

# A CATEGORIA “FAMÍLIA” NA PESQUISA EM SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento

Maria Alice Nogueira (UFMG)<sup>89</sup>

## RESUMO

O artigo apresenta uma reflexão sobre o tratamento dispensado à categoria “família”, pela Sociologia da Educação, ao longo de seu desenvolvimento como campo de pesquisas empíricas. Ele reflete também sobre o papel desempenhado pelas interações entre a família e a escola nos processos pedagógicos e nas políticas públicas de educação no mundo contemporâneo.

---

<sup>89</sup> Doutora em Ciências da Educação, pela Université Rene Decartes, Paris V, Sorbonne. Professora da Universidade Federal de Minas Gerais.

Não seria correto afirmar que a categoria “família” só recentemente emergiu na pesquisa sociológica em Educação, pois, ao menos em escala macroscópica, a família já se dizia presente na literatura sociológica, desde as décadas de 1950/60 com a corrente de pesquisas hegemônica à época e que hoje denominamos de “empirismo metodológico”<sup>90</sup>. O que constitui novidade hoje é o modo de tratamento que as novas gerações de sociólogos vêm reservando a ela. Vejamos.

Todo o estoque de pesquisas empíricas, de caráter essencialmente quantitativo, centradas no tema da relação entre a educação e a estratificação social, desenvolvidas, entre os anos de 1950 e meados da década de 1960, nos Estados Unidos (o “Relatório Coleman”), na Inglaterra (a “Aritmética Política”) e na França (a “Demografia Escolar”), enxergou no meio familiar de origem, em particular em sua dimensão sociocultural, um poderoso fator explicativo das desigualdades escolares entre os educandos. Pesquisadores ingleses, como Jean Floud e A. H. Halsey chegaram mesmo a falar, nesse momento, em *famílias educógenas*, querendo designar com isso aquelas famílias que seriam mais capazes - por suas atitudes, hábitos, estilos de vida - de incitar os filhos ao êxito escolar<sup>91</sup>. No entanto, de um modo geral, tais pesquisas se atinham sobretudo às características objetivas ou morfológicas do grupo familiar indicadas através de variáveis como a renda, o nível de instrução ou a ocupação dos pais, o número de filhos etc.

Quanto aos anos 1970, cujo contexto teórico foi marcado pelo paradigma da “reprodução”, tanto em sua vertente marxista - com a obra de BAUDELOT e ESTABLET (1971) na França e de BOWLES e GINTIS (1976) nos EUA, quanto em sua vertente “culturalista” - com os célebres trabalhos de BOURDIEU e PASSERON

---

<sup>90</sup> O extraordinário crescimento dos sistemas nacionais de ensino possibilitado pela prosperidade econômica e pelo desenvolvimento social que se seguiram ao final da Segunda Guerra mundial, provocou, nos principais países ocidentais industrializados, o aparecimento de toda uma corrente de pesquisas, executadas por cientistas sociais, que tinha como tema central as relações entre o sistema escolar e a estratificação social. Sobre esse assunto, ver FORQUIN (1995) e NOGUEIRA (1995).

<sup>91</sup> A expressão *famílias educógenas* foi utilizada pela primeira vez por Jean Floud, em 1961, no texto *Social Class Factors in Educational Achievement*, editado pela OCDE. A meu conhecimento, o único pesquisador brasileiro a fazer menção a ela é CASTRO (1976) que a define como *famílias que se caracterizam por oferecer certo tipo de ambiente familiar favorável à educação* (p. 73). Esse autor reconhece, entretanto, o caráter vago dessa noção no texto original da OCDE, mas ressalta a conclusão da autora inglesa de que esse tipo de família vai de tornando mais freqüente conforme se sobe na escala social.

(1964; 1970) na França -, os sociólogos não fizeram senão postular a transmissão pela família - a seus descendentes - de uma herança, seja ela de caráter material ou simbólico, a qual seria determinante para os resultados escolares do indivíduo, beneficiando os grupos socialmente aquinhoados com bens culturais e/ou materiais. Isso significa que os comportamentos internos das famílias não eram interrogados em si mesmos, mas sim inferidos a partir da constatação de seus efeitos sobre os destinos escolares. A esse propósito, SINGLY (1996) chama nossa atenção para o “evitamento” da categoria (mas não da palavra) família por parte de Bourdieu e Passeron em *A Reprodução*, livro publicado em 1970, que - como se sabe - marcou o período e assinalou o aparecimento de um novo paradigma na disciplina (cf. NOGUEIRA, 1990).

Singly tenta explicar esse fato com base em dois elementos: o contexto ideológico da época que celebrava a “morte da família” (referência ao movimento francês de maio/68<sup>92</sup>); e o zelo objetivista dos dois autores, cujas disposições teóricas, à época, recomendavam a adoção de uma perspectiva de análise que se colocasse exteriormente aos sujeitos e que se mostrasse cautelosa quanto a suas interações. Ora, estudar a família faz o pesquisador incorrer em alto risco de resvalar para a vida privada, para as dimensões do doméstico, da intimidade, da subjetividade dos indivíduos.

Enfim, resumindo a característica desse período, TERRAIL (1997) afirma:

Se, portanto, as teorias da reprodução avançam a idéia de uma diferenciação na natureza das famílias segundo seu pertencimento de classe, elas permanecem ao nível do princípio: as famílias não são interrogadas por si mesmas nem por aquilo que fazem das determinações inerentes a seu pertencimento de classe. Não lhes é demandado mais, ao final das contas, do que personificar os diferentes meios sociais (que são aqui os verdadeiros sujeitos da vida social e da atividade escolar) (p. 69-70).

No que diz respeito à Sociologia da Educação anglo-saxônica, a pesquisadora norte-americana Annette LAREAU (1987) constata o mesmo fenômeno, no período em questão:

---

<sup>92</sup> *O movimento de maio de 1968 rejeitava a família como algo prejudicial porque repressora da verdadeira identidade dos jovens e dos adultos, transformando-os em indivíduos conformista* (SINGLY, 2000, p. 16).

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) (p. 73).

Em suma, se as análises sociológicas realizadas até fins da década de 1970, não deixam de reconhecer o papel da família na escolaridade dos indivíduos, elas, ao mesmo tempo, se desobrigam de submetê-lo à observação empírica, preferindo deduzi-lo a partir da condição de classe do grupo familiar (cf. TERRAIL, 1997). Nesse modo tradicional de tratamento, a família ficava ocultada por detrás das variáveis clássicas do pertencimento social, como a renda ou o *background* familiar. Isso significa que o funcionamento interno das famílias – em suas relações com a escola – permanecia como uma caixa preta intocada.

E assim chegamos aos anos 1980/90 que se caracterizaram por um forte processo de reorientação da Sociologia da Educação. Nesse processo - usualmente definido por um deslocamento do olhar sociológico das macro-estruturas para as práticas pedagógicas cotidianas - novos enfoques e objetos vêm emergindo - entre eles, o estabelecimento de ensino, a sala de aula, o currículo, a família - numa clara demonstração de que os sociólogos começam a voltar os olhos para as *pequenas unidades de análise* (FORQUIN, 1995).

É nesse quadro que tem origem, na Sociologia da Educação, um novo campo de estudos que se ocupa das trajetórias escolares dos indivíduos e das estratégias utilizadas pelas famílias no decorrer desses itinerários escolares. Trata-se de um novo referencial de análise que ambiciona ir além da já clássica "sociologia da escolarização" - que fizera das desigualdades de oportunidades, uma evidência -, tentando construir uma "sociologia das escolaridades". Estas palavras de Agnès VAN-ZANTEN (1988) explicitam bem 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 (p. 188).

Mas quais fatores teriam levado ao aparecimento de novas formas de tratamento do objeto? Ou, mais especificamente, sob o peso de quais fatores foram os sociólogos levados a superar o plano das análises macroscópicas e das relações estatísticas entre a posição social dos pais e a performance escolar dos filhos; a desejar conhecer os processos e as dinâmicas intra-familiares, as práticas socializatórias e as estratégias educativas internas ao microcosmo familiar?

Não contamos ainda com estudos sistemáticos que viessem a elucidar, de modo mais consistente, esse momento do desenvolvimento da disciplina. No entanto, alguns pesquisadores, como DIOGO (1998) e NOGUEIRA (1998), sugerem que a resposta a essa pergunta deve ser buscada na interseção de duas dimensões de análise: a social e a sociológica.

Influenciando o fenômeno estariam, de um lado, as modificações por que passa a família contemporânea (em particular no que se refere às suas relações com o universo escolar), juntamente com as transformações sofridas, nos dias de hoje, pela instituição escolar. De outro, estariam as razões internas ao pensamento sociológico que vem sofrendo, nas últimas décadas, uma reorientação em seus objetos de conhecimento e em seus métodos investigativos, no sentido dar conta das esferas microscópicas da realidade social<sup>93</sup>.

No estágio atual de nossos conhecimentos, seria muito arriscado tentar estabelecer qual a parte que cabe a cada uma dessas duas dimensões na produção das novas abordagens. É impossível - ao menos por enquanto - fazer mais do que apontar pistas das formas pelas quais as transformações nas atitudes e condutas dos atores sociais (individuais e coletivos) e as mudanças nas orientações da pesquisa sociológica, se somaram para produzir uma nova conjuntura teórica.

No Brasil, não contamos ainda com uma tradição de estudos no terreno das interações que se estabelecem entre as famílias dos diferentes meios sociais e a vida escolar dos filhos. Em um levantamento realizado por NOGUEIRA, ROMANELLI e

---

<sup>93</sup> Essas questões encontram-se desenvolvidas em NOGUEIRA (1998; 2005).

ZAGO (2000) e relatado na introdução desse livro, constatou-se que, em quatro números temáticos de periódicos científicos de circulação nacional da área da Educação ou afins, dedicados ao assunto e publicados nas décadas de 1980/1990<sup>94</sup>, encontram-se apenas três artigos (sobre um total de 37) abordando a família em suas relações com a escolaridade dos filhos.

Entretanto - advertem os três autores acima mencionados - apesar dessa falta de “tradição”, a família brasileira não esteve ausente dos estudos educacionais, assim como não o esteve das ações escolares. Eles escrevem:

Não desconhecemos as teses ambientalistas e deterministas do "handicap" sociocultural, que produziram uma verdadeira "desqualificação das famílias"<sup>95</sup>, especialmente daquelas socialmente mais desfavorecidas; teses essas já bastante denunciadas por seu caráter discriminatório e excludente<sup>96</sup>. Recente nos parece, todavia, a tendência dos pesquisadores a situar a família como sujeito central da pesquisa em educação, com interesse em conhecer seu universo sociocultural, suas dinâmicas internas e suas interações com o mundo escolar, não mais se contentando com conclusões deduzidas unicamente a partir de sua condição de classe (p 9-10).

Uma dificuldade encontrada pelo pesquisador brasileiro para identificar os estudos nessa área vem do fato de que, sob a denominação genérica “relação família e escola”, oculta-se uma problemática muito vasta, com possibilidade de tratamento a partir de campos disciplinares diversos e de diferentes grupos temáticos. Assim, tal objeto constitui, muitas vezes, parte de pesquisas desenvolvidas em outras áreas, como, por exemplo, a Antropologia ou a Psicologia Social e Escolar<sup>97</sup>, embora figurando, por

---

<sup>94</sup> São eles: 1)1981: *Cadernos de Pesquisa* (“A família em questão”); 2)1992: *Psicologia USP* (“Família e educação”); 1994: *Cadernos de Pesquisa* (“A família em destaque”); 4)1997: *Cadernos Cedex* (“Família, escola e sociedade”).

<sup>95</sup> Cf. CUNHA, M.V. da. “A desqualificação da família para educar”, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 102, p. 46-64, nov. 1997.

<sup>96</sup> Entre outros autores, ver PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

<sup>97</sup> Cf., entre outros, GOMES, J.V. *Família, escola, trabalho: construindo desigualdades e identidades subalternas*. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996; MELLO, S.L. de. *Trabalho e sobrevivência: mulheres do campo e da periferia de São Paulo*. São Paulo: Ática, 1988; NICOLACI-DA-COSTA, A.M. *Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão*

vezes, como foco secundário de análise. Mesmo no campo da Educação, essa temática se dissemina entre grupos temáticos variados como “Movimentos Sociais e Educação”, “Educação Infantil”, “Educação de Jovens e Adultos”, para citar apenas algumas possíveis interfaces. Essa grande dispersão prejudica a tarefa de organização e classificação da produção. Estamos assim carecendo de um estudo de tipo “estado da arte” que levantasse as diferentes tendências temáticas e teórico-metodológicas dos trabalhos que abordam a problemática das relações família-escola, em nosso país.

Se nos afastarmos, porém, do plano da pesquisa para nos aproximarmos do plano da conjuntura social e política, veremos que, nos últimos anos a questão da integração escola-família *adquiriu uma tal visibilidade que se diz mesmo “estar na moda”* (DIEGO, 1998, p. 88). Há hoje uma ideologia da colaboração e a emergência de um discurso – tanto por parte dos profissionais do ensino<sup>98</sup>, quanto por parte dos pais<sup>99</sup> – que prega a importância e a necessidade do diálogo e da parceria entre as duas partes, em nome de um ajustamento e de uma coerência entre as ações educativas produzidas por essa duas agências de socialização.

Mas além do ponto de vista pedagógico, esse novo ideário vai encontrar confirmação no plano das políticas públicas em educação, as quais - de formas variadas segundo as sociedades - passarão a recomendar e a incentivar o entendimento, a interlocução e a colaboração entre pais e escola. Países como a França, a Inglaterra e os Estados Unidos fizeram da cooperação um elemento de suas políticas educacionais recentes.

Nos Estados Unidos, o governo de Bill Clinton fez, em 1994, da colaboração família-escola a oitava meta da educação nacional (“Goals 2000: Educate America

---

*psicológica do social*. Rio de Janeiro: Campus, 1987; SIMONI, L. G. *Jogo de corpo*. Niterói: EDUFF, 1997; SZYMANSKI, H. *A relação família-escola – desafios e perspectivas*. Brasília: Plano Editora, 2001.

<sup>98</sup> Políticas de administração “participativa” são postas em prática, hoje, em numerosos estabelecimentos de ensino nacionais e internacionais, abrindo aos pais a possibilidade de intervir, em certa medida, nas decisões e no funcionamento do estabelecimento.

<sup>99</sup> Pesquisa realizada pelo IBOPE, em dezembro de 2000, com base em consulta a duas mil pessoas de todo o país, revelou que 97% dos pais ouvidos se disseram favoráveis a visitas frequentes à escola dos filhos. 93% acham importante acompanhar a vida escolar da prole e pedem pelo menos oito reuniões anuais com os professores ( cf. *JORNAL DO MEC*, ano IX, nº 9, abril/2001). Na França, uma sondagem realizada pelo IFOP, em 1998, revelou que 7 em cada 10 pais se declararam dispostos a participar da vida do estabelecimento.



Acts”). Na Inglaterra, o governo trabalhista de Tony Blair criou, em 1997, um “contrato casa-escola”, assinado pelos pais, mediante o qual estes se comprometem a assumir responsabilidade pela disciplina dos alunos, por sua frequência às aulas e pela realização dos deveres de casa. Na França, em 1998, o Ministério da Educação lançou uma campanha nacional pela parceria escola-família<sup>100</sup> que criava, entre outros, a “Semana dos pais na escola”, a qual passou a se realizar no início de cada ano letivo.

Seguindo essas tendências mundiais, o Ministério da Educação brasileiro, lançou, em 24 de abril de 2001, o “Dia Nacional da Família na escola”, concebido para ser realizado duas vezes por ano (no decorrer do primeiro e do segundo semestres), nos estabelecimentos públicos de ensino. Nas palavras do então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, *o encontro vai permitir que os pais conheçam o desenvolvimento dos filhos, conversem com o professor e estabeleçam uma cooperação com a escola* (cf. *JORNAL DO MEC*, ano IX, nº 9, abril/2001, p.3).

Tudo isso significa, por um lado, que as famílias estão desejosas de participar do processo escolar dos filhos, e que começam a enxergar essa participação como um direito democrático. Por outro lado, significa também que a contrapartida do Estado vem se dando no sentido de incentivar essa participação e de criar mecanismos para que ela se concretize. Ao que parece, a razão principal da intervenção estatal se associa a uma estratégia de promoção do sucesso escolar, uma vez que algumas pesquisas têm demonstrado a influência positiva, sobre o desempenho acadêmico, do envolvimento parental na escolaridade dos filhos, o que contribuiria, a termo, para a redução das taxas de evasão e de repetência.

Assim, não há como negar a existência de uma tendência internacional, verificada nas políticas públicas de educação dos principais países ocidentais, que consiste em estabelecer e incentivar mecanismos de estreitamento dos laços entre a família e a escola, como meio de combate ao fracasso escolar e a seus efeitos nocivos em termos de desperdício de recursos públicos. Em suma, nos últimos anos, a família vem constituindo um objeto explícito de política educacional.

Do ponto de vista científico, entretanto, alguns pesquisadores conclamam à prudência, como a socióloga suíça Cleopâtre MONTANDON (1996), especialista na questão, que observa:

---

<sup>100</sup> Essa campanha recebeu o título de *Campagne nationale sur le nouveau partenariat école-famille: confiance et ouverture*.



Vários trabalhos assinalam uma ligação entre a existência de relações estreitas, isto é, contatos regulares, troca de informações, comunicação entre pais e mestres, e sucesso escolar dos alunos. Mas a prudência se impõe. Primeiro porque todos esses estudos que anunciam efeitos benéficos da participação dos pais sobre a escolaridade dos filhos, mas também sobre os próprios pais, sobre os mestres ou mesmo sobre o funcionamento da escola, se baseiam em constatações de correlações estatísticas e não de um elo causal. Há ainda muito o que se fazer para distinguir melhor as variáveis e os contextos. Reter apenas uma variável - por exemplo, a frequência dos contatos pais/professores - e isolá-la do conjunto de fatores que configuram a relação dos pais com a escolaridade de seus filhos, é fazer como se a presença ou a ausência de uma variável agisse independentemente do contexto, é ignorar a complexidade dos processos implicados no sucesso e no fracasso escolar (p. 67).

Outros pesquisadores, como CARVALHO (2000) chegam até mesmo a temer possíveis “conseqüências anti-democráticas” dessas políticas, na medida em que

omitindo as diferenças de capital econômico, social e cultural entre os diversos grupos sociais que se traduzem em vantagem ou desvantagem escolar, tal política poderá acentuar as desigualdades de aprendizagem e resultados escolares, culpando perversamente os pais e mães pelo fracasso escolar (p. 150).

Em todo caso, apesar dessas divergências e do debate ainda em curso, é inegável a existência de uma ampla concordância entre os pesquisadores (quer sejam suíços, franceses, norte-americanos ou brasileiros) de que as famílias são desigualmente equipadas para colaborar com a escola ou, dito em outros termos, de que as disposições e as condições para acompanhar a vida escolar do filho, para responder às exigências implícitas e explícitas da escola, não se encontram igualmente repartidas entre as famílias dos diferentes meios sociais.

Como se vê, muito ainda resta para ser elucidado sobre os laços que unem família e escola: essas “duas instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada”, nas palavras felizes de P. PERRENOUD (1995, p.90). Esperemos que as novas gerações de pesquisadores se disponham a fazê-lo.

## REFERÊNCIAS

BAUDELLOT, Christian, ESTABLET, Roger, (1971). *L'École capitaliste en France*. Paris : Maspéro.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean C., (1964). *Les Héritiers*. Paris : Minuit.

\_\_\_\_\_, (1970). *La Reproduction*. Paris : Minuit.

BOWLES, Samuel, GINTIS, H., (1976). *Schooling in Capitalist America*. Nova York : Basic Books.

CARVALHO, Maria E. P., (2000). “Relações entre família e escola e suas implicações de gênero”. *Cadernos de Pesquisa*, nº 110, julho, p.143-155.

CASTRO, Cláudio M., (1976). *Desenvolvimento Econômico, Educação e Educabilidade*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro/FENAME.

DIOGO, Ana M., (1998). *Famílias e escolaridade*. Lisboa : Colibri.

FORQUIN, Jean C., (org.), (1995). *Sociologia da Educação – dez anos de pesquisa*. Petrópolis : Vozes.

LAREAU, Annette, (1987). “Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital”. *Sociology of Education*, vol. 60, April, p. 73-85.

MONTANDON, Cleopâtre, (1996). “Les relations des parents avec l'école”. *Lien Social et politiques – RIAC*, nº 35, printemps, p. 63-73.

NOGUEIRA, Maria A., (1990). “A Sociologia da Educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução”. *Em Aberto*, nº 46, abr./jun., p. 48-67.

NOGUEIRA, Maria A., (1995). “A Sociologia da Educação do imediato pós-guerra: orientações teórico-metodológicas”. *Cadernos de Ciências Sociais*, PUC-MG, vol.4, nº 6, dezembro, p. 43-66.

- NOGUEIRA, Maria A., (1998). “ A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas”. *Análise Social*, Lisboa, vol.XL, nº 176, p. 563-578.
- NOGUEIRA, Maria A., (2005). “Relação família-escola: novo objeto na Sociologia da Educação”. *Paidéia*, vol.8, nº 14/15, p. 91-103.
- PERRENOUD, Philippe, (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto : Porto Editora.
- SINGLY, François de, (1996). “L’Appropriation de l’héritage culturel”. *RIAC – Lien Social et Politiques*, nº 35, printemps, p.153-165.
- SINGLY, François de, (2000). “La réinvention de la famille”. *Label France*, nº 39, abril, p.16-17.
- TERRAIL, Jean P., (1997). “La sociologie des interactions famille-école”. *Sociétés Contemporaines*, nº 25, p. 67-83.
- VAN-ZANTEN, Agnès H., (1988). “Les familles face à l’école – rapports institutionnels et relations sociales”. In: DURNING, P. (org.). *Éducation familiale: un panorama des recherches internationales*. Paris : MIRE/Matrice.