

REALIDADES SOCIAIS E ESCOLARES E DINÂMICA FAMILIAR NOS MEIOS POPULARES

Nadir Zago¹

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo apresentar resultados de uma pesquisa voltada para a compreensão dos percursos escolares e mobilização familiar nos meios populares. Os dados foram obtidos a partir de entrevistas semi-diretivas realizadas com 34 famílias de um bairro da periferia urbana de Florianópolis. A análise privilegiou a compreensão dos percursos escolares como processo e na sua interação com as disposições sociais, simbólicas e das práticas definidas pelos sujeitos sociais. A análise desenvolvida revela racionalidades diferenciadas nas práticas de socialização e escolarização dos filhos.

Palavras chaves: família, escola.

SCHOOL AND SOCIAL REALITY: family interaction in popular class

ABSTRACT: The present work intends to present the results of a research focussed on the comprehension of school courses and family mobilization in the popular class. The results were obtained from 34 interviews with families living in a peripheral neighborhood of Florianópolis. The analysis highlighted the importance of school courses as a process and their interactions with social and symbolic factors and practices defined by the individuals. Analysis also reveals distinguished rationalities about the socialization and schooling practices of children.

Key words: family, schools

Este trabalho tem por objetivo apresentar parte dos dados obtidos em pesquisas que venho desenvolvendo desde o início dos anos 90, envolvendo temáticas relacionadas à questão social da infância, à escolarização fundamental e às interações entre família e escola nos meios populares. Tratam-se de estudos voltados para a análise das realidades sociais e escolares a partir das condições materiais de existência, dos modos de vida, dos valores e das práticas familiares de escolarização.

No que concerne à situação escolar nos meios socialmente desfavorecidos, os dados obtidos em pesquisas vão ao encontro de outros

Pesquisa realizada com apoio do CNPq

¹ Endereço para correspondência: Nadir Zago, Centro de educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Avenida Othon Gama D'Eça, 809/904. CEP 88.015 - 240 Florianópolis, Santa Catarina.

Fone (048) 223 4794; Fax (048) 331 8701; e-mail nzago@cfh.ufsc.br

estudos, que apontam os elevados índices de evasão, de analfabetismo e de repetência escolar. Estes fenômenos já foram amplamente diagnosticados através de pesquisas estatísticas, estiveram reiteradamente presentes nos discursos oficiais e, no plano acadêmico, deram origem a uma ampla literatura. Já sabemos muito sobre suas origens históricas, suas causas econômicas, políticas e sociais. O fracasso escolar define-se como uma dentre tantas outras expressões concretas de injustiça social.

Sem ignorar as causas estruturais da sociedade brasileira responsáveis pela situação do ensino no país, a tônica do presente trabalho é compreender a situação social e escolar enquanto processo. A preocupação foi desenvolver uma análise deste fenômeno centrada na vida cotidiana, numa investigação que partisse de “dentro” dos meios sociais considerados, isto é, do cotidiano da população em idade escolar, das condições concretas de escolarização, do significado da educação formal e das práticas familiares quanto à escolarização dos filhos.

Esta abordagem se diferencia de uma tendência ambientalista, apoiada na crença da carência ou do conflito cultural para explicação das desigualdades sociais e escolares, que predominou nas décadas de 60 e 70. Segundo esta orientação, a falta está nas famílias populares, que pelas suas “carências socioculturais”, não proporcionam estímulos suficientes e adequados ao desenvolvimento escolar² A noção de família presente nesta explicação, é fundada em um modelo genérico e idealizado: o das classes médias e superiores. Do mesmo modo, enquanto os estudos estiveram centrados nas desigualdades sociais e escolares, onde tudo parecia depender das estruturas sociais objetivas, o aluno e sua família ficaram reduzidos a um conjunto de variáveis econômicas e sociais. Refiro-me às teorias da reprodução, desenvolvidas na Sociologia a partir dos anos 70, que tiveram um forte impacto no meio educacional e um papel fundamental na compreensão das desigualdades sociais. Entre suas lacunas, pode-se assinalar o pouco interesse sobre o que se passa na família, suas ações e significados face ao universo escolar³ As atividades familiares não são observadas, mas deduzidas da condição de classe a que pertencem os sujeitos.

A questão da singularidade é então um problema não resolvido, quer pelas teorias da reprodução, quer por aquelas da carência sociocultural. Para

² Não me deterei aqui nas chamadas teorias da carência sociocultural por considerar a importante bibliografia existente. A este respeito ver, entre outros autores, Nicolaci-da-Costa (1987), Soares (1989), Patto (1991).

³ As teorias da reprodução dos sociólogos franceses Bordieu e Passeron, Baudelot e Establet e a teoria da correspondência dos americanos Bowles e Gintis exerceram grande influência no debate sobre a relação entre as desigualdades sociais e as desigualdades escolares.

as primeiras o problema se coloca por considerarem o princípio de homologia entre as estruturas e, para as segundas, pela ênfase no papel determinante das influências do meio sobre o indivíduo, sem considerar o sentido que um mesmo elemento objetivo tem para ele (Charlot, Bautier & Rochex, 1992).

Acompanhando as tendências sobre as relações família e educação, várias pesquisas têm possibilitado conhecer melhor o ambiente doméstico como espaço de socialização, no seio do qual se desenvolvem as práticas educacionais. Em épocas mais recentes, um número significativo de pesquisas têm se voltado para a compreensão dos processos escolares considerando, ao lado das condições socioeconômicas, os projetos e as práticas familiares de escolarização, entre outras dimensões (objetivas e simbólicas) da dinâmica social. Vários autores, oriundos de diferentes campos disciplinares (Sociologia, Antropologia e Psicologia Social) e que colocam em destaque os sujeitos enquanto atores sociais, forneceram contribuições sobre como se produz a exclusão do sistema de ensino e também sobre a mobilização de pais e alunos pelo prolongamento da instrução formal.

Estes estudos, com a atenção voltada para o processo, deram visibilidade não apenas ao fracasso escolar mas também aos considerados casos atípicos de sucesso escolar nos meios populares⁴. O sucesso escolar nestes meios sociais constitui uma preocupação recente na pesquisa educacional e representa um campo aberto de análise com muito ainda a elucidar.

Uma abordagem voltada para o estudo dos processos implica em considerar as famílias não em termos de modelos genéricos - que tradicionalmente contribuíram para descrever a população pobre no Brasil a partir da negatividade como o conformismo, alienação, ausência de consciência de classe⁵ - mas famílias concretas, socialmente situadas.

Considero, como perspectiva de análise, a família como uma instituição histórica e socialmente construída, que se transformou no tempo. Apesar de genérico, o termo família designa uma instituição que se define por adotar formas de organização que são diferenciadas nas suas finalidades e nas suas funções. Esta dinâmica, observável entre grupos sociais e no interior de um mesmo grupo, é definida social e historicamente e, portanto, nada tem de natural.

Alguns autores vêm chamando a atenção para os vieses e efeitos discriminatórios que os estudos, com base numa concepção estática de família, tem gerado. Isto é particularmente perceptível em relação aos meios popula-

⁴ Contribuições importantes podem ser observadas no campo da Sociologia da Educação, conforme pode se constatar em FORQUIN, (1995).

⁵ Ver a este respeito SADER e PAOLI, 1986.

res. Para Mello (1995), é necessário se indagar sobre qual o modelo de análise apropriado para compreender as famílias das camadas populares urbanas no Brasil. É preciso observação, pesquisa e abandono de conceitos normativos que impedem a compreensão da realidade social e reforçam explicações ingênuas. Como observa Mello, mesmo na literatura especializada, é frequente encontrarmos a

“desorganização familiar como a única responsável pelo fracasso escolar e adaptativo das crianças. Mais ainda, ela aparece também como fonte da violência, do abandono de crianças e da marginalidade dos jovens, ou seja, a família é responsável pelo que aparece como o fracasso moral dos seus membros”. (Mello, 1995, p.57)

Ao estudar a questão social da infância na sociedade brasileira, mais precisamente, a circulação de crianças nos meios populares, Fonseca faz observações semelhantes às de Mello, sobre a necessidade de abandonar esquemas universais para dar conta da realidade concreta.

As pesquisas antropológicas deste século desfizeram a idéia de que existam formas familiares mais ou menos modernas, mais ou menos atrasadas. Segundo essas análises, é impossível falar de modelos familiares moralmente superiores, culturalmente mais civilizados ou psicologicamente mais sadios. O que se constata é um enorme leque de práticas de organização doméstica e social, dando prova da criatividade dos humanos para inventar formas culturais conforme o contexto em que vivem. (1995, p. 21)

Para compreender o social é necessário questionar as “verdades” estabelecidas, as concepções universais, pensando sobre o tema, como observou Fonseca, *em termos de processos e contextos em vez de problemas isolados* (1995, p.13). É nesta perspectiva e no quadro das considerações acima que se dirigem minhas preocupações no estudo das relações família e educação nos meios populares.

Os trabalhos de campo que tenho desenvolvido junto às famílias de meios populares são suficientemente reveladores da necessidade de se estudar as situações escolares articuladas com outras dimensões da vida social e familiar (materiais e simbólicas). Com estas preocupações, encontrei na abordagem defendida por Lahire (1977), uma possibilidade de interlocução, especialmente no que se refere a configurações sociais⁶. O conceito de configuração social é aberto, servindo mais para designar uma abordagem construída

⁶ É nas idéias de Norbert Elias relativas às *especificidades das relações complexas entre diferentes elementos, contra as abordagens muito analíticas e atomísticas* que se apoia o autor para a compreensão das diferenças dos resultados escolares em contextos sociais relativamente homogêneos.

pouco a pouco no curso da pesquisa empírica, do que a de pretender estabelecer uma definição estável. Ao invés de eleger fatores explicativos isolados do seu contexto, a abordagem adotada pelo autor privilegia uma análise capaz de dar conta das configurações familiares singulares, no quadro das relações sociais de interdependência.

Como Lahire, outros autores estão voltados para a tentativa de superação da dicotomia objetivo/subjetivo e dos reducionismos disciplinares, sejam eles psicológicos ou sociológicos, que tanto marcaram a pesquisa educacional. É nesta perspectiva de não dicotomização da realidade social que minhas interrogações se aproximam neste estudo sobre a formação dos percursos escolares. O trabalho procurou privilegiar a história familiar (origem social, estrutura familiar, mobilidade demográfica, inserção no mercado de trabalho), a situação escolar e acontecimentos que marcaram o curso de escolarização dos filhos (aprovação ou reprovação, interrupções, assiduidade à escola, trabalho, condições materiais de escolarização), a relação da família com a escola, envolvendo os valores sobre a educação formal, os projetos e a mobilização dos pais em termos escolares. Como se constrói, no cotidiano, a exclusão do sistema de ensino? Qual o significado da educação formal e quais as práticas adotadas pelos pais no que concerne à escolaridade de seus filhos, são, entre outras, as questões que nortearam o presente trabalho.

Metodologia

Os dados foram obtidos a partir de pesquisas de campo realizadas com 34 famílias, com filhos em idade de escolarização obrigatória, residentes em um bairro da periferia urbana de Florianópolis⁷. A pesquisa privilegiou uma abordagem psicossocial e um trabalho de campo de natureza qualitativa que procura dar aos atores sociais um lugar central na investigação. Com este objetivo, entrevistas semi-diretivas foram realizadas junto aos pais, no local de residência dos entrevistados. Quanto às características socioeconômicas, algumas diferenças podem ser observadas entre a população estudada, entre elas: o tipo de moradia (50% das famílias moram na favela), renda (não superior a 4 ½ SM), escolaridade e ocupação dos pais, tamanho da família.

Com base nos relatos tanto dos pais, quanto dos seus filhos, a análise esteve voltada para a compreensão dos percursos escolares enquanto processo e na sua interação com as disposições sociais, simbólicas e das práticas definidas pelos sujeitos sociais. O propósito do trabalho não foi com o estabelecimento de uma correlação fator por fator para a explicação dos problemas

⁷ A coleta de dados aconteceu em dois momentos diferentes: 1991 e 1994.

levantados, mas em uma análise dos percursos escolares a partir das configurações sociais. No ambiente doméstico, como observa Lahire (1997), as combinações podem ser múltiplas entre as dimensões moral, cultural, econômica, política, religiosa e estas podem definir configurações sociais suscetíveis de influenciar nos resultados escolares.

Ensino de primeiro grau: da obrigatoriedade oficial à escolaridade real

Há mais de duas décadas a obrigatoriedade da instrução básica no Brasil passou de 4 para oito anos, extensiva à população de 7 a 14 anos (Lei 5692). Esta garantia formal não assegurou, no entanto, o seu cumprimento real. Embora os dados indiquem uma tendência crescente à universalização de acesso ao ensino fundamental ⁸ é reduzido o número de crianças que conseguem terminar o ciclo completo do primeiro grau. Conforme dados fornecidos pelo INEP

em 1992, para cada 100 alunos que ingressavam na 1ª série, só 32 finalizavam a 8ª e, ainda assim, nas seguintes condições : 8 terminavam o ciclo completo em 8 anos; 10, levavam 9 anos para terminar; 7, gastavam 10 anos; 4, levavam 11 anos; 2, terminavam em 12 anos; um, precisava 13 anos ou mais, para graduar. (Abranches, 1995, p.18)

O grupo de famílias que faz parte das pesquisas que venho desenvolvendo, serve também de testemunho sobre a distância que separa, de um lado, a lei da obrigatoriedade escolar e, de outro, as condições reais que dificultam a permanência da população no sistema de ensino.

A realidade observada em um número significativo de famílias estudadas (16 sobre um total de 34), mostra que a interrupção escolar é geralmente precoce para o conjunto dos filhos, sendo poucos aqueles que conseguem ultrapassar a fronteira entre a 4ª e a 5ª séries do primeiro grau. Na sua grande maioria, apresentavam um atraso escolar acentuado (dois ou mais anos), consequência de interrupções temporárias dos estudos e/ou reprovações. Dos 16 filhos com mais de 14 anos que não freqüentavam a escola, apenas quatro tinham mais de 4 anos de estudo, mas nenhum deles havia completado o primeiro grau.

Nestes casos, o curso escolar acontece geralmente dentro de um processo descontínuo no tempo, permeado por entradas, saídas e retorno à escola,

⁸ Em 1960, 45% das crianças iam à escola; em 1970, 67%; em 1980, 80% em 1990, 88%. (GOLDEMBERG, s.d., p. 26)

fenômenos estes que acentuam a distância entre a idade do aluno e a idade escolar. A constatação a que se pode chegar, é do atraso escolar que não é resultado de deficiências intelectuais mas de uma situação complexa que conjuga problemas de diferentes ordens. Os percursos escolares assim identificados, reúnem realidades sociais e econômicas muito próximas, caracterizadas, seja pela falta crônica de recursos e instabilidade de emprego, seja pela luta contínua para resolver problemas imediatos de sobrevivência e moradia, situações estas freqüentemente acompanhadas de mobilidade geográfica acentuada e da introdução precoce dos filhos no trabalho. Muitos exemplos poderiam ser citados para ilustrar como a mobilidade geográfica acompanhada de precárias condições de vida desestabiliza a relação com os estudos. A ela geralmente se associam a inserção precoce no trabalho, as dificuldades em responder às solicitações da escola em termos de material escolar, as dificuldades em acompanhar o currículo da escola e a própria desmobilização dos alunos em permanecer na instituição após repetidos insucessos escolares.

O fenômeno da interrupção escolar precoce não é extensivo ao conjunto da população estudada. Do total de famílias estudadas, em 18 não haviam sido registrados casos de interrupção dos estudos em idade de escolarização obrigatória. Tomando os dados, comparativamente, sobre a situação escolar dos filhos de 7 a 14 anos pertencentes às 16 famílias cujos percursos escolares sofreram interrupções em relação as demais, em número de 18, as diferenças são significativas: estavam escolarizados 61% dos filhos do primeiro grupo contra 100% do segundo. Já aqueles com mais de 14 anos, 27% do primeiro (27 anos correspondia à idade máxima dos filhos) contra 71% no segundo (a idade máxima era 20 anos), estavam escolarizados. Há, portanto, uma variação significativa nos históricos escolares do grupo estudado.

Alguns elementos estão associados às diferenças assinaladas entre os percursos. Um deles refere-se à presença do trabalho em idade escolar. A inserção da criança no trabalho e sobretudo quando esta representa uma forma de contribuição à subsistência familiar, diminui as possibilidades de permanência no sistema educativo. Os dados da pesquisa são reveladores desta observação: dos 14 membros com idade de 7 a 14 anos que não freqüentavam a escola no momento da pesquisa, 10 participavam regularmente da renda familiar. O trabalho infantil, conforme as condições acima, é pouco representativo nas famílias cujos filhos tinham uma escolaridade sem interrupção. Nas 18 mencionadas, apenas em três foi verificada a participação de menores de 14 anos na renda familiar, nas demais, a ocupação do tempo neste período da vida é voltada preferencialmente para os estudos e para as atividades lúdicas que, em vários casos, estão associadas às atividades domésticas.

Ao levantar as condições de escolarização dos filhos das famílias estudadas, o objetivo não foi simplesmente mostrar quantos deles estão dentro e quantos estão fora do sistema de ensino, se são ou não repetentes, em que faixa etária se encontram e qual sua relação com a idade escolar. Considerando que na fase de vida correspondente ao ensino fundamental os pais têm um papel importante na socialização e escolarização dos filhos, meu trabalho esteve voltado para compreensão das questões acima levantadas a partir das condições concretas de vida mas, também, dos valores e iniciativas sobre o destino escolar e profissional dos filhos, crenças e significados, estes constituindo parte integrante da cultura dos grupos sociais ⁹.

Inúmeros trabalhos, realizados no Brasil e no estrangeiro, confirmam a forte valorização da instrução nos meios populares, contrariando a tese da carência cultural, amplamente difundida nos anos 60 e 70 ou, ainda, a maneira encontrada por muitos professores para explicar o fracasso escolar com base na suposta falta de importância concedida aos estudos.

As famílias, conforme a pesquisa realizada permitiu revelar, não são espectadoras passivas frente aos mecanismos de seleção e exclusão escolar. As relações que elas mantêm com a escola mudaram no tempo. Os valores e as práticas são de natureza distinta se consideramos o momento da história econômica e social de uma sociedade em que a reprodução social era relativamente independente dos diplomas escolares de outro, mais recente, cujo capital dominante é representado pelo capital escolar (Queiroz, 1995). É neste segundo momento que a mobilização mais consciente e calculada dos sujeitos da escolarização se impõe como uma necessidade.

Mesmo diante dos obstáculos materiais e insucessos escolares, de um modo geral os pais mantêm uma relação positiva com a educação escolar. Os percursos escolares analisados que mostram o retorno de ex-alunos à escola mesmo após vários anos de interrupção é, neste aspecto, revelador.

Destituídos de capital econômico e material, a única via que estes pais podem vislumbrar como possibilidade de integração social e profissional dos filhos é a escola. Esta demanda está fortemente apoiada na percepção dos sujeitos entrevistados sobre as transformações no mundo do trabalho e as dificuldades de integração dos jovens na vida ativa.

As ambições sobre o futuro dos filhos são limitadas mas representam sempre a superação das condições sociais dos pais: da renda incerta do pai pedreiro, pintor ou que vive de biscates, da mãe faxineira ou empregada do-

⁹ Entendo cultura no sentido assinalado por GEERTZ, isto é, como uma teia de significados socialmente construídos e a tarefa de análise, *não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado* (GEERTZ, 1989, p. 15).

¹⁰ A maior parte das mães entrevistadas exerce ou exerceu ocupações como estas.

méstica ¹⁰ e de suas trajetórias com dificuldades múltiplas. Estudar para *ser alguma coisa que garanta a vida, para não ter uma vida fraca, estudar até se formá pra tê um emprego melhor* são, entre outros propósitos gerais, os que se repetem de forma quase idêntica nas entrevistas quando o assunto é o futuro dos filhos, seja do sexo masculino ou feminino.

A realidade materializada na pobreza, no trabalho incerto e, também, nas experiências muitas vezes constrangedoras de ser analfabeto, é sempre lembrada : *o que eu não tive, eu quero prá eles, o que eu não fui, eu quero pra eles*. São expressões, entre outras, que reatualizam a própria história dos pais. Como observou Ferraud (1991, p 176), é como se falar da situação escolar dos filhos *reativasse seu próprio passado, e a situação do filho é apresentada, ou seja reinterpretada através dos elementos de sua experiência pessoal*. Segundo a mesma autora, esses elementos de reinterpretação presentes no discurso elaborado sobre a escola (experiência passada e realidade presente) permite situar as estratégias educativas das famílias. O discurso desta mãe, parece neste sentido, bastante ilustrativo:

Enquanto eu tivê saúde eu vô mantê meus filhos na escola, esse é meu pensamento ... Eu sempre digo: a mãe tá aí sofrendo na casa dos outros, então estudem prá não sofrê como a mãe de vocês (mãe de dois filhos, ocupação, faxineira).

A relação que as famílias populares mantêm com a escola não pode ser interpretada unicamente através da função instrumental com vista a inserção no mercado de trabalho. Ao contrário, pode-se observar a existência de uma multiplicidade de demandas relacionadas a fatores simbólicos e heterogêneos. Da escola os pais esperam que seus filhos possam obter o domínio dos conteúdos fundamentais para fazer face às diversas situações da vida quotidiana (fazer contas e através da leitura, poder interpretar os diversos códigos do mundo urbano), como também ocupar os filhos menores, sobretudo no caso das mães que trabalham fora, para proteger a criança do contato com a rua e com tudo o que temem deste universo (drogas, más companhias). Neste sentido, a escola representa um lugar de guarda dos filhos e de continuidade dos valores transmitidos pela família. Instrução e socialização são, pois, inseparáveis, como constatou Queiroz (1995). Por isso esperam que o professor exerça autoridade sobre os alunos e seja exigente nos trabalhos escolares, demanda esta sujeita a desilusões e conflitos com a escola, conforme já foi mostrado em outro artigo (Zago, 1997).

Se a educação escolar constitui hoje um valor inegável nos meios populares, não existe necessariamente um projeto escolar nem mesmo uma pre-

visão sobre o tempo de permanência no sistema de ensino. Se os estudos são valorizados, não se perde de vista que sua continuidade depende das condições reais de vida e por isso mesmo as projeções em termos do futuro escolar são pouco ambiciosas e de perspectivas vagas: *estudar até a 6ª série, mas se tivesse condições poderia estudar mais, se formando já tá bom, não precisa ir tão longe, estudar até rapaz pra ter um serviço bom* e há alguns que arriscam: *estudar até fazer faculdade*.

Na imprevisibilidade do futuro, para muitos a única perspectiva que existe é a de apostar nas chances e no destino traçado segundo o interesse de cada um: *eles podem trabalhar para chegar onde eles querem, eu acho que o futuro deles, eles é que tem que procurar*. Ou ainda, é no quadro do ensino noturno, associado ao trabalho, que se apresenta a possibilidade de recuperação do tempo passado fora dos bancos escolares. A passagem pelo ensino noturno faz parte da história escolar de muitos dos sujeitos desta pesquisa, mas poucos são aqueles que ainda permanecem no sistema de ensino.

Considerações finais

Sem deixar de pôr em evidência as condições econômicas da população estudada, é preciso reconhecer que elas não determinam mecanicamente os comportamentos escolares, tanto dos pais como de seus filhos. Mesmo entre as famílias mais pobres observam-se comportamentos que demarcam resistências à exclusão precoce da escola, bem como à inserção das crianças no mundo do trabalho. A análise desenvolvida, apoiada no estudo da escolaridade a partir das diferenças internas nos meios populares, revela racionalidades diferenciadas nas práticas de socialização e escolarização dos filhos.

Esta constatação remete para a necessidade de considerar a dinâmica interna familiar e as práticas escolares e seu significado, como elementos importantes na compreensão dos percursos escolares. Os elementos dominantes que permitem reunir estes percursos em função da presença ou ausência de interrupção escolar ou ainda de aprovações ou reprovações, não dão visibilidade aos fatores secundários ou periféricos, possíveis de exercer influências em termos de uma maior ou menor adaptação à escola. Se a mobilização familiar não garante necessariamente “a sobrevivência escolar”, tem um papel considerável no curso da escolarização.

Referências Bibliográficas

- Abranches, S.H.H. (1995). *O Brasil na fronteira global: desafios imediatos de primeiro grau*. Trabalho no Fórum Nacional no Rio de Janeiro
- Charlot, B.; Bautier, E. & Rochex, J.Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Ferraud, M. (1991). Le goût de l'école: la transmission des "dispositions" scolaires dans des récits biographiques. *Actes du colloque de Liege: relations intergénérationnelles*, (p.175-184), Liege.
- Fonseca, C. (1995). *Caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez.
- Forquin, J.C. (1995). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Goldemberg, J. (s.d.). *Relatório sobre a educação no Brasil*. São Paulo: USP, Coleção Documentos.
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- Mello, S.L.de. (1995). Família: perspectiva teórica e observação factual. Em M.C. A. Carvalho (Org.), *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Cortez.
- Nicolaci-da-Costa, A.M. (1987). *Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social*. Rio de Janeiro: Campus.
- Patto, M.H.S. (1991). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Queiroz, J.M. de. (1995). *L'école et ses sociologies*. Paris: Nathan.
- Sader, E. & Paoli, M.C. (1986). Sobre classes populares no pensamento sociológico brasileiro (notas de leitura sobre acontecimentos recentes) Em R. Cardoso (Org.), *A aventura antropológica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra..
- Soares, M. (1989). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.
- Zago, N. (1997). Transformações urbanas e dinâmicas escolares: uma relação de interdependência num bairro da periferia urbana. *Revista de Educação, Sociedade & Culturas*, Portugal, 7, 29-54.