

CLASSES MÉDIAS E ESCOLA: NOVAS PERSPECTIVAS DE ANÁLISE¹

Maria Alice Nogueira²
Faculdade de Educação/ UFMG

Resumo

Este artigo aborda a renovação teórica por que passou, nas duas últimas décadas, a problemática sociológica da relação classes médias/escola, à luz tanto das novas dinâmicas sociais, quanto dos avanços que afetaram o pensamento sociológico nesse período. A partir do exame da literatura francesa e anglo-saxônica sobre o tema, a autora demonstra que a massificação das oportunidades de escolarização, e o conseqüente acirramento da competição escolar, acarretaram uma intensificação, um refinamento e uma diversificação dos investimentos e das estratégias educativas das famílias desse meio social, em sua busca pelos bens e certificados escolares mais rentáveis, e mais capazes de assegurar ou elevar a posição social do grupo. O texto focaliza ainda as tensões, ansiedades e dúvidas que essa ampliação da capacidade estratégica acarreta para os pais.

Palavras-chave: classes médias e escola; desigualdades escolares; estratégias educativas das famílias.

Abstract

Based on a review of current French and Anglo-Saxon sociological literature on middle-class family relations and the school system, this paper aimed to capture the evolutionary trends social and educational reality have suffered and the theoretical-methodological treatment they have been given in the last decades. In this sense, the article concludes that there is an effective renewal of the issue. The author shows that the phenomenon of schooling massification and its impact on the increase of competition in education, led middle class families to intensify, sophisticate, and diversify their investments in education, in search for schooling resources that are more profitable and more capable to secure or enhance their children's social position. The article also focuses on the doubts, anxieties, and dilemmas produced by the parent's increased strategic capacity.

Keywords: middle classes and school; schooling inequalities; educational strategies of families.

Introdução

No início dos anos 1990, escrevi um artigo sobre as *Famílias de camadas médias e a escola*, timidamente sub-intitulado à época *bases preliminares para um objeto em construção* (cf. Nogueira, 1995). Esse gesto de prudência tinha dois fundamentos: a) o caráter um tanto quanto heterodoxo do objeto, num contexto científico (internacional, mas sobretudo nacional) que – por razões compreensíveis embora sociologicamente insuficientes – priorizava (e ainda hoje prioriza) o estudo dos meios sociais menos favorecidos; b) o sentimento de arriscar, ao pisar em terreno lacunar e inseguro, a começar pela própria conceituação de “classe média”, sempre envolta em controvérsias decorrentes de sua situação intermediária na escala social e da acentuada heterogeneidade que marca sua composição interna. As duas seções iniciais do artigo denunciavam minhas hesitações em ir direto ao tema, sem antes buscar respostas para duas questões preliminares: “Por que se estudar as camadas médias?” e “O que são ‘classes médias’?”. Questões essas que, para além de uma idiosincrasia, expressavam, de algum modo, o estado do conhecimento à época.

Hoje, quase duas décadas depois, considero que essa situação está, em parte, alterada, tanto em virtude de novas dinâmicas sociais, quanto em razão de avanços no pensamento sociológico. Daí a idéia deste ensaio que pretende esboçar, em linhas gerais, a renovação por que passa essa problemática no momento atual, no que tange às relações entre as classes médias e a escola, bem como no que concerne aos estudos sociológicos que mais recentemente têm se dedicado à questão.

Retomando o “por que?”

E começo me reportando à primeira das perguntas formuladas à época (“por que?”), para argumentar que, hoje em dia, seria certamente bem mais fácil partir em defesa de um tema que gradualmente vem ganhando legitimidade e que já atrai bem menos reações negativas quanto a sua relevância. Confessando-me incapaz de explicar essa mudança de postura científica, suponho que o florescimento de um conjunto de novos trabalhos – com resultados interessantes e férteis – tenha vindo enfraquecer as suspeitas de futilidade científica que cercavam as tentativas de se estudar as práticas educativas e as estratégias escolares dos grupos sociais (mais ou menos) favorecidos.

Com efeito, os sociólogos da educação contemporâneos já admitem que, dentre os processos de re-orientação teórico-metodológica sofridos pela disciplina, a partir dos anos 1980, figura aquele que “desloca o olhar da desvantagem social para o privilégio” (Sirota, 2000, p.166). Na esteira desse movimento, surgem obras interessadas, ao mesmo tempo, pelos novos modos de formação das elites e pelas condutas educativas das camadas médias num contexto de acirramento da competição escolar. Em língua francesa, dois periódicos internacionais da área organizaram recentemente números temáticos dedicados ao assunto, cobrindo a situação internacional³. No Brasil, duas coletâneas também reuniram

especialistas de diferentes nacionalidades para debater o tema⁴. Nessa mesma perspectiva, três livros foram publicados, um na França, um em Portugal e um terceiro na Argentina⁵. Trabalhos focalizando especificamente as camadas médias da população vêm a público nos países que são fortes produtores da pesquisa sociológica em educação, tanto na forma de livros, quanto de artigos⁶.

O que não significa dizer que o tema tenha perdido por completo seu caráter marginal. Na França, por exemplo, Van Zanten (2002) o reconhece e aponta para uma justificativa de natureza epistemológica:

Aliás, dentre as razões levantadas para explicar o pequeno número de estudos sobre as classes médias, encontra-se, de modo recorrente, a aversão dos sociólogos a operar uma auto-análise, tão grande é a proximidade deles com esses estratos sociais do qual fazem parte (p. 40).

Na Inglaterra, Power (2001) detecta a persistência da mesma lacuna que Ball (2003) confirma implicitamente, ao buscar argumentos que possam contribuir para saná-la:

Por que as classes médias são interessantes? Em parte, simplesmente porque elas constituem, a seu modo, um fenômeno contemporâneo maior. Elas merecem atenção porque existem. Porque são diversificadas [...] Mas, além disso, elas têm particular importância na sociologia da educação e na educação porque suas ações produzem ou contribuem para a perpetuação, a inscrição e a reinvenção de velhas e novas iniquidades sociais (p.5)⁷.

Retomando o “o que são ‘classes médias?’”

Quanto à segunda pergunta (“o que são classes médias?”), é forçoso reconhecer que sua definição continua problemática e, até certo ponto, arbitrária, ao menos no que se refere à literatura brasileira, a qual poderia ser descrita como um arco que vai do pólo (mais) material ao pólo (mais) simbólico, conforme se passa do economista – com seu foco no nível de rendimentos e no potencial de consumo -, ao antropólogo – que põe seu zoom nos modos de vida e visões de mundo desse grupo -, passando pela atenção especial dedicada pelos sociólogos a sua inserção na estrutura sócio-ocupacional e no acesso a bens como educação, saúde, habitação etc. Trata-se evidentemente de perspectivas de análise muito diferentes que ganham sentido em referência à questão abordada.

Mas um fato novo não pode ser desprezado: o forte e rápido processo de expansão por que passa a classe média, tal como entendida pelos economistas. No caso brasileiro, o grupo cuja renda familiar mensal situa-se nos níveis “médios” (no sentido estatístico do termo) da distribuição de renda do país⁸, cresceu de 43% para 52% da população, no período 2004-2008, como conseqüência da geração de empregos formais e de políticas de transferência de renda aos mais pobres, conforme demonstram estudos recém publicados (cf. Néri, 2008; IPEA, 2008)⁹.

No plano internacional, os analistas econômicos Wilson & Dragusanu (2008), usando critérios semelhantes (para definir classe média) aos de seus congêneres brasileiros, demonstram que esse movimento atingiu, na última década, o conjunto das economias emergentes – em particular os BRICs¹⁰, com destaque maior para a China e a Índia. Segundo esse estudo, estaríamos vivendo uma “explosão sem precedentes da classe média mundial” (p.3) que ainda deverá crescer por pelo menos mais dez anos, segundo sua previsão.

Entretanto, a redução de qualquer grupo social a uma categoria estatística de renda pode dissimular diferenças importantes de status, de riqueza cultural, de rede de relacionamentos, de valores, aspirações, enfim de estilos de viver e de (se) pensar; ainda que, em se tratando desse segmento populacional, as duas dimensões – material e simbólica – estejam fortemente articuladas, como alertam os economistas:

Ao se estudar a classe média, é preciso lembrar a associação entre classes médias e consumo, tão comum na literatura, pois esse consumo de padrão acima do popular é um recurso central na formação da identidade dessa classe (Guerra et al., p.17).

De todo modo, não há como considerar inócuo o movimento que leva um mesmo indivíduo (ou família) a ultrapassar uma certa fronteira de renda (fixada, é bem verdade, pelo analista) pois, se as mudanças econômicas se mostrarem duradouras, seu universo simbólico tenderá a se transformar, ao longo do tempo.

No que tange à educação, pode-se, com certo realismo, esperar que – mantido o atual cenário educacional nacional¹¹ – teremos, no curto prazo, um aumento da demanda pelo ensino privado que já escolariza boa parte das camadas médias, as quais, há décadas, abandonaram o setor público em função da queda na qualidade de seu serviço e da deterioração do clima social ali reinante. O que constitui apenas o aprofundamento de uma tendência que já vem sendo observada desde os anos 1990¹². E mantidas as condições econômicas atuais, essa tendência não deverá ser revertida, no curto prazo, nem mesmo sob o impacto (ainda não mensurado) das esparsas políticas de ação afirmativa que oferecem vantagens aos egressos da rede pública, por exemplo, no vestibular. Ao que tudo indica, transferir seus filhos para a rede pública seria um risco que os pais das classes médias, de um modo geral, não aceitariam correr, no presente contexto.

Além disso, como o padrão atual de crescimento da classe média se faz por meio de uma mobilidade ascendente de curta distância (que atinge suas frações inferiores, ampliadas graças à ascensão dos “pobres” e “remediados”), pode-se supor que o segmento da rede particular de ensino que sofrerá aumento de demanda não é aquele de que se servem suas frações superiores e as elites, e que se distingue por mensalidades dispendiosas e pela busca de um alto padrão de excelência escolar.

Finalmente, no que concerne à heterogeneidade interna das classes médias, tudo indica que a costumeira distinção, estabelecida pela teoria sociológica, entre a fração tradicional composta pelos pequenos proprietários e pelos profissionais liberais (“pequena burguesia”)

e a “nova” classe média composta pelos trabalhadores assalariados, faz menos sentido para a pesquisa educacional atual do que já fez no momento em que Bourdieu desenvolvia suas análises sobre as estratégias de reprodução social desse grupo. Lembre-se que, para o sociólogo francês, o exame da relação classes médias/escola exigia que se descesse ao nível das três frações nas quais, segundo ele, esse grupo se divide, a saber: a “pequena burguesia tradicional” (ou “em declínio”), a “pequena burguesia de execução” e a “nova pequena burguesia”, a cada uma delas correspondendo certas disposições face à cultura e à escola¹³.

Em contrapartida, os trabalhos mais recentes lançam mão de formas de diferenciação consideradas mais aptas a dar conta do sistema complexo de relações que se estabelecem entre os diferentes segmentos das camadas médias e a escolarização dos filhos, na atualidade. Cito alguns exemplos.

Para Power et al. (2003), as orientações e condutas familiares face à escola e à aprendizagem tornam-se mais inteligíveis em referência a três critérios (relativos ao “campo da produção”, ao “setor do emprego” e à “base do recurso ocupacional” parental), a saber:

1) aquele que separa os pais que trabalham no setor público dos pais que trabalham no setor privado:

A relevância do setor de emprego reside na dependência do suporte econômico e ideológico: se ele provém do estado ou do mercado. A competição entre esses dois setores por recursos e legitimação no fornecimento de serviços, produz diferentes posicionamentos por parte daqueles que neles trabalham (p. 32);

2) aquele – já presente nas análises clássicas de Bernstein – que distingue os pais cuja ocupação se dá no campo da produção de bens materiais, daqueles cuja atividade profissional se dá no campo da produção de bens simbólicos:

Também analisamos nossos dados em termos de distinção entre a ‘velha’ classe média empregada na produção e distribuição de bens materiais e serviços, e a ‘nova’ classe média, em crescente expansão, ligada à produção, exploração e distribuição de conhecimento simbólico (p.32);

3) aquele que diferencia as famílias segundo o tipo de recurso (ou de ‘capital’) sobre o qual se assenta a ocupação dos pais e que os autores classificam em “profissional”, “managerial” e “empreeneurial”:

A clivagem entre as ocupações de executivos e profissionais liberais [“managerial” e “profissional”] é considerada especialmente significativa porque aqueles que trabalham nessa última tendem a confiar mais no capital cultural para assegurar ou elevar a posição social de seus filhos (p. 31).

Convergindo parcialmente com os autores ingleses, Van-Zanten (2007) faz do setor de

emprego seu principal marco divisório entre as famílias da classe média:

As divergências mais importantes são aquelas que ocorrem entre os pais que trabalham no setor público e dispõem de um capital cultural relativamente elevado [...] e os pais que trabalham no setor privado que possuem mais capital econômico... (p. 258).

Segundo ela, distinções significativas entre essas duas frações se dão tanto no plano das opiniões parentais sobre as práticas internas das escolas, quanto no âmbito das condutas de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos. Enquanto os pais do setor privado priorizam os interesses da família (i.e., a competitividade escolar e o bem-estar dos filhos), aqueles do setor público – embora não sem conflitos – atribuem mais importância ao Estado e se inclinam mais a conceber a escola como *uma instituição detentora de finalidades sociais*.

Mais cético, BALL (2003) confessa que seus dados não permitem estabelecer demarcações claras entre sub-grupos. Ele também parece ter dúvidas quanto ao procedimento usado por seus colegas, ao relacionarem as diferenças observadas com fatores ligados à posição:

Eu comecei com um interesse em diferenciar as famílias dentro de minha amostra, enquadrando-as em categorias tais como profissionais/executivos, privado/público, estético/corporal, criadores/reprodutores [“repairer/shaper”], esperando, ao menos, elucidar as relações entre essas categorias e suas estratégias educacionais, preferências e princípios. Tais relações provaram-se fugidias. Elas não são muito evidentes, sendo mais fracas e vagas do que eu esperava [...]. Em outras palavras, a busca por divisões nítidas dentro da classe média, com base em diferenças posicionais, pode estar estruturalmente ultrapassada (p. 173-174).

O aumento da competitividade como consequência da massificação escolar

De um modo geral, os pesquisadores do tema tomam como ponto de partida as mudanças contemporâneas – econômicas, políticas, ideológicas – que servem de fundamento às transformações atuais observadas no plano educacional. Sustentam que a reestruturação econômica – na esteira da globalização da economia – acarretou incertezas e riscos face ao mercado de trabalho, notadamente a instabilidade e vulnerabilidade da oferta de emprego qualificado. Afirmam que as reformas políticas, dos anos 1980/90, advindas da desregulamentação e do encolhimento do Estado, levaram a reformas dos serviços públicos baseadas no mercado e na livre escolha por parte dos usuários. E que, em interação com esses fatores, mudanças no plano das mentalidades favoreceram uma exacerbação do individualismo, com os interesses pessoais e familiares sobrepondo-se sobrejuntamente aos

valores da coletividade.

Ao focalizar a esfera da educação, os pesquisadores, de um modo geral, tomam como ponto de partida o fenômeno – desencadeado ao final da Segunda Guerra mundial – de elevação geral dos níveis de instrução que afetou a todos os meios sociais, embora não indistintamente¹⁴. Mesmo nos países em desenvolvimento, como o Brasil, onde a escolaridade se desenvolveu mais tardiamente, *a situação atual da estratificação educacional [...] assume contornos muito diferentes do que possuía há vinte anos, devido à expansão generalizada do ensino*, embora obviamente em patamares mais baixos (Soares & Alves, 2003, p.150).

Há, em função disso, uma concordância generalizada de que o resultado desse processo é o acirramento da concorrência escolar e da exigência contemporânea de um percurso escolar cada vez mais longo. Como observa Dubet (2007), a competitividade escolar cresce simplesmente porque há mais competidores, com

duas conseqüências principais que os professores condenam mas que a massificação que defendem produziu: a formação de um mercado escolar no próprio seio da escola pública e o desenvolvimento do utilitarismo das famílias [...] que buscam maior rentabilidade escolar (p. 54-55).

Dubet refere-se aqui ao fato de que, num contexto de massificação escolar, as famílias reivindicarão “legitimamente” para seus filhos o tipo formação, o estabelecimento de ensino e, às vezes, até mesmo a sala de aula julgados os mais eficazes. De onde resulta a constituição de um mercado escolar mesmo no interior das redes públicas de ensino que se tornam vulneráveis à demanda social e debilitadas em seu poder de impor suas normas a pais de alunos cada vez mais transformados em usuários “racionais”, em busca do bem mais rentável¹⁵.

Se Dubet chama a atenção para o fato de que em todos os grupos sociais o investimento em educação aumenta, outros autores irão se ocupar, em particular, de seu impacto sobre as classes médias, evidenciando que elas vêm intensificando e refinando ainda mais suas estratégias educativas para tirar proveito dos recursos (culturais e econômicos) que possuem em prol da escolaridade dos filhos:

Sugeri diversos modos através dos quais o contexto de competição de classe na educação se modificou e se intensificou nos últimos vinte anos e, com isso, as mudanças de perspectiva e estratégias da classe média. [...] A resposta das classes médias ao aumento da insegurança e do risco envolvidos em suas estratégias de reprodução foi uma intensificação da competição pela posição (Ball, 2003, p. 18-20).

O que ecoa a constatação mais antiga de Dubet & Martuccelli (1996, p.119) de que “é nas classes médias, mais ainda do que nas classes superiores, que a escola está fortemente integrada numa estratégia de reprodução social”¹⁶.

Mas é Van Zanten (2007) quem melhor especifica o cenário das mudanças mais

recentes que produziram uma classe “mais armada – no plano conceitual e estratégico – para fazer frente aos novos riscos sociais [em referência ao mercado de trabalho] e educativos [em referência ao mercado escolar]”. Com efeito, relembando sua situação intermediária (que permite descer ou subir na escala social), sua heterogeneidade interna e sua relação (“estreita”) com o conhecimento, marcada por uma maior receptividade à divulgação dos conhecimentos científicos pela mídia, a autora afirma que os pais da classe média tendem, “mais do que os outros”, a se imaginar como

autores de sua própria vida, capazes de lutar contra as pressões sociais e de alterar o rumo das experiências individuais. No campo da educação, isto se traduz numa implicação educativa mais forte e mais sofisticada na preparação e no acompanhamento escolar dos filhos e, mais geralmente, num processo de planificação, racionalização e individualização crescentes da experiência cultural infantil, onde intervêm, de modo importante, os conhecimentos produzidos pela psicologia ou pela sociologia (p. 250-251).

Em síntese, tendo se beneficiado qualitativamente do processo de democratização do ensino, a classe média viu aumentada sua “capacidade estratégica”, o que resultou numa “sofisticação” (isto é, intensificação e diversificação) de seus investimentos e estratégias educacionais.

No que concerne à intensificação dos investimentos, os sociólogos continuam diagnosticando o “ativismo”, a forte “mobilização”, o “intervencionismo”, as atitudes preventivas e “pró-ativas” (e bem menos reativas), enfim

a enorme quantidade de tempo e energia dedicados a assegurar a reprodução social. Para a classe média, o privilégio requer um trabalho contínuo e intenso (Ball, 2003, p. 95).

Essa mobilização manifesta-se hoje em diferentes planos. Para citar apenas os mais enfocados pela literatura:

a) suas práticas de intensivo monitoramento da vida escolar (inclusive das atividades dos profissionais da educação, como professores etc.); de acompanhamento e ajuda nos deveres de casa; de participação nas instâncias administrativas da escola (associação de pais, conselhos de classe etc.)¹⁷ (Crozier et al., 2008; Ball, 2008);

b) suas condutas face à escolha do estabelecimento do ensino, processo no qual são investidas competências diversas, tais como: o acesso a formas variadas de informação sobre o sistema escolar (inclusive os resultados de diferentes avaliações e rankings cada vez mais numerosos); uma maior inclinação à escolha e uma maior capacidade de discriminar e interpretar os diferentes tipos de estabelecimentos de ensino; a posse de trunfos seja para contornar as leis de setorização, seja para “colonizar” os estabelecimentos públicos e socialmente “mistos” (do ponto do perfil social da

clientela), no sentido de influenciar suas políticas de recrutamento e de enturmação, seus conteúdos curriculares etc. (Van Zanten, 2007; Power et al., 2003).

c) suas ações visando estimular o desenvolvimento cognitivo e social dos filhos, levando-os à constituição de habilidades julgadas necessárias a sua vida futura, mas também a seu bem-estar presente. Para isso, organizam uma programação intensa e contínua que estrutura o tempo extra-escolar (aulas de artes, de idiomas, esportes etc.), e que é parte integrante de uma lógica de criação dos filhos, que Lareau (2003; 2007) denomina de “cultivo orquestrado”.

No que tange à diversificação dos investimentos, o elemento novo e mais importante parece-me ser seu crescente apelo a estratégias de internacionalização da formação e da carreira escolar dos filhos, ainda que com certa variação de intensidade, segundo a fração de classe e o país de origem. Se esse não é um fenômeno novo¹⁸, há que se reconhecer que ele adquire hoje feições diferentes, sobretudo no que se refere a:

- sua mudança de escala, com a ocorrência de uma forte expansão quantitativa da mobilidade (inclusive em razão do barateamento dos meios de transporte);
- sua extensão a novos públicos, como lembra Dutercq (2008, p.6) para quem “esta facilidade de circular pelo mundo não é mais o apanágio unicamente de jovens originários de meios sociais muito favorecidos”;
- sua abrangência que envolve hoje todos os graus do ensino. Embora o ensino superior continue sendo o nível mais internacionalizado, detectam-se atualmente estratégias muito precoces de internacionalização que implicam em escolha de pré-escolas e escolas primárias e secundárias bilíngües ou multilíngües, atividades extra-escolares envolvendo idiomas estrangeiros, viagens ao exterior etc. (Darchy-Koechlin, 2008);
- diversificação dos destinos: o leque de países para onde se vai se diversifica, embora com a permanência de um “tropismo” em direção aos países desenvolvidos e de língua inglesa (Van Zanten & Darchy-Koechlin, 2005a);
- a emergência de um mercado internacional do ensino (em vias de regulamentação pela OMC) e de uma crescente globalização das políticas educacionais (parcerias intergovernamentais, acordos institucionais etc.) (Vieira, 2007).

Esta parece ser a resposta das famílias das camadas médias às exigências postas pelo movimento de globalização das diferentes esferas da vida social (econômica, política, cultural), no sentido da formação de indivíduos dotados de certas disposições e de um capital de competências internacionais, dentre as quais as habilidades lingüísticas. Mas há que se reconhecer que essa internacionalização não é homogênea para todos os países e para todos os grupos sociais. Ela se mostra efetivamente mais forte nos países menos

desenvolvidos (cultural e economicamente) e entre os estratos sociais mais bem dotados financeiramente (custo da viagem, das taxas de escolaridade etc.).

Entretanto, mesmo nos países cuja posição dominante, no plano cultural e lingüístico, os torna mais refratários às vantagens da abertura ao internacional, os sociólogos vêm constatando, no seio das classes médias, que:

Os pais também estão tentando moldar novas identidades em seus filhos como cidadãos de um século XXI multiétnico e multicultural, sem o quê temem que eles não consigam lidar adequadamente com esse novo contexto (Crozier et al., 2008, p.11).

Embora a literatura sobre este ponto seja ainda muito escassa, alguns trabalhos já fornecem uma pista interessante ao supor que se trata de um processo de acumulação ou de atualização de capitais, expressa nas afirmações conclusivas de que hoje em dia o *cosmopolitismo (capital cosmopolita) é uma forma de capital social e cultural* (Weeninck, 2005, p.12), ou de que o *multiculturalismo é, cada vez mais, fonte de capital cultural e social* (Reay et al., 2007). Estes últimos autores argumentam:

O interesse da classe média branca pela diferença e pela alteridade pode assim também ser entendida como um projeto de capital cultural através do qual essas famílias de classe média procuram demonstrar suas credenciais liberais e assegurar sua posição de classe [...]. A habilidade de entrar e sair de espaços tidos como do 'outro' torna-se parte do processo pelo qual essa fração particular da classe média branca passa a se conhecer como, ao mesmo tempo, privilegiada e dominante (p.1046-1047).

No Brasil, pesquisadores vêm detectando uma expansão forte e acelerada da demanda por esse bem educacional por parte das camadas médias da população que concebem cada vez mais a dimensão internacional do capital cultural como um componente indispensável à ampliação e validação de seu patrimônio cultural (cf. Nogueira & Aguiar, 2008; Nogueira, Aguiar & Ramos, 2008; Aguiar, 2009). A focalização no impacto dos estudos no exterior sobre as trajetórias escolares dos jovens, e nas expectativas e motivações dessa ação parental tem revelado que esses pais guiam-se tanto por intenções instrumentais (de super-preparação para o enfrentamento da concorrência escolar e profissional), quanto por finalidades identitárias de enriquecimento e realização pessoal dos filhos. Aliando “o útil ao agradável”, eles buscam desenvolver na prole um conjunto de disposições (abertura, autonomia, adaptabilidade, disposição à mobilidade, tolerância à alteridade etc.), além de provê-la de capital cultural (fluência lingüística, cultura geral e especializada) e social (contatos internacionais), todos eles elementos favorecedores de um destino privilegiado. Mas os pesquisadores não excluem o fato de que essas estratégias de internacionalização das escolaridades obedeçam também a uma lógica de distinção que “ergue fronteiras entre os que se beneficiam de capitais internacionais e os que se limitam aos recursos nacionais” (Nogueira, Aguiar & Ramos, 2008, p. 371).

O surgimento de uma nova problemática: a passagem da meritocracia à parentocracia

Todo esse conjunto de investimentos acima destacados – que vão das práticas de acompanhamento da vida escolar às ações de internacionalização dos estudos, passando pela força das estratégias de escolha do estabelecimento de ensino – configuraria, segundo um grupo de sociólogos, uma tendência contemporânea de transição da meritocracia a uma “parentocracia” (Van Zanten & Darchy-Koechlin, 2005a; Ball, 2003; 2008).

Para tanto, eles se apóiam na noção de parentocracia, cunhada por P. Brown, no artigo *The third wave: education and the ideology of parentocracy*, datado de 1990. Nesse texto, Brown defende que a educação escolar britânica estaria entrando em sua terceira “onda”, depois de uma primeira onda, no século XIX, caracterizada pela universalização da escolaridade primária mas fortemente permeada pelos fatores adscritos (classe social, gênero), e de uma segunda onda, que cobre boa parte do século XX, e que estabelece o mérito individual (idade, aptidão, capacidade) como princípio classificatório maior¹⁹. Para ele, as últimas décadas do século XX, graças às reformas neo-liberais ocorridas no Reino Unido – com seus princípios de desregulação (flexibilização das leis de setorização), de livre-mercado e de escolha da escola (“parental choice”) – vieram enfraquecer a meritocracia e possibilitar

A emergência da parentocracia educacional, onde a educação de uma criança está crescentemente dependente da riqueza e dos desejos dos pais, mais do que da capacidade e esforços dos alunos (Brown, 1999, p. 393).²⁰

Mas o próprio Brown não limita seu raciocínio ao Reino Unido, estendendo-o a outros países de origem anglo-saxônica como os Estados Unidos, a Austrália e a Nova Zelândia. Por sua vez, Van Zanten & Darchy-Koechlin (2005b) também acreditam na pertinência do modelo em países tão diversos como a França, o Japão e, até mesmo, o Brasil cujos “cursinhos preparam para o vestibular” (p.18). Segundo elas, a meritocracia vê-se hoje ameaçada por dois fenômenos de importância desigual: as políticas de discriminação positiva que suprimem as “barreiras financeiras, institucionais e pedagógicas” e, com peso bem maior, as lógicas de mercado, às quais as famílias se submetem.

Em síntese, para essa linha de pensamento, os resultados escolares de um aluno estariam se tornando cada vez mais dependentes dos recursos financeiros e da capacidade estratégica de seus pais, e cada vez menos de seu valor escolar que, num regime mais assentado na meritocracia, recebia forte influência dos recursos culturais dos pais.

Os pais tentam redirecionar os destinos determinados pelos resultados escolares (com aulas particulares, por exemplo) e se submetem cada vez menos à lógica da instituição escolar (eles fazem de tudo para que seus filhos frequentem a melhor

escola). É isso a parentocracia. Ela significa que a escola sofre a concorrência das estratégias dos pais (Van Zanten & Darchy-Koechlin, 2005b, p. 18).

Essa multiplicação de estratégias parentais para fornecer aos filhos as melhores oportunidades de êxito escolar e de acesso aos setores mais nobres do sistema de ensino, tem sido objeto dos estudos de Glasman (1994; 2005; 2008). Ele sustenta que, nos últimos 25 anos, vem se desenvolvendo uma “escola fora da escola”, expressão que usa para designar a expansão atual de um conjunto de dispositivos de suporte à ação escolar (“soutien scolaire”) que têm por finalidade equipar o aluno para a corrida de obstáculos escolar. Trata-se de um arsenal constituído de materiais para-escolares e de dispositivos de terceirização da ajuda doméstica: aulas particulares, serviços a domicílio, consultórios de psico-pedagogia, empresas especializadas no acompanhamento do dever de casa e, mais recentemente, o surgimento da figura do “coaching scolaire” que consiste numa espécie de treinador (“entraîneur”) para a vida escolar, isto é, um mediador entre o aluno e a escola e entre o aluno e os pais que auxilia na adoção de métodos de organização do trabalho, de uma relação sadia com os estudos (exemplo: como não ser nem tão auto-confiante, nem tão inseguro etc.), e cujos honorários na França, segundo Glasman (2005, p.127), situam-se na faixa de 80 a 150 euros por sessão²¹. Em texto recém publicado, o autor resume:

Quando se vê florescer, na periferia da escola, esses dispositivos de apoio, parece que é preciso cada vez mais outra coisa que não a escola para se ter sucesso nela. Tudo se passa como se, de maneira bem mais intensa do que no passado, os alunos e seus pais julgassem indispensável – para obter as melhores chances de êxito num percurso escolar cada vez mais competitivo – recorrer a um apoio exterior, a um complemento para realizar seu trabalho ou para se treinar (Glasman, 2008, p. 631).

No que concerne ao Brasil, não se pode dizer que a parentocracia constitua uma novidade, já que aqui as lógicas de mercado vigoram há muito tempo. Desde décadas, nosso sistema de ensino tem um nítido caráter de classe, onde atuam fortemente recursos culturais e vantagens sociais e econômicas. Sua segmentação em duas redes (que comportam ambas uma estratificação interna) divide o público escolar entre o ensino privado, que recruta as categorias favorecidas da população, e a escola pública, que acolhe aqueles que não possuem os meios para pagar pelos estudos e que, de um modo geral, recebem, em contrapartida, um ensino de mais baixa qualidade. Ao lado disso, floresce também entre nós, todo um mercado “paraescolar”, voltado para uma clientela de pais consumidores que demandam ajuda na gestão da escolaridade da prole. Na falta de levantamentos sistemáticos, pode-se comprová-lo através das seções de classificados dos jornais que estampam a propaganda de instituições e profissionais especializados, sobretudo ao final do ano, época dos exames ou das últimas provas bimestrais.

Enfim – e para concluir este ponto sobre a noção de parentocracia – poder-se-ia dizer que toda essa nova realidade, acima esboçada, tem levado alguns pesquisadores a se perguntar se o privilégio das elites culturais não estaria sofrendo um processo de erosão ou,

em outras palavras, se as vantagens culturais não estariam perdendo algo de sua força. Se é preciso acolher essa hipótese de que os fatores econômicos estariam ganhando um peso maior na manutenção das desigualdades escolares, é preciso igualmente muita cautela para não se subestimar, por demais facilmente, a importância do componente cultural, pois são inúmeros e importantes os trabalhos sociológicos que demonstram que as competências culturais das famílias representam um fator decisivo para que elas tirem o melhor proveito de seus investimentos materiais. É exemplar, nesse sentido, o trabalho de Gewirtz et.al. (1995) que chama a atenção sobre os trunfos das famílias intelectualizadas no ato de escolha do estabelecimento de ensino, já que elas dispõem de habilidades para discriminar as diferenças entre os estabelecimentos e entre as características dos filhos, o que permite que realizem um ajustamento entre ambos (*o child-matching*), escolhendo a escola “certa” para cada um deles.

Novas sensibilidades sociológicas: o ponto de vista dos indivíduos

No início deste texto, referi-me a transformações verificadas nos trabalhos mais recentes sobre a relação entre as classes médias e a escola, e que derivam de mudanças no próprio modo de fazer sociologia. Dentre elas, uma se sobressai.

Se os trabalhos anteriores colocavam ênfase nas práticas das famílias e insistiam nos padrões típicos e grupais dos comportamentos de alto investimento na vida escolar, os estudos mais recentes passaram também a observar o fenômeno sob um outro prisma: o do sentido que os atores conferem a essas condutas, e o de como eles as vivenciam. E nisso, eles não fazem senão repercutir uma evolução registrada nas próprias ciências sociais que – como se sabe – vêm colocando no seu centro a questão da individualização das sociedades contemporâneas. Um recente colóquio sobre o “Individualisme contemporain et individualités: regards des sciences sociales et de la philosophie”, realizado em junho/2008, na França, estampava em seu texto de apresentação:

Numerosos são os trabalhos de historiadores, antropólogos, sociólogos, cientistas políticos, filósofos que formulam a hipótese de uma mudança profunda dessas sociedades : após um primeiro individualismo, o das luzes e do aparecimento do Cidadão, assistiríamos, há algumas décadas, à chegada progressiva de um segundo individualismo. Para os cientistas favoráveis a essa hipótese, essa ‘segunda modernidade’ seria caracterizada por novas margens de escolha individual, por uma reflexividade mais desenvolvida (busca de si) e pela aparição de novas formas coletivas²².

É assim que Van Zanten (2007), sem desconsiderar os “determinantes estruturais” da ação parental, vai se interessar – inspirada em autores como A. Giddens e U. Beck – pela capacidade reflexiva dos pais, neste caso, por sua capacidade de se servir dos produtos (divulgados) da pesquisa científica (evidentemente com perspectivas e finalidades

diferentes daquelas do pesquisador), de analisar a realidade escolar com a qual se defrontam²³ e de ponderar as conseqüências de seus atos educacionais (em particular, a escolha do estabelecimento de ensino)

Por reflexividade, entendemos aqui a capacidade dos sujeitos de reconhecer, demonstrar e dar visibilidade ao caráter racional de suas práticas concretas, sem que isto implique na consciência nem tampouco na atenção permanente a essa dimensão ou, nos termos de Giddens, na capacidade, tanto dos indivíduos como das instituições e dos sistemas sociais, de proceder de maneira contínua a sua auto-regulação através de um distanciamento crítico (p. 247).

Entretanto, Van Zanten cuida de não transformar os pais em “usuários racionais”, como o faz Dubet (2007, p. 58), sob a alegação de que essas condutas são racionais mas de um modo bem mais complexo do que aquele do individualismo metodológico que, desocializando o sujeito, concebe a ação humana na lógica de um “interesse único”, fruto de um cálculo de tipo custo/benefício.

Em conclusão, a autora constata – como já aludi acima – que as “classes médias e altas” apresentam uma maior inclinação do que a “burguesia ou a classe baixa” à adoção de uma “posição distanciada, informada, estratégica e politicamente consciente em relação a sua experiência social” (p. 249). Mas ela insistirá no fato de que toda essa capacidade estratégica produz, em paralelo, um “efeito oposto”, pois essas famílias também se revelam as mais atingidas por dúvidas, tensões e ansiedades.

Essas categorias sociais são também atravessadas, mais do que as outras, pela dúvida quanto à maneira mais pertinente de atuar e a suas conseqüências individuais (por exemplo, qual é a melhor escola para cada criança), o que acarreta uma grande ansiedade e ocasiona uma busca intensa de informações que, por sua vez, aumentam a ansiedade (p. 251).

Atingidos, em muitos casos, por uma forte ambivalência entre fazer prevalecer o interesse individual (do filho) ou dar primazia ao bem coletivo ou, em outros termos, entre ser “bom pai” ou ser “bom cidadão”, esses atores se vêem vítimas de uma tensão que os fará raciocinar e atuar, segundo a autora, numa lógica de “dissonância cognitiva”, como por exemplo:

[...] a dissonância cognitiva que esses estratos sociais experimentam entre os valores de “mistura social” aos quais aderem em graus diversos, e suas práticas de evitamento das escolas socialmente heterogêneas (Van Zanten, 2002, p. 48).

No universo anglo-saxão, encontraremos essa mesma tendência a relativizar as vantagens possuídas pelas classes médias, para descortinar e focalizar o lado negativo representado pelos “riscos, incertezas e medos” que acometem as famílias. Em seu livro de 2003, Ball já chamava a atenção para o fato de que

A ausência de complacência, a constante atividade de distinção e de manutenção de status são o melhor e o pior da classe média. São, de certa forma, seus piores inimigos. O compromisso com o individualismo, o ‘colocar a família em primeiro lugar’, a defesa das fronteiras e as estratégias de enclausuramento social enfraquecem a segurança e a visão moral, e encorajam o medo (Ball, 2003, p.179).

Reay et al. (2007) – em seu estudo sobre famílias brancas de camadas médias que escolhem para seus filhos escolas públicas inglesas marcadas por um alto índice de alunos imigrantes, com o objetivo torná-los tolerantes e abertos às diferenças – constataram que esses pais demonstravam alguns “medos” derivados de sua escolha, em particular: o medo de uma possível influência perniciosa, no comportamento dos filhos, de colegas de origem social mais baixa; e o medo de um impacto negativo, sobre o desempenho escolar dos filhos, decorrente de um grupo de pares que não valorizaria suficientemente o êxito acadêmico.

Crozier et al. (2008), investigando igualmente famílias inglesas brancas de classe média que, apesar de possuírem recursos financeiros para escolarizar seus filhos na rede privada, optam – por motivos ideológicos – por uma *comprehensive-school*, demonstram que esses pais

estão presos numa rede de ambigüidade moral, de dilemas e ambivalência, tentando representar um “eu” bom e ético e, ao mesmo tempo, garantir o ‘melhor’ para seus filhos (p. 261).

A meu ver, estes últimos autores são os que avançam mais neste ponto, na medida em que incorporam à análise o modo como esses pais lidam com a ansiedade proveniente dos riscos de juntarem seus filhos “com ‘o outro’, com aqueles que ‘não são como nós’”. Seu texto dá conta das várias maneiras por meio das quais, as famílias compensam os supostos malefícios de um ambiente escolar julgado insatisfatório de alguns de vista.

Os pais de classe média branca que estudamos lidam com suas ansiedades, dilemas e ambivalências assegurando uma experiência educacional de sucesso para seus filhos. Eles trabalham para reduzir os riscos, garantindo que seus filhos ocupem espaços relativamente ‘seguros’ e produtivos dentro das escolas ‘comprehensive’, tais como as classes avançadas e o ‘Programa para Talentos e Super-dotados’, e utilizam seus vários capitais – social, cultural e econômico – para reforçar áreas nas quais o estado falha: assegurando o lugar de seus filhos no topo (p. 11-12).

Uma questão à guisa de conclusão

A partir de uma revisão (parcial e incompleta) da literatura sociológica atual sobre as relações das famílias das camadas médias com a escola, este ensaio pretendeu captar as novas linhas evolutivas por que passam, a um só tempo, a realidade social e educacional, e o tratamento teórico-metodológico dado ao objeto, nos últimos anos. Nesse sentido, ele conclui por uma efetiva renovação da problemática.

Entretanto, gostaria de dedicar esta parte final a uma questão que me parece decorrer de modo lógico do conjunto de elementos – dados e interpretações – aqui apresentados, mas que, a meu ver, ainda não mereceu do pesquisador a atenção devida.

Refiro-me ao protagonismo crescente que assumem as famílias contemporâneas – através de suas escolhas e estratégias educacionais – na produção e no funcionamento dos próprios sistemas de ensino. Quero dizer com isso que o limitar-se à focalização do Estado e à análise das políticas e leis educacionais não basta para compreendermos o funcionamento de um sistema de ensino, em suas faces desiguais e iníquas. É o que nos ensina sobejamente o caso das classes médias.

Com efeito, enquanto concebermos a família como um objeto das políticas educacionais ou como um mero usuário passivo que sofre a ação do Estado, estaremos, na verdade, nos impedindo de enxergar seu papel de co-produtora da realidade educacional e – mesmo que de maneira indireta – das políticas públicas de educação.

Cabe, então, ao sociólogo afiar dados e argumentos em favor da demonstração de que os pais representam hoje “atores incontornáveis na orientação da ação educativa”, como lembra Van Zanten (2002).

Notas

¹ Este texto constitui uma versão ampliada e traduzida do texto “A revisited theme – middle classes and the school”, publicado em Apple, M.; Ball, S.J.; Gandin, L.A. (orgs.) *International Handbook of the Sociology of Education*. London/New York: Routledge, 2010.

² A autora agradece o apoio do CNPq a suas pesquisas.

³ Trata-se de: 1) *Revue Internationale d'Éducation* (n. 39, set./2005) que apresenta o dossiê «La formation des élites», organizado por A. Van-Zanten e B. Darchy-Koechlin; e 2) *Éducation et Sociétés* (n. 21, 2008/1) que traz o dossiê «Former des élites dans un monde incertain», coordenado por Y. Dutercq.

⁴ Refiro-me a: 1) *A escolarização das elites* (Almeida & Nogueira, 2002); 2) *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras* (Almeida et al., 2004).

⁵ Respectivamente, *Les nouvelles élites de la mondialisation* (Wagner, 1998), *Educar herdeiros: práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas* (Fonseca, 2003) e *La educación de las elites* (Tiramonti e Ziegler, 2008).

⁶ Na Inglaterra, ressalto os livros de S. Ball (2003), *Class strategies and the educational market: The middle classes and social advantage*, e de Power et al. (2003), *Education and the middle class*; e o artigo de Crozier et al. (2008). Nos Estados Unidos, saliento o livro de A. Lareau (2003), *Unequal childhood – class, race, and family life*. Na França, destaco os diversos trabalhos de Agnès Van-Zanten, em particular o livro *Choisir son école – stratégies familiales et médiations locales*, recentemente publicado (cf. Van Zanten, 2009).

⁷ É de minha responsabilidade a tradução deste excerto, assim como a de todos os outros que se seguem e que foram extraídos de obras que não têm tradução oficial para a língua portuguesa.

- ⁸ A saber, domicílios com renda global entre R\$ 1.064,00 e 4.591,00 (em 2008) que compreendem o conjunto daqueles que estão fora tanto do grupo dos 16% mais ricos, quanto do grupo dos 32% mais pobres da população (cf. Neri, 2008).
- ⁹ Trata-se de um crescimento de “quase 4% ao ano e acima do crescimento populacional do grupo de referência” (Neri, 2008, p. 29).
- ¹⁰ Sigla atualmente utilizada para designar as economias emergentes do Brasil, Rússia, Índia e China.
- ¹¹ No Brasil, de um modo geral, as famílias cujo poder aquisitivo permitem o acesso ao ensino privado, evitam a escola pública.
- ¹² Com base nos dados da *Pesquisa sobre condições de vida* (PCV), da Fundação Seade, para os anos 1990, 1994 e 1998, o pesquisador do IPEA, C. A. Ramos constatou que “o Brasil assistiu, nos anos 90, a uma verdadeira **fuga** do sistema de ensino público daquelas famílias com capacidade de pagamento do segmento privado [...] essa migração a favor do sistema privado também foi uma característica dos menores decis [da renda]” (RAMOS, 2000, p.10) (o grifo é do autor).
- ¹³ Para uma discussão deste ponto, ver Nogueira (1997).
- ¹⁴ Van Zanten (2007) faz questão de distinguir entre um processo de “massificação” que ela define como uma expansão “quantitativa” do acesso aos níveis superiores de ensino por parte das classes populares, e uma verdadeira “democratização” reservada às classes médias e superiores da população que se beneficiaram de uma ampliação “qualitativa”, ou seja, de um “acesso real e mais extensivo a níveis superiores de conhecimento” (p. 250).
- ¹⁵ No Brasil, Costa e Koslinski (2008; 2009) vêm se utilizando da noção anglo-saxônica de “quase-mercado” para dar conta das diferenças existentes entre estabelecimentos de ensino públicos no que tange a sua reputação e à conseqüente disputa por vagas por parte das famílias.
- ¹⁶ Neste ponto, é preciso reconhecer que a obra de Bourdieu continua fornecendo a referência conceitual de base para se pensar a relação classes médias/educação, na medida em que permanece irrefutada sua tese de que se essa categoria social é a que mais intensamente investe em valores escolares é não somente porque para ela o diploma está no princípio de todo êxito social, mas também porque suas chances objetivas de êxito e de mobilidade através dele são razoáveis.
- ¹⁷ Quanto a este último aspecto, Silva (2003), baseando-se num rol significativo de estudos, afirma que: “são basicamente os pais brancos, da classe média e de profissões liberais que integram estes órgãos, mesmo em áreas onde predominam a classe trabalhadora ou minorias étnicas” (p. 48).
- ¹⁸ A mobilidade estudantil através do globo é verificada desde a Europa medieval, fenômeno conhecido, pelos historiadores da universidade, como *peregrinatio academica*.
- ¹⁹ Brown (1990, p. 395) lembra, no entanto, que “a meritocracia nunca prometeu igualdade, mas apenas que as desigualdades seriam distribuídas com mais justiça”. É nesse mesmo sentido que Dubet (2008) fala em “desigualdades justas”.
- ²⁰ Utilizei-me aqui da tradução para o português feita por Silva (2003), à p. 35 de seu livro.
- ²¹ «Originário dos mundos do esporte e da empresa, o ‘coaching’ surgiu recentemente na França, na periferia da escola, sob o nome de ‘coaching escolar’. Nenhum trabalho de pesquisa lhe foi ainda dedicado, por razões evidentes. Apenas alguns artigos de jornal noticiaram a chegada dessa novidade » (Glasman, 2005, p. 123).
- ²² Acessado em 4/4/2008 em <http://www.ccic-cerisy.asso.fr/individualisme08.html>.
- ²³ A autora exemplifica com “as ‘pequenas pesquisas’ que muitos pais da classe média e alta declaram fazer sobre a qualidade das escolas próximas a sua residência e às quais o sistema atual de ‘setorização’, em vigor na França, os obriga a enviar seus filhos; assim como [...] as análises que fazem das causas da suposta má qualidade de algumas destas escolas e as conseqüências positivas e negativas das estratégias que adotam para evitá-las” (p. 249).

Referências bibliográficas

- AGUIAR, A. Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. *Educação e Pesquisa*, v. 35 (1), p. 67-79, 2009.
- ALMEIDA, A.M.F., CANEDO, L.B., GARCIA, A., BITTENCOURT, A.B. (orgs.) *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2004.
- ALMEIDA, A. M. F., NOGUEIRA, M. A. (orgs.) *A escolarização das elites – um panorama internacional da*

- pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BALL, S. *Class strategies and the educacional market: The middle classes and social advantage*. Londres : Routledge Falmer, 2003.
- BALL, S. Classes sociais. In : Van Zanten, A. (org.). *Dictionnaire de l'Éducation*. Paris : PUF, p. 55-59, 2008.
- BROWN, P. The third wave : education and the ideology of parentocracy”, *British Journal of Sociology of Education*, 11 (1), p. 65-85, 1990.
- COSTA, M., KOSLINSKI, M. *Hidden Quasi- Market: the contest for public schools in Rio de Janeiro*. The First ISA Forum. ISA, Barcelona, sept./2008.
- COSTA, M., KOSLINSKI, M. *Escolha, estratégia e competição por escolas públicas – pensando a ecologia do quase-mercado escolar*. Trabalho apresentado no GT Educação e Sociedade. 33º Encontro Anual da ANPOCS, out./2009.
- CROZIER, G., REAY, D., JAMES, D., JAMIESON, F., BEEDELL, P., HOLLINGWORTH, S., WILLIAMS, K. White middle class parents, identities, educational choice and the urban comprehensive school: dilemmas, ambivalence and moral ambiguity. *British Journal of Sociology of Education*, v. 29, nº3, maio, p. 261-272, 2008.
- DARCHY-KOECHLIN, B. Internationalisation des formations. In : Van Zanten, A. (org.). *Dictionnaire de l'Éducation*. Paris : PUF, p. 414-416, 2008.
- DUBET, F. El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, nº 16, p. 39-66, 2007.
- DUBET, F. *O que é uma escola justa?* São Paulo : Cortez, 2008.
- DUBET, F., MARTUCCELLI, D. *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil, 1996.
- DUTERCQ, Y. Former des élites dans un monde incertain: stratégies scolaires et recherche de justice. *Éducation et Sociétés*, nº 21, p. 5-16, 2008.
- FONSECA, M. M. *Educar herdeiros – práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- GEWIRTZ, S., BALL, S., BOWE, R. *Markets, choice and equity in education*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 1995.
- GLASMAN, D. *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*. Paris : CNDP/FAS, 1994.
- GLASMAN, D. *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Chambéry : Université de Savoie, 2005.
- GLASMAN, D. Soutien hors école. In : Van Zanten, A. (org.). *Dictionnaire de l'Éducation*. Paris : PUF, p. 630-632, 2008.
- GUERRA, A. et al. (orgs.) *Classe média – desenvolvimento e crise: Atlas da nova estratificação social no Brasil*- v. 1. São Paulo: Cortez, 2006.
- IPEA. Pobreza e riqueza no Brasil metropolitano. *Comunicado da Presidência*. nº 7, agosto, 2008.
- LAREAU, A. *Unequal childhoods – class, race and family life*. Los Angeles: University of California Press, 2003.
- LAREAU, A. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. *Educação em Revista*, n. 46, dezembro, p. 13-82, 2007.
- NERI, M.C. (coord.). *A nova classe média*. RJ: CPS/IBRE, Fundação Getúlio Vargas, 2008.
- NOGUEIRA, M.A. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção, *Educação e Realidade*, nº 2, v. 20, jul./dez., p. 9-25, 1995.
- NOGUEIRA, M.A. Convertidos e oblatos – um exame da relação classes médias-escola na obra de P. Bourdieu, *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 7, p. 109-129, 1997.
- NOGUEIRA, M. A., AGUIAR, A. La formation des élites et l'internationalisation des études : peut-on parler

- d'une « bonne volonté internationale ? », *Éducation et Sociétés*, n° 21, p. 105-119, 2008.
- NOGUEIRA, M. A., AGUIAR, A., RAMOS, V. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares, *Educação & Sociedade*, v. 29, n° 103, maio-ago, p. 355-376, 2008.
- POWER, S. "Missing: a Sociology of Education of the Middle Class". In: Demaine, J. (org.) *Sociology of Education Today*. London: Palgrave Macmillan, 273p., 2001.
- POWER, S., EDWARDS, T., WHITTY, G., WIGFALL, V. *Education and Middle Class*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 2003.
- RAMOS, C.A. Programas sociais: trajetória temporal do acesso e impacto distributivo. *Texto para discussão n° 771*. Brasília: IPEA, dezembro, 2000.
- REAY, D., HOLLINGWORTH, S., WILLIAMS, K., CROZIER, G., JAMIESON, F., JAMES, D., BEEDELL, P. 'A darker shade of pale?' Whiteness, the middle classes and multi-ethnic inner city schooling. *Sociology*, v. 41, n° 6, Dec., p.1041-1060, 2007.
- SILVA, P. *Escola-família, uma relação armadilhada*. Porto: Afrontamento, 2003.
- SIROTA, R. Le métier d'élève. In: Forquin, J.C. (org.). *Sociologie de l'Éducation: nouvelles approches, nouveaux objets*. Paris : INRP, p. 149-172, 2000.
- SOARES, J.F., ALVES, M.T.G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n° 1, jan./jun., p. 147-165, 2003.
- VAN-ZANTEN, A. La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social : le cas des parents d'élèves des classes moyennes. *Éducation et Sociétés*, n° 9 (1), p.39-52, 2002.
- VAN-ZANTEN, A. Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, n° 16, p. 245-278, 2007.
- VAN ZANTEN, A. *Choisir son école – stratégies familiales et médiations locales*. Paris : PUF, 2009.
- VAN ZANTEN, A., DARCHY-KOECHLIN, B. La formation des élites – Introduction. *Revue Internationale d'Éducation*, n° 39, sept., p.19-23, 2005a.
- VAN ZANTEN, A., DARCHY-KOECHLIN, B. Parentocratie et marché contre méritocratie. *Le monde de l'Éducation*, n° 340, outubro, 2005b.
- VIEIRA, M. M. *A mobilidade como competência? Formação das elites e o Programa Erasmus*. Texto apresentado na ECER 2007 – European Conference on Educational Research. Universidade de Ghent, setembro, 2007.
- WAGNER, A.C. *Les nouvelles élites de la mondialisation*. Paris: PUF, 1998.
- WEENINK, D. *Upper middle-class resources of power in the education arena: Dutch elite schools in an age of globalisation*. Tese (Doutorado) – School for Social Science Research, Amsterdã, 271p., 2005.
- WILSON, D. & DRAGUSANU, R. The Expanding Middle: the exploding world middle class and falling global inequality. *Global Economics Paper n° 170*. Goldman Sachs., 2008.

Correspondência

Maria Alice Nogueira – Professora da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, Brasil.

E-mail: malicen@terra.com.br