariando a “Teoria do Capital Humano” Bourdieu e Passeron (op.cit.) pretendem, conseqüentemente, observar como as características sociais e culturais deste mecanismo, em parceria com a educação, reproduzem as desigualdades sociais (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006).

Para avançarmos um pouco mais nos adágios de Bourdieu (1998), iremos ainda destacar alguns de seus conceitos. O primeiro enfatizado será o de *capital econômico*. Posteriormente, ressaltaremos o conceito de *capital cultural* para, por fim, arrazoarmos acerca do que ele denomina *capital social*.

Por *capital econômico* temos os bens monetários, ou seja, a quantidade de recursos financeiros disponíveis por determinado grupo. Estes podem ser investidos em diversas áreas como forma de aquisição, sendo uma delas a educação.

O *capital cultural* foi o conceito elaborado por Bourdieu para a realização das críticas em relação ao supracitado “mito do dom”. O autor observa que este capital pode ser encontrado sob três formas. A primeira, denominada *estado objetivado*, está atrelada a posse de bens materiais ligados a cultura (ou seja, livros, quadros e instrumentos de pesquisa)^{iv}. A segunda, denominada *estado incorporado*, está relacionada às “disposições duráveis do organismo”, ou seja, ao tempo necessário e ao trabalho de assimilação do conhecimento pelo sujeito. Por último, temos o *estado institucionalizado*, que se baseia nos títulos e certificados adquiridos pela pessoa.

Sinteticamente e seguindo os termos do próprio Bourdieu, o *capital cultural* se define como uma herança puramente social composta por um contíguo de informações e conhecimentos, por atitudes e posturas que, em sua visão, vêm a ser responsáveis pela diferença de rendimento dos agentes frente à escola. (BOURDIEU, op. cit.). Este capital é o responsável pelo fracasso ou sucesso do sujeito perante o sistema de ensino.

Já o *capital social* está vinculado à rede de relações que o indivíduo consegue mobilizar e que pode utilizar em favor próprio. Isto depende do volume dos outros dois capitais e que os faz pertencentes e reconhecidos por outros agentes como pares. A produção, reprodução e manutenção dessas relações, de forma durável e útil, no entanto, demanda tempo ao sujeito.

3. A FAMÍLIA DE BAIXA RENDA E A ESCOLA

Retomando um pouco da história para depois novamente retomarmos Bourdieu, no século XVII a instituição escolar era tida como um auxílio à família. Eram procuradas como forma de ajuda aos pais nos cuidados com os filhos, liberando-os para outros afazeres considerados mais relevantes (COSTA, 1983). Nestes anos que sugeriam os primórdios do modelo produtivo capitalista, as salas de aula eram vistas como detentoras dos profissionais mais bem preparados para a transmissão de determinados conhecimentos (FARIA FILHO, 2000).

Todavia, para Costa (1983), os saberes necessários à vida, naquele tempo, eram ainda muito pouco complexos e especializados, comparando-os com os atuais. O seio familiar, portanto, ainda era considerado capaz de transmitir a maior parte dos conhecimentos indispensáveis ao futuro. Neste quadro o ensino ocorria, sobretudo, no círculo doméstico, que era marcado por uma grande quantidade de pessoas vivendo juntas sob a égide do controle patriarcal.

Com o desenvolvimento da economia dos Estados no século XX e com a ampliação de sua complexidade, a escola se torna cada vez mais importante perante a sociedade e para a família. Neste contexto, a escola passa a garantir, por meio do diploma, aos agentes que a compõem o acesso ao mercado de trabalho. Segundo Pierre Bourdieu (op. cit.), esse diploma “universaliza” o empregado e o converte em trabalhador livre, ao mesmo tempo em que gera uma defasagem de conhecimento (já que muitos que os obtêm, não investem em aprimoramentos^v). As afinidades: diploma, cargos e salários são intrínsecas, acompanhadas ainda de outros fatores como a experiência profissional.

Isso aparece nas entrevistas com os pais, que tiveram sua escolarização na década de 60 a 80. Na fala dos depoentes observamos a importância que os pais davam à instituição escolar, mesmo quando se trata de famílias de baixa renda. Quando questionado porque sua mãe a colocou na escola, uma de nossas entrevistadas (Depoente 3, Joana, 59 anos) enfatiza que o objetivo da progenitora foi o de ascensão social e aprendizagem para vida. O depoente 1 (Luis, 61 anos) ainda enfatiza que, mesmo se a escola aplicasse um castigo severo, como ajoelhar o aluno no milho ou agredi-lo com uma vara de marmelo, os pais apoiavam integralmente o professor.

(...) aí batia... Tipo assim de, de ‘carracismo’ mesmo. Não tinha dó dos peões, batia mesmo pra valer. E os pai chegavam lá ... Mandava entrar com os pai. Os pais iam lá pra ver o quê que tava acontecendo na hora e a professora já pegava e já falava assim: ‘Aconteceu isso assim, dei nele umas varada boa mesmo’. Pois é, você deu... Aquelas foram perdida. E chegava em casa, e era outra toda de couro que a gente tomava. Punha a gente de castigo. Minha mãe colocava assim... Milho, colocava milho no chão... Colocava na casa toda que era tudo cimento grosso, ‘né’?! Punha milho no chão assim e botava a gente pra ajoelhar em cima do milho e ficava ali tantas horas ali ajoelhado em cima do milho e aí da gente se fosse recolher as perna do milho, nossa... Era o castigo (Depoente 1, Luis, 61 anos,).

Percebe-se a partir da fala do senhor Luis que a autoridade do professor era inquestionável, o que pode ser entendido como um investimento da família na educação dos filhos. Pierre Bourdieu nos demonstra que as

ações de uma determinada classe, visando à garantia de melhores condições futuras aos seus membros mais jovens, são determinadas, portanto, pela relação estreita com o que ele considera como “sistemas de estratégias de reprodução”. Vejamos como modelo, algumas dessas.

A *estratégia de fecundidade*, por exemplo, prevê uma redução do número de filhos por casal como forma de preservação patrimonial, além de uma maior atenção à incorporação cultural. A *estratégia sucessória* permite a transmissão de bens com as menores degradações possíveis. E a *estratégia matrimonial* pressupõe casamentos entre pessoas de classes próximas, como forma de manutenção do capital social, econômico e cultural (BOURDIEU & PASSERON, op. cit.).

As práticas e estratégias acentuadas a partir do *capital econômico*, portanto, dependiam das “possibilidades objetivas” de sucesso encontrado pela classe. O autor define isto a partir do conceito da *casualidade do provável*, que é a dialética entre o conceito de *habitus* e as significações tidas como prováveis de acontecerem. O *habitus* é o que o autor considera como matriz para os comportamentos. Ele se incorpora aos indivíduos a partir do contato com a sociedade em que vivem, organizando suas ações a partir de suas culturas. Resumidamente, Bourdieu define este conceito como:

Princípio gerador de estratégias objetivas, como seqüência de práticas estabelecidas que são orientadas por referência a funções objetivas. Relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir (BOURDIEU, op. cit, p. 850).

Nota-se que no caso dos nossos informantes, a mobilização em torno da escola e as “possibilidades objetivas” de proporcionar o sucesso ou a longevidade escolar de seus filhos não foram suficientes. Isso ocorreu porque cada família transmitiu aos filhos, de maneira majoritariamente indireta, seu *capital cultural* e seu *ethos*^{vi}. A trajetória escolar, todavia, privilegiou a relação do indivíduo com a cultura e com a linguagem das classes mais eruditas, onde seus jovens tinham mais oportunidades de acessarem, por exemplo, as melhores universidades. Os agentes dessas classes tinham a habilidade verbal e a competência cultural exigidas pelo ensino nos moldes tecnicista, se destacando e apresentando uma relação mais natural com o exigido. Estes, no entanto, avaliavam seus conhecimentos como uma vocação ou dom. Abreviadamente, podemos ressaltar que o número de “bons alunos” aumentava de acordo com o crescimento da renda da família (NOGUEIRA & NOGUEIRA, op. cit.).

A educação satisfaz, antes de tudo, a necessidades sociais e toda educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais a criança não teria espontaneamente chegado (DURKHEIM, 2008, p. 167).

Uma família desprovida, assim, não conseguia o investimento necessário de capital cultural e capital econômico na educação. A “escolha do destino” esbarrava nas experiências de fracasso observadas entre seus pares. Além disso, a falta de conhecimento do *cursus*^{vii} escolar por parte desta camada social acabava por favorecer maus investimentos e ampliar as barreiras em relação a um possível êxito. Já a classe média, mencionada como outro exemplo, aderiu de forma mais concisa aos valores do sistema de ensino. Em nossas coletas pudemos perceber como se reproduziram ao longo dos anos as condições sócio-econômicas das famílias de nossos depoentes. Tanto os pais quanto os filhos de nossos entrevistados tem um baixo nível de escolaridade. A vizinhança também não é exceção. Ao ser questionado sobre as atividades de seus vizinhos no bairro onde vive atualmente, um de nossos depoentes enfatiza que a maioria tem subempregos ou está desempregado.

(...) alguns trabalham de servente, de servente de pedreiro... Costuma trabalhar de dia e estudar a noite ... outros, outros mais ... tem mais gente a toa que trabalhando (Depoente 2, Maria, 53 anos).

Em outro depoimento, podemos observar que as atividades que as pessoas próximas de nossos depoentes desempenhavam no passado também eram de baixa qualificação profissional e, conseqüentemente, com baixa remuneração:

Alguns sim...Outros trabalhavam para... Assim, para contratação de roça. A maioria trabalhava na roça (Depoente 1, Luis, 61 anos).

Portanto, as experiências dos agentes das camadas favorecidas da população e sua maior proximidade com o *capital cultural* dominante (combinado a um *ethos* favorável) corroboraram êxitos aos seus quadros. Além do mais, são essas camadas sociais que tem e tinham maior acessibilidade as obras culturais e pesquisas científicas cobradas pelos sistemas de ensino. A escola para os autores teria, portanto, a função de conservação social, estando indubitavelmente ligada a uma “preempção^{viii}” e as trocas materiais e simbólicas. (BOURDIEU & PASSERON, op. cit). As camadas populares, tinham e ainda tem enormes dificuldades de se inserirem em uma cultura que não lhes pertence.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Nos anos 1960 a 1980, o governo militar evitou discutir dados que demonstravam que, ao invés da escola, nos modelos existentes, ser a solução para as desigualdades entre as classes sociais ela era, muitas vezes, sua mantenedora. E foi justamente nessa época em que os sujeitos de nossa pesquisa frequentaram os bancos escolares. Eles lembraram de seus momentos difíceis e alegres vivenciados na escola e fora dela. Como seus pais exigiam o cumprimento das regras e como, apesar do esforço da família, eles acabaram abandonando a escola, ou porque não se ajustavam ao modelo de ensino tecnicista ou porque precisavam trabalhar. A vida dessas pessoas mostra que a necessidade econômica faz com que a educação escolar seja colocada em segundo plano.

Assim, ainda que tenha havido uma expansão escolar a partir dos anos 1970, somente o acesso a educação não garantia condições vantajosas aos sujeitos em relação ao mercado de trabalho. Alguns diplomas estavam (e estão) imbuídos de maior valor cultural que outros. O simples fato de se ter um certificado, ou ser minimamente alfabetizado fazia com que muitas pessoas aspirassem melhores condições sociais futuras, algo advindo das promessas educacionais e que, para muitos, não se cumpriram. A desilusão estava ainda pautada em uma dialética onde os vendedores de trabalho almejam valorizar seus títulos, enquanto os contratadores objetivam desvalorizá-los.

Aqueles que impetraram os títulos de menor valor, começavam a se desenganar com as promessas de melhores condições derivadas do sistema de ensino. Neste contexto de expansão, as classes altas investiam cada vez mais vultuosas quantidades de tempo e dinheiro na instrução de seus filhos, como forma de manutenção de seus conhecimentos “raros” e, com isso, de destaque social. Além do mais, muitas vezes o sujeito que impetrava um diploma valorizado não tinha, por conseguinte, um bom *capital social* que favorecesse a sua utilização. As classes baixas deixavam-se levar a um “jogo” proposto pelas classes dominantes, onde a última principiava seu percurso na dianteira e o percorria com todas as vantagens. As pessoas com mais altos níveis de *capitais* objetivavam convencer as demais que tais proficiências não passam de “dons naturais” ou de seus esforços próprios, sendo os desfavorecidos desta competição despreparados ou preguiçosos. (BOURDIEU & PASSERON, op. cit.).

Conforme mencionado anteriormente, a pesquisa não está concluída, mas os resultados parciais apontam para uma busca de melhoria de condições de educação para seus filhos. Essa busca nos remete ao pensamento de Paulo Freire (2004) que parte do princípio de que os seres humanos são seres “ontologicamente iguais, finitos, inacabados”, capazes de procederem críticas autênticas, sofrendo porém, os condicionamentos da realidade, mas sendo capazes de transformá-la. O homem é compreendido como um “ser histórico”, capaz de transformar este “mundo em aberto”. Para ele a educação corresponde a um processo de construção de conhecimento no qual os educadores, juntamente como os seus discentes,

realizariam, unidos, o desvelamento da realidade onde vivem e estabeleceriam, de forma atrelada, projetos de transformação daquele meio para um contexto onde a “libertação de todos os homens” fosse alcançada. Concluindo, nada está pronto, acabado. Tudo está em construção e, como seres históricos que somos construímos nosso futuro. As mudanças vão ocorrendo de geração em geração, embora nem sempre perceptíveis ao pesquisador

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberti, Verena (1989). *História Oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- _____. (2005). *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Bourdieu, Pierre (1998). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- _____.; & Passeron, Jean-Calude (2008). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Brandão, Zaia (2000). Família e escola na constituição da subjetividade. In: JOBIM e SOUZA, Solange. (Org.). *Mosaico: imagens do conhecimento*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos.
- Costa, J. F (1983). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal.
- Cunha, Marcus Vinicius da.(2003). A escola contra a família. In: Lopes, Elaine; Faria Filho, Luciano; Veiga, Cinthya. (orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Diogo, Ana Matias (2010). Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas e evidências. *Revista Luso-Brasileira de Sociologia da Educação*, 1(1).
- Durkheim, É. (2008). *A educação moral*. Tradução: Raquel Weiss. Petrópolis: Vozes.
- Faria Filho, L. M. de (2000). Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. *São Paulo Perspec.*, 14(2), p.44-50.
- Freire, Paulo (2004). *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hilsdorf, Maria Lúcia Spedo (2003). *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning..
- Lima, Telma Cristiane Sasso de; & Mioto, Regina Célia Tamasso (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálisis*, 10(Edição Especial), 37-45.
- Meihy, José Carlos Sebe Bom (1998). *Manual de História Oral*. São Paulo: Edições Loyola.
- Nogueira, Maria A.; Romanelli, Geraldo; & Zago, Nadir (org.) (2003). Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes.
- Nogueira, Maria Alice; & Nogueira, Cláudio M. Martins (2006). *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Thompson, Paul (1992). *A voz do passado: História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ⁱ “Por partir de um assunto específico e preestabelecido, a história oral temática se compromete com o esclarecimento ou opinião do entrevistado sobre algum evento definido” (MEIHY, 1998, p.51)

ⁱⁱ O primeiro grau corresponde hoje do 1º ao nono ano do ensino básico.

ⁱⁱⁱ O segundo grau corresponde hoje aos três anos do Ensino Médio.

^{iv} No *estado objetivado* a transmissão ocorre de modo relativamente rápido (BOURDIEU, op. Cit.)

^v De acordo com os cargos.

^{vi} Que é, sinteticamente explanando, os traços característicos de um grupo.

^{vii} Conhecer as carreiras e as trajetórias que possam trazer melhores retornos aos investimentos realizados.

^{viii} “A herança não é só econômica, é um conjunto de direitos de preempção. A palavra ‘preempção’ corresponde a uma espécie de percepção antecipada das propriedades relacionadas a bens que se deseja adquirir sobre o futuro, sobre as posições possíveis de serem ocupadas (BOURDIEU, op. Cit., p. 96)”.