



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE NA INFÂNCIA, JUVENTUDE E
VIDA ADULTA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

HAMANDA MAIARA NASCIMENTO PONTES

FICAR EM CIMA OU SOLTAR A CORDA?

Um estudo comparado sobre como pais participam da vida escolar dos filhos na
transição para o ensino médio

Brasília
2026

HAMANDA MAIARA NASCIMENTO PONTES

FICAR EM CIMA OU SOLTAR A CORDA?

Um estudo comparado sobre como pais participam da vida escolar dos filhos na
transição para o ensino médio

Tese de Doutorado apresentada à banca
examinadora, como requisito parcial de
avaliação para obtenção do título de Doutor
em Educação pela Universidade de Brasília

Orientadora: Prof.^a Dra. Wivian Weller
Coorientadora: Prof.^a Dra. Nicolle Pfaff

Brasília
2026

FICAR EM CIMA OU SOLTAR A CORDA?

Um estudo comparado sobre como pais participam da vida escolar dos filhos na transição para o ensino médio

Tese de Doutorado apresentada à banca examinadora, como requisito parcial de avaliação para obtenção do título de Doutor em Educação pela Universidade de Brasília.

BANCA EXAMINADORA

Daniel Magalhães Goulart (presidente)
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UnB

Maria Amália de Almeida Cunha (membro externo)
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMG

Catarina Malheiros da Silva (membro externo)
Faculdade de Educação – FE/UEFS

Denise Gisele de Britto Damasco (membro interno)
Instituto de Letras – IL/UnB

Breitner Luiz Tavares (suplente)
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação
Internacional – PPGDSCI/UnB

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PP814f Pontes, Hamanda Maiara Nascimento
FICAR EM CIMA OU SOLTAR A CORDA? Um estudo comparado sobre como pais participam da vida escolar dos filhos na transição para o ensino médio / Hamanda Maiara Nascimento Pontes; orientador Wivian Weller; co-orientador Nicolle Pfaff. Brasília, 2026.
301 p.

Tese(Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, 2026.

1. Milieux familiares. 2. Participação parental. 3. Relação Família-Escola. 4. Método Documentário. 5. Pesquisa Social Reconstitutiva. I. Weller, Wivian, orient. II. Pfaff, Nicolle, co-orient. III. Título.

AGRADECIMENTOS

Passei muito tempo pensando no que escreveria nos agradecimentos desta tese. Escrever esse item é anunciar o fim de um percurso que, no meu caso, durou cinco anos e meio — e que só foi possível porque muitas pessoas estiveram presentes, em diferentes momentos e de distintas maneiras. Mesmo correndo o risco de não conseguir nomear todas elas, preciso expressar minha gratidão àquelas que tornaram esta tese possível.

Em primeiro lugar, agradeço ao Senhor da minha vida, Jesus Cristo, que sempre abençoou a obra das minhas mãos, se manteve fiel às promessas e cumpriu sonhos guardados no meu coração. A Ti consagro tudo o que tenho e sei que, no tempo determinado, planos maiores se cumprirão na minha vida.

À Rhaisa, minha grande amiga, por me inspirar com sua força e luz, por me incluir no desenvolvimento da Thainá e por se manter perto, mesmo quando estive longe.

À Eva Soares, por ter sido a melhor amiga que alguém poderia ter na reta final desta tese. Desde o início de janeiro de 2025, você foi o meu apoio: me alimentou, cuidou de mim — e também da Genivalda — e se preocupou com o meu bem-estar sem fazer muitas perguntas. Quando falava, era para me dizer que não conhecia pessoa mais guerreira e forte do que eu. Talvez eu nunca consiga retribuir à altura o que você fez por mim, Eva, mas sei que nunca vou esquecer. Em teu nome, estendo meu agradecimento a todas as pessoas que trabalham na limpeza da Faculdade de Educação — que me conhecem desde 2018 e foram, de certo modo, minha família nesses últimos anos no Distrito Federal. Simoninha, Cosme, Kátia, Luciana, Bidi, Elaine, Regina e dona Maria: meu muito obrigada.

À minha mãe, Marialba — que, embora não tenha entendido muito bem o que eu vim fazer em Brasília, sempre foi uma mulher forte, corajosa e perseverante. Ao meu irmão, Higor, por ter segurado as pontas em casa quando o bicho pegou.

À Kleine, por me permitir conviver num ambiente familiar cercado de amor e cuidado e pela forma como demonstra, em ações, que amizade não é apenas uma palavra. Ao Edson Gabriel, por me deixar ficar perto e te tratar como irmão adotivo. Sempre estarei aqui para te defender, Gab!

Ao Alberto, por acreditar em mim mais do que eu mesma, pelas mensagens de carinho e por me dizer que sou sua amiga amada. Você é meu amigo-irmão e eu te amo.

Na Universidade de Brasília — minha casa nos últimos nove anos —, agradeço à minha orientadora Wivian Weller por abrir portas que eu não pensava serem possíveis. Obrigada por todo esse tempo de trabalho coletivo, pelas trocas, pelas indicações de leitura e, especialmente, por ter introduzido o método documentário no Brasil. Seu esforço no passado — e ainda no presente — preparou o caminho que eu e tantos outros seguimos hoje na pesquisa social reconstrutiva. Quero que saiba que, mesmo diante desse fim de ciclo, minha amizade, carinho e cuidado por você sempre foram sinceros.

Agradeço aos professores que compuseram a banca de qualificação, Maria Amália de Almeida Cunha e Breitner Luiz Tavares, pelo frutífero diálogo ali construído; e às professoras Catarina Malheiros da Silva e Denise Gisele de Britto Damasco, e ao professor Daniel Magalhães Goulart, que gentilmente aceitaram participar da arguição da versão final deste trabalho. Não tenho dúvidas de que teremos o mais qualificado dos debates.

À coordenadora do PPGE, Maria Abadia, pela ajuda, compreensão e gentileza na reta final da tese. Na pessoa da professora Liliane Machado, agradeço a todos os funcionários da direção da FE que sempre foram gentis e amigáveis comigo — em especial Zefinha, Liziane, Luisinho, Marcus, Araújo e João. Aos funcionários da portaria e da segurança da FE, em especial Vasco, Jô, Lalia, Sheila, Nathy e Mário, por todo o apoio, amizade, orações e generosidade. Aos meninos do NTE, pelas conversas diárias e pelas palavras de apoio.

À Denise, ao Ronan e ao Antônio, por me socorrerem quando mais precisei. Não tenho como retribuir com dinheiro toda a ajuda que recebi de vocês, mas a minha oração por vocês é certa.

À Iraci, ao Enzo e à Dona Isabel, por terem sido minha família em Brasília. Os momentos que a Hamanda de 2019 vivenciou ao lado de vocês nunca serão esquecidos.

À Família Evangelista — em especial Dona Matilde, Cristiane, Selma e William —, por sempre me tratarem com dignidade e respeito. Vocês são o pilar e a inspiração de uma família inteira. Meu respeito e admiração por vocês são eternos.

À Sandrinha e ao Emerson, por me acolherem quando voltei da Alemanha e pelos tantos momentos divertidos ao lado da Lolita. Vocês, meu primeiro casal de amigos gaúchos, foram e continuam sendo muito especiais para mim.

À Maria de Belém, ao seu Amaral, ao Bruno e à Bianka — vizinhos e amigos tão queridos —, que apoiaram minha vinda para Brasília e que, mesmo depois de tantos anos, ainda perguntam quando vou voltar, sabendo que minha vida agora é no mundo.

À Raquel Valente, amiga querida que acompanha meus passos de longe e ora junto comigo e por mim. Te amo.

Ao David e à Kelly, o maior presente que o Deodoro de Mendonça me deu. Vocês fazem parte da minha vida há 16 anos e tenho certeza de que ainda estarão nela por muitos anos mais.

À Damásia, por manter viva a nossa amizade depois de tantos anos. Amo você e amo a sua família.

À Lurdinha, por todo o afeto, pela consideração e pelo abraço mais quentinho do mundo. Você sempre me tratou com tanto carinho, e eu sempre me identifiquei com o seu jeito humano de se relacionar com as pessoas. À Leyvijane, pelos livros, chocolates, gentilezas cotidianas e pelas conversas sobre gatos e afins. Você é uma querida!

À professora Lucélia Bassalo, por me introduzir no mundo da pesquisa, por ter sido imensamente generosa comigo no período em que morei em Belém. Em seu nome, estendo meus agradecimentos a todos os integrantes JEDS — o melhor grupo de pesquisa sobre juventude do Norte. Amo vocês!

Às professoras Ana Conceição, Lana Macedo e Glória Rocha, pela oportunidade que deram a uma recém-graduada de atuar como assessora pedagógica em duas diretorias importantes da Universidade do Estado do Pará. Sem o salário do meu primeiro emprego — arduamente economizado durante um ano e meio —, a vinda para Brasília não teria sido possível.

À Berenice Bento, pela admiração e afeto que nos une. Obrigada por comemorar minhas conquistas, por se preocupar com o meu bem-estar, por me acolher tantas vezes em sua casa e por me lembrar que devo acreditar na minha sensibilidade acima de tudo. Você é e continuará sendo uma amiga querida.

À Benedetta Bisol, pelas conversas sobre filosofia, pelas discussões teóricas, pelas palavras em italiano que aprendi e por ter nos ensinado a "domar" textos acadêmicos em sua disciplina de Epistemologia.

Às amigas maravilhosas que fiz no ICS/UnB, em especial Alberto Silva, Gabrielle Andrade, Maria Luiza Vietes, Guilherme Cardim, Lucas Souza, Caio Porto, Mariana Penna e Gabriel Alves.

À Vivian Marjorie e Félix Barbalho, pela amizade acolhedora, pelo apoio nos momentos difíceis, pela preocupação genuína com o meu bem-estar e pelos tantos momentos divertidos que compartilhamos na Colina. Amo vocês!

Ao Anderson Itaborahy, por toda a ajuda prestada, especialmente durante as inúmeras mudanças de casa que vivenciei ao longo da minha residência em Brasília. Agradeço pelo apoio, pelas palavras de incentivo e pelos ricos momentos de troca intelectual sobre o método documentário.

Às famílias-interlocutoras que tornaram este trabalho possível: meu muitíssimo obrigada por abrirem as portas de suas casas, compartilharem suas histórias comigo e se manterem conectadas ao andamento da pesquisa. Espero poder compartilhar em breve os resultados desta tese.

À Christina Velho, pelo primoroso trabalho de revisão gramatical, realizado com a atenção, o rigor e o cuidado que o texto alheio exige.

Agradeço também às alunas e aos alunos das turmas de Psicologia da Educação e de Metodologia da Pesquisa em Educação (2/2025) da FUP/UnB, pela paciência, respeito e parceria no meu primeiro ano como docente do magistério superior. Sempre lembrarei de vocês, que estiveram presentes no início do meu processo de tornar-me professora universitária.

Na Alemanha, enquanto estive vinculada ao Arbeitsgruppe Migrations- und Ungleichheitsforschung, agradeço à Nicolle Pfaff por ter sido uma coorientadora presente e afetuosa, sempre atenta e disposta ao diálogo nos muitos momentos em que minha cabeça fervilhava de ideias. Para além da universidade, ela me integrou em seu círculo de amigos e família, abrindo-me uma perspectiva mais ampla da vida na Alemanha. O período em Essen ao seu lado me ensinou muito mais do que lições metodológicas. Como você mesma me escreveu uma vez: já somos amigas.

À Kiran, por treinar alemão comigo com a generosidade e a abertura que só uma criança pode demonstrar. Os momentos ao lado dessa kleine Dame foram os mais especiais e divertidos.

À Kathie, por me receber tão afetosamente na Baviera, pela melhor salada de batata que já comi na vida e pelas histórias de quando a vida apertou e a coragem bateu à porta. Na última fase do doutorado, lembrei-me de muitas dessas histórias quando a coragem também bateu à minha porta. A você, Kathie, os meus melhores cumprimentos, sempre.

À Tina — a primeira alemã com quem falei alemão na Alemanha, se bem que duas escorpianas não precisam falar muito para se entender. Tina se tornou uma amiga querida, carinhosa, presente e perspicaz. *Ich liebe dich, meine Liebe.*

Ao Thorsten, pela seriedade com que conduz o ofício de pesquisador e pelo jeito generoso de compartilhar conhecimento. Aprendi muito te observando e agradeço pelos textos que compartilhou comigo e pelo tempo dedicado às conversas fora da universidade.

À Fatma, por ter sido meu anjo da guarda em Essen, pelas ajudas, pelos presentes e pelo carinho construído mutuamente. Sinto saudades todos os dias da minha amiga turca-alemã.

À *meine liebe* Nermin, por toda a afetuosidade, por me dizer que canto muito bem e que minha risada sincera faz falta por aí.

À Monika, pelos incontáveis momentos de ajuda generosa. Você é uma das pesquisadoras mais sérias, engajadas e gentis que já conheci. Te admiro.

Por fim — e de longe não menos importante —, meu mais profundo agradecimento ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelos financiamentos que tornaram possíveis a realização do doutorado e a conclusão desta investigação. Agradeço igualmente aos Programas de Assistência Estudantil da Universidade de Brasília que, desde o mestrado, ofereceram suporte material — Residência e Alimentação — essencial para a minha permanência na pós-graduação.

À minha mãe, Marialba do Nascimento, costureira de ofício, que do seu modo,
me ensinou a tecer a vida com fios de ferro.

À minha avó materna, Olga Costa, a pessoa que mais comemorou a notícia da minha
chegada ao mundo. Você não me viu crescer nesse mesmo mundo, vó, mas a memória
do seu cuidado comigo esteve presente por muitos anos nas histórias contadas por
mamãe. Hoje, essa memória vive em mim e sobrevive na forma como cuido e protejo as
pessoas que amo.

A mim mesma, por dar continuidade ao legado de força, bravura e coragem que
marcou a trajetória de vida de minhas ancestrais, em um mundo historicamente hostil
às mulheres.

Seria um erro pensar que nas sociedades ocidentais todos os pais têm as mesmas representações ou que as interpretam do mesmo modo no plano das práticas
(Cleópatre Montadon, 2005, p.491)

RESUMO

A presente tese situa-se na linha de pesquisa Educação e Diversidade na Infância, Juventude e Vida Adulta (EDIJA), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB), e vincula-se ao Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude (GERAJU). Fundamentada nos pressupostos da Sociologia do Conhecimento Praxiológica de Ralf Bohnsack, a tese teve como objetivo geral reconstruir as orientações educativas que estão na gênese das práticas parentais de participação na vida escolar dos filhos durante a transição para o ensino médio. O trabalho de campo, orientado pelos princípios da pesquisa social reconstrutiva, envolveu grupos de discussão com famílias de camadas médias e populares do Distrito Federal e entrevistas narrativas com jovens recém-egressos do ensino fundamental, com idades entre 16 e 17 anos, de ambos os gêneros. Por meio do método documentário de interpretação, foram reconstruídos dois tipos de orientações educativas, denominados orientação ético-comunicativa e orientação estratégico-pedagógica. A reconstrução das duas orientações educativas evidenciou um tensionamento constitutivo entre as práticas parentais produzidas no *milieu* familiar e o modelo escolar de parentalidade, entendido como o conjunto de expectativas normativas que define o que significa ser um "bom pai" ou uma "boa mãe" no contexto da vida escolar dos filhos. Mais do que se manifestar em conflitos intergeracionais, esse tensionamento estrutura a própria lógica da participação parental na transição para o ensino médio. No discurso das famílias, ele é expresso no dilema entre a heterorregulação da vida escolar dos filhos e a flexibilização do controle parental, condensado na representação metafórica que dá título à tese: "ficar em cima" ou "soltar a corda". Os dados produzidos na análise permitem propor uma nova tese acerca da gênese das orientações e estratégias educativas de famílias com filhos no ensino médio, deslocando a explicação clássica que tende a interpretá-las exclusivamente como manifestação do capital cultural dos pais, ao centralizar o nível prático da ação e as formas socialmente sedimentadas da experiência parental.

Palavras-chave: *Milieus* familiares. Participação parental. Relação Família-Escola. Método Documentário. Pesquisa Social Reconstrutiva.

ABSTRACT

The present dissertation is situated within the research line Education and Diversity in Childhood, Youth, and Adult Life (EDIJA), of the Graduate Program in Education at the University of Brasília (PPGE/UnB), and is linked to the Research Group Generations and Youth (GERAJU). Grounded in the principles of Ralf Bohnsack's Praxeological Sociology of Knowledge, the dissertation aimed to reconstruct the educational orientations that lie at the genesis of parental practices of participation in their children's school life during the transition to upper secondary education. The fieldwork, guided by the principles of reconstructive social research, involved discussion groups with families from middle and working-class backgrounds in the Federal District and narrative interviews with young people who had recently completed lower secondary education, aged 16 to 17, of both genders. Using the documentary method of interpretation, two types of educational orientations were reconstructed, named communicative-ethical orientation and strategic-pedagogical orientation. The reconstruction of these two educational orientations revealed a constitutive tension between parental practices produced within the family milieu and the school model of parenthood, understood as the set of normative expectations that defines what it means to be a "good father" or a "good mother" in the context of children's school life. Rather than manifesting itself in intergenerational conflicts, this tension structures the very logic of parental participation in the transition to upper secondary education. In the discourse of families, it is expressed in the dilemma between heteroregulation of children's school life and the flexibilization of parental control, condensed in the metaphorical representation that gives the dissertation its title: "staying on top of them" or "letting go of the rope." The analytical data allow for the proposal of a new thesis regarding the genesis of educational orientations and strategies of families with children in secondary education, shifting away from classical explanations that tend to interpret them exclusively as a manifestation of parents' cultural capital, by centering the practical level of action and socially sedimented forms of parental experience.

Keywords: Family *milieux*. Parental involvement. Family-School Relations. Documentary Method. Reconstructive Social Research.

RESUMEN

La presente tesis se sitúa en la línea de investigación Educación y Diversidad en la Infancia, Juventud y Vida Adulta (EDIJA), del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Brasília (PPGE/UnB), y está vinculada al Grupo de Investigación Generaciones y Juventud (GERAJU). Fundamentada en los presupuestos de la Sociología del Conocimiento Praxeológica de Ralf Bohnsack, la tesis tuvo como objetivo general reconstruir las orientaciones educativas que están en la génesis de las prácticas parentales de participación en la vida escolar de los hijos durante la transición a la educación secundaria superior. El trabajo de campo, orientado por los principios de la investigación social reconstructiva, incluyó grupos de discusión con familias de clases medias y populares del Distrito Federal y entrevistas narrativas con jóvenes recientemente egresados de la educación secundaria básica, con edades entre 16 y 17 años, de ambos géneros. Mediante el método documental de interpretación, se reconstruyeron dos tipos de orientaciones educativas, denominadas orientación ético-comunicativa y orientación estratégico-pedagógica. La reconstrucción de estas dos orientaciones educativas evidenció una tensión constitutiva entre las prácticas parentales producidas en el milieu familiar y el modelo escolar de parentalidad, entendido como el conjunto de expectativas normativas que define lo que significa ser un “buen padre” o una “buena madre” en el contexto de la vida escolar de los hijos. Más que manifestarse en conflictos intergeneracionales, esta tensión estructura la propia lógica de la participación parental en la transición a la educación secundaria superior. En el discurso de las familias, se expresa en el dilema entre la heterorregulación de la vida escolar de los hijos y la flexibilización del control parental, condensado en la representación metafórica que da título a la tesis: “estar encima” o “soltar la cuerda”. Los datos analíticos permiten proponer una nueva tesis sobre la génesis de las orientaciones y estrategias educativas de las familias con hijos en la educación secundaria, desplazando la explicación clásica que tiende a interpretarlas exclusivamente como manifestación del capital cultural de los padres, al centrar el nivel práctico de la acción y las formas socialmente sedimentadas de la experiencia parental.

Palabras clave: *Milieux* familiares. Participación parental. Relación Familia-Escuela. Método Documentario. Investigación Social Reconstructiva.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fragmento da divisão temática geral do GD 03 (Exemplificação)	55
Quadro 2 - Divisão temática fina da Passagem A escola na História da Família (Exemplificação)	56
Quadro 3 - Códigos da TiQ utilizados na transcrição dos dados	58
Quadro 4 - Informações sobre as famílias que participaram do trabalho de campo	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Problema de pesquisa, questões norteadoras e objetivos	12
Figura 2 - Concepção do quadro de orientação.....	20
Figura 3 - Espaços conjuntivos de experiência potenciais.....	191
Figura 4 - Tipos sociogenéticos I e II.....	197

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Localizando a tradição de pesquisa à qual a tese se filia	1
Sobre o objeto da tese: formas práticas de parentalidade no contexto da participação escolar.....	5
O problema e os objetivos de pesquisa	11
A estrutura da tese	13
CAPÍTULO 1 - <i>MILIEUX</i> FAMILIARES, ORIENTAÇÕES EDUCATIVAS E PROCESSOS DE TRANSMISSÃO INTERGERACIONAL	15
1.1 <i>Milieux</i> familiares como espaços conjuntivos de experiência	17
1.2 O conceito de quadro de orientação	19
1.2.1 Pausa para uma digressão	22
1.3 As orientações educativas	24
1.4 A família como lugar de educação: a dimensão educativa da transmissão intergeracional.....	28
CAPÍTULO 2 - “O INVISÍVEL DEVERÁ SER RECONSTRUÍDO”: INTRODUÇÃO À ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	32
2.1 O conceito de reconstrução.....	34
2.2 Pesquisa Social Reconstitutiva	36
2.3 A triangulação de métodos: grupos de discussão e entrevistas narrativas	38
2.3.1 O coletivo em interação: a vertente germânica dos grupos de discussão	39
2.3.1.1. Os grupos de discussão com famílias	42
2.3.1.1.1 Regras para a condução dos grupos de discussão com famílias.....	44
2.3.2 Em busca da perspectiva biográfica: o método da entrevista narrativa	50
2.4 A análise dos grupos de discussão segundo o método do documentário.....	51
2.4.1 Interpretação Formulada.....	54
2.4.1.1 A transcrição dos dados orais.....	57
2.4.2 Interpretação Refletida.....	59
2.4.3 Análise Comparativa e Construção de Tipos	64
2.5 A análise das entrevistas narrativas com jovens	66
CAPÍTULO 3 - A PESQUISA DE CAMPO COM FAMÍLIAS DE CAMADAS MÉDIAS E POPULARES DO DISTRITO FEDERAL	71
3.1 Sobre o início: refletindo sobre o campo e os métodos	72
3.1.1 Procedimentos éticos, entrada nas escolas e o primeiro contato com as famílias	73

3.1.1.1 Sobre o questionário.....	75
3.2 As mudanças no desenho metodológico da pesquisa	76
3.3 As famílias e os jovens que participaram do trabalho de campo	78
3.4 Os grupos de discussão com as famílias.....	84
3.5 As entrevistas narrativas com os jovens.....	85
3.6 A constituição do <i>corpus</i> empírico	87
CAPÍTULO 4 - TRANSIÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO E OS MODOS PARENTAIS DE PARTICIPAÇÃO NA VIDA ESCOLAR DOS FILHOS:	
A ANÁLISE COMPARATIVA DOS CASOS EMPÍRICOS	92
4.1 Esclarecimentos sobre a forma e o conteúdo textual da análise	95
4.2 Os tipos praxiológicos da tipologia de sentido genético	97
4.3 Tipo I - A orientação ético-comunicativa, a conformidade ambivalente e o modo episódico de participação escolar	99
4.3.1 As famílias representantes do tipo I.....	102
4.3.2 A confiança na escola e o acompanhamento dos filhos no ensino fundamental	107
4.3.3 Da confiança na escola à responsabilização dos filhos	114
4.3.4 A ética da distinção e a demarcação de fronteiras morais: a influência do milieu religioso nos modos de participação escolar	125
4.3.5 A postura performativa dos pais e as experiências familiares de transição	131
4.4 Tipo II - A orientação estratégico-pedagógica, o conformismo normativo e o modo estrito de participação escolar	138
4.4.1 As famílias representantes do tipo II	142
4.4.2 Os rituais de interação pedagógica e a estética docente no cotidiano da vida em família.....	147
4.4.3 Formas de controle pedagógico no acompanhamento doméstico: a correção do caderno escolar.....	154
4.4.4 Ficar em cima ou soltar a corda? A desconfiança na capacidade de autorregulação dos filhos.....	160
4.4.5 Quando as famílias não são perfeitas: o poder de enquadramento e seus efeitos nas relações intergeracionais	173
4.5 Síntese conclusiva	184

CAPÍTULO 5 - MIGRAÇÃO RURAL-URBANA E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A SOCIOGÊNESE DAS ORIENTAÇÕES EDUCATIVAS	187
5.1 Estratégias de busca da sociogênese nos casos da amostra.....	189
5.2 Quais posições sociais estão na gênese das orientações educativas?.....	195
5.3 O tipo-migração	200
5.3.1 Entre fluxos, rupturas: o <i>habitus</i> de migrante e a busca por novos padrões de desenvolvimento biográfico através da educação escolar	205
5.4 Tipo-docência.....	216
5.4.1 O que acontece quando o <i>habitus</i> professoral se manifesta nas relações familiares? As consequências da socialização docente na ação habitual de pais- professores	218
5.5 Síntese conclusiva	228
CONSIDERAÇÕES FINAIS	232
REFERÊNCIAS.....	244
 APÊNDICE 01 - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	263
APÊNDICE 02 - CARTA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS	264
APÊNDICE 03 - GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO	265
APÊNDICE 04 - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA.....	266
APÊNDICE 05 - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO.....	271
APÊNDICE 06 - ROTEIRO de GRUPO DE DISCUSSÃO COM FAMÍLIAS	274
APÊNDICE 07 - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA COM JOVENS.....	277
ANEXO 01 – MEMORANDO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELA SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (EAPE).....	279
ANEXO 02 – PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO NO CEP (CHS/UnB)	280

INTRODUÇÃO

As práticas não são consideradas fenômenos derivados, cuja origem remonta a fontes como sistemas de regras e normas que podem ser objetivamente determinados com o auxílio de uma teoria escolástica, construída no campo acadêmico. As práticas são, antes, eventos elementares da socialidade, que podem se encadear em formas de *praxis* esperáveis e regulares, sem que esse encadeamento seja dedutível de um sistema teórico de regras (Frank Hillebrandt, 2010, p.294, *tradução nossa*)¹.

A realização prática das ações cotidianas, além ou aquém dos motivos e intenções utilitaristas, ganhou uma importância nova e central na discussão teórica atual (da "epistemologia praxeológica" de Bourdieu à categoria de "consciência prática", de acordo com Giddens, 1984). Para uma aplicação bem-sucedida desses conceitos, é necessário um acesso metódico válido à prática da realização das ações. Esse acesso pode ser obtido por meio dos procedimentos metodologicamente baseados da pesquisa social "reconstrutiva" (Ralf Bohnsack, 1995, p.223, *tradução nossa*)².

Localizando a tradição de pesquisa à qual a tese se filia

No final da década de 1990, em um ensaio clássico onde avalia o processo de renovação que o objeto família-escola adquiriu na pesquisa sociológica, Maria Alice Nogueira apresenta uma síntese das diferentes abordagens e enfoques dominantes que circulavam sobre o tema. Entre as várias formas de tratamento do objeto, Nogueira (1998) identificou que as análises feitas até aquele momento se ancoravam em

¹ No original: „Praktiken werden nicht als abgeleitete Phänomene betrachtet, deren Entstehung Quellen wie Regel- und Normsystemen entspringt, die sich mit Hilfe einer im akademischen Feld konstruierten, scholastischen Theorie objektiv bestimmen lassen. Praktiken sind vielmehr elementare Ereignisse der Sozialität, die sich zu erwartbaren und regelmäßigen Praxisformen verketteten können, ohne dass diese Verkettung aus einem theoretischen Regelsystem ableitbar wäre“.

² No original: “Die praktische Vollzugswirklichkeit des alltäglichen Handelns, jenseits oder diesseits utilitaristischer Motive und Intentionen, hat in der aktuellen theoretischen Diskussion eine neue und zentrale Bedeutung gewonnen (von Bourdieus ‚praxeologischer Erkenntnistheorie‘ bis zur Kategorie des ‚praktischen Bewusstseins‘ nach Giddens, 1984). Für eine erfolgreiche Anwendung dieser Konzepte bedarf es eines validen methodischen Zugangs zur Praxis des Handelns. Dieser Zugang kann durch die methodologisch fundierten Verfahren der ‚rekonstruktiven‘ Sozialforschung gewonnen werden”.

perspectivas macroestruturais, interessadas em construir correlações diretas entre origem social, e destino escolar. À época, elementos relacionados aos “processos domésticos e cotidianos, pelos quais projetos e estratégias familiares” são postos em prática na escolarização dos filhos (Nogueira, 1998, p.92), ainda permaneciam na sombra dos interesses de investigação sobre o tema.

A partir dos anos de 1980, a autora observa um movimento de reorientação na análise sociológica, que começa a concentrar seu olhar nas pequenas unidades da vida social³. Como consequência direta desse movimento, a noção de grupo familiar sofre uma inflexão nas pesquisas. Se antes esta instituição era concebida como um mero reflexo da classe social, as mudanças conceituais operadas no interior do campo sociológico começaram a indicar a emergência de outro entendimento, mais assente com a nova conjuntura teórica: a família passa a ser considerada um agente ativo, dotado de vontade e “portador de um projeto autônomo, resultante de dinâmicas [culturais] internas” (Nogueira, 1998, p.95, *colchetes meus*). No quadro desse novo tratamento conceitual e analítico, temas como o funcionamento cotidiano das famílias e a relação com a vida escolar dos filhos, passaram a ocupar o centro das preocupações empíricas.

Passados 15 anos da publicação do célebre ensaio de Nogueira (1998), vimos emergir a produção de estados da arte, análises bibliométricas e levantamentos críticos que apontaram fragilidades na estrutura metodológica das pesquisas sobre o tema da relação família-escola (Dias, 2009; Romanelli, 2013; Saraiva-Junges e Wagner, 2016; Lima e Machado, 2018). Dentre as críticas metodológicas, o principal foco de destaque é a contradição entre teoria e método na abordagem empírica das experiências familiares. Enquanto, de um lado, a família é concebida como um sujeito coletivo, e o interesse dos pesquisadores é investigar a “postura da família na relação com a escola” (Romanelli, 2013, p.53), do outro, os métodos empregados no trabalho de campo não abrem possibilidades empíricas de abordar a família *em interação*, isto é, enquanto grupo que compartilha orientações coletivas⁴ (Fine, 2012). Nesse cenário, as entrevistas são

³ O forte processo de reorientação pelo qual passou a Sociologia da Educação entre as décadas de 1980 e 1990 (Nogueira, 1998) parece relacionar-se com o movimento de “virada praxiológica” que atingiu as Ciências Sociais na segunda metade do século XX (Peters, 2020) e culminou na produção de novas diretrizes metodológicas para o estudo empírico do mundo social.

⁴ Em geral, a mãe é quem fala em nome da família; ela é a “grande interlocutora” do campo, e a perspectiva da fratria ou do pai, raramente é explorada na produção de dados sobre as práticas cotidianas do grupo.

realizadas em situações isoladas do cotidiano familiar e frequentemente com apenas a mãe (Romanelli, 2013; Saraiva-Junges; Wagner, 2016; Lima; Machado, 2018).

Menciono, de entrada, esta contradição, porque eu mesma me deparei com ela no percurso inicial do doutorado (cf. Capítulo 3); foi precisamente deste impasse metodológico que o objeto da tese começou a se delinear. Os trabalhos que consultei na fase de revisão bibliográfica da pesquisa justificavam a escolha da mãe como principal interlocutora no campo, com base na suposição de sua centralidade e de sua “força determinante” no cotidiano da vida familiar (Fialho, 2012, p. 9). Essa escolha apoiava-se, via de regra, em conclusões de estudos realizadas em outros contextos nacionais cujos pesquisadores, de fato, reivindicaram metodologicamente um acesso denso à realidade social de seus interlocutores — a exemplo dos trabalhos clássicos de Annette Lareau (1987; 2007; 2018).

Com esse comentário, não estou dizendo que a afirmação sobre a centralidade da mãe esteja equivocada - o que me colocaria em contradição com as fortes evidências empíricas dos trabalhos de Lareau e de outros estudos realizados no Brasil a partir das descobertas da autora. Mas, que a abordagem empírica da família, sem o conhecimento da própria dinâmica familiar, conduz a pressuposições tácitas sobre o que os grupos estudados experimentam como realidade. Ou seja, pressuposições sobre em qual estrutura deve ocorrer a análise empírica de suas experiências cotidianas, antes mesmo de conhecer essas experiências - geralmente abordadas da perspectiva materna, ou melhor, de um espaço de experiência específico do gênero⁵. Desse modo, a *estrutura interativa* da socialização familiar - sua “socialidade primordial” (Bohnsack, 2003, p.184, *nossa*)⁶, aquilo que a faz funcionar cotidianamente como família - permanece parcialmente opaca à análise, e os pressupostos teóricos do pesquisador são incorporados de antemão no enquadramento do “espaço conjuntivo de experiência” da família enquanto grupo (Bohnsack, 2020).

Desde o início dos anos 2000, a introdução da sociologia do conhecimento praxiológica de Ralf Bohnsack no Brasil - impulsionada pelas pesquisas de Wivian Weller com o método documentário de interpretação (cf. Weller, 2005; 2011) - contribuiu para

⁵ Nesse cenário, o *habitus* das mães é frequentemente tomado como expressão do *habitus* familiar, como se o espaço de experiência materno esgotasse a totalidade da dinâmica cultural do grupo.

⁶ No original: “primordiale Sozialität”.

a difusão de uma vertente de investigação sociológica já consolidada como tradição de pesquisa no contexto alemão, denominada *Milieuforschung*, cujo problema central é a reconstrução das socialidades coletivas que conformam a ação dos atores em diferentes cenários de interação cotidiana. Essas socialidades, também chamadas de *milieux sociaux*, referem-se a espaços conjuntivos de experiência constituídos historicamente, nos quais orientações tácitas e formas compartilhadas de interpretação do mundo são produzidas e atualizadas no nível da prática habitual. Trata-se, portanto, de uma perspectiva analítica interessada menos nas motivações subjetivamente declaradas pelos indivíduos do que nos modos de agir sedimentados na prática cotidiana, acessíveis por meio da reconstrução das lógicas implícitas de orientação que organizam a experiência social.

É nessa tradição de pesquisa que a presente tese se insere. Tomando a sociologia do conhecimento praxiológica de Bohnsack (2017) como fundamento teórico-metodológico, proponho uma análise empírica voltada para a reconstrução da socialidade no interior da qual se constituem as práticas de parentalidade em grupos familiares de diferentes classes sociais, privilegiando não o que os pais dizem sobre sua participação na vida escolar dos filhos, mas a lógica implícita que organiza o *modus operandi* de suas práticas no cotidiano doméstico. Adoto as noções de *milieu* familiar e orientações educativas para me referir, respectivamente, a esta socialidade e às formas práticas de parentalidade produzidas no seu interior (Cf. capítulo 1).

A tese sustenta que a introdução da *Milieuforschung* no campo dos estudos sobre a relação família-escola no Brasil, a partir do método documentário de interpretação⁷, pode constituir um caminho alternativo para a análise empírica daquilo que Maria Alice Nogueira (2025) denominou recentemente de “inexorabilidade da experiência familiar”⁸ — um aspecto central para compreender os mecanismos de socialização de pais e filhos

⁷ Essa perspectiva permanece relativamente desconhecida no campo dos estudos sobre a relação família-escola no País. Até o momento, o único registro nacional de sua aplicação neste campo é a tese de doutorado de Flávia Ramos Cândido, intitulada *Trajetórias familiares e escolares de estudantes com deficiência visual no ensino médio do Distrito Federal* (2022). O trabalho mobilizou o método documentário na abordagem empírica do espaço conjuntivo de experiência de famílias residentes em diferentes regiões do DF, cujo cotidiano é atravessado pelos desafios da escolarização dos filhos com deficiência visual no sistema público de educação da capital do País.

⁸ Palestra realizada em 4 de novembro de 2025, na Universidade Federal de Viçosa, intitulada *A transmissão intergeracional do capital cultural: interrogando a hipótese da osmose*. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/skJiGRi6Tjs?si=YPzjdHGv2vX4dNMB>.

no espaço doméstico, mas que ainda representa um desafio de interpretação para os pesquisadores do tema, dada a complexidade de acessar empiricamente a dimensão tácita das relações familiares. Mais do que suprir uma lacuna instrumental, essa abordagem oferece uma reorientação epistemológica⁹ do próprio modo de enquadrar o objeto: em vez de partir das categorias do pesquisador para interpretar a experiência familiar, parte-se da lógica interna de orientação do próprio grupo. Essa perspectiva abre a possibilidade de reconstruir, de perto e a partir de dentro, a forma como pais e filhos participam conjunta e reciprocamente da produção das práticas que constituem o espaço conjuntivo de experiência da família¹⁰.

Sobre o objeto da tese: formas práticas de parentalidade no contexto da participação escolar

Em 2019, durante o trabalho de campo da minha pesquisa de mestrado com jovens do ensino médio diurno e noturno de escolas públicas do Distrito Federal¹¹, fui surpreendida pela descoberta de que a socialização familiar constituía um pano de fundo importante para compreender as orientações escolares dos jovens ao final da educação secundária. Essa surpresa tinha uma explicação que apenas hoje consigo formular com clareza: minha iniciação como pesquisadora, na graduação¹², foi marcada por uma literatura que compreendia a juventude fundamentalmente como uma fase de ruptura com as influências do mundo adulto — e, entre elas, a família ocupava um lugar secundário ou mesmo negativo. Nas minhas primeiras pesquisas de iniciação científica, eu operava com a ideia de que a cultura juvenil se constituía apartada de outros mundos

⁹ Esta reorientação abre, ademais, novas possibilidades para a investigação empírica das relações intergeracionais na família, tema que, segundo Coutrim e Cunha (2011), configura um horizonte heurístico promissor na pesquisa sobre a relação família-escola, mas ainda insuficientemente explorado na sociologia da educação.

¹⁰ Da perspectiva da sociologia praxiológica do conhecimento (Bohnsack, 2018), principal aporte teórico do método, cada família tem seu próprio espaço conjuntivo de experiência produzido no âmbito de um processo específico de socialização. Esses espaços compõem as formas de ser e fazer de uma família, as experiências práticas da própria família, também chamadas de *milieu* familiar (Cf. Capítulo 1).

¹¹ Que deu origem à dissertação de mestrado intitulada *Visões de mundo e significados sobre o ensino médio: Um estudo comparado com jovens estudantes do diurno e noturno no Distrito Federal*.

¹² Em 2014, comecei um itinerário nos caminhos da pesquisa quando tive a oportunidade de desenvolver um projeto no âmbito do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), da Universidade do Estado do Pará. Entre os projetos que desenvolvi ao longo dos quatro anos da graduação, estão: *Jovens mulheres, estudantes universitárias: singularidades e estratégias nos modos de ser jovem* (2014 a 2015); *Culturas juvenis e Ensino Médio: um estudo sobre jovens mulheres e suas inscrições no espaço escolar* (2015 a 2016) e *Os sonhos vão à escola: projetos de vida de jovens mulheres no Ensino médio* (2016 a 2017).

sociais, e tomava os jovens como sujeitos plenamente conscientes de seu processo de socialização, como se dominassem inteiramente os mecanismos que os faziam agir de determinada maneira no mundo. Não é difícil reconhecer, hoje, que essa leitura partia de um lugar romantizado e de pouco amadurecimento teórico e epistemológico, compreensível em quem está se iniciando no campo científico.

Ao final da pesquisa de mestrado, mais consciente da minha posição teórica na sociologia do conhecimento praxiológica e de posse de dados que apontavam para a experiência familiar como um lugar de conexão geracional, passei a tratar a formação das culturas juvenis como um problema empírico-reconstrutivo, acessível por meio de análises focadas nas experiências práticas de ruptura e filiação que estão na origem desse processo. Durante a aproximação com os textos de Ralf Bohnsack em língua alemã, em especial aqueles em que ele discute o conceito do espaço conjuntivo de experiência (cf. Bohnsack, 2009; 2011), novas questões sobre as relações intergeracionais na família e seu papel na constituição de orientações escolares se abriram no horizonte.

No entanto, um olhar sobre a literatura nacional revelou que investigações sobre as relações de pais e filhos no período em que os jovens estão cursando o ensino médio ou em vias de transição para essa etapa são praticamente inexistentes nos principais repositórios de pesquisa do País. Quando existentes, tendem a privilegiar a perspectiva dos jovens, deixando em segundo plano a dimensão intergeracional destas relações e o modo como os pais vivenciam e se posicionam diante do contexto de escolarização dos filhos

De fato, a relação família-escola no contexto da transição para o ensino médio ainda é um ponto cego nas pesquisas sociológicas em educação no Brasil¹³. Estudos da Arte e levantamentos bibliométricos, elaborados por pesquisadores do campo (Cf. Romanelli, 2013; Lima; Machado, 2018; Nogueira; Resende, 2022), indicam que nenhum estudo realizado até a presente data se preocupou em investigar a participação da família

¹³Em contrapartida, um conjunto considerável de pesquisas já analisou e descreveu a transição para o — e no interior do — ensino fundamental, as estratégias educativas desenvolvidas por grupos familiares ao longo da trajetória escolar dos filhos nesta etapa, bem como significados que as crianças atribuem ao seu processo de escolarização neste período (Dias e Campos, 2015; Azevedo, 2017; Souza, 2023). Esses estudos apresentaram, inclusive, evidências de que a “construção solidária do *habitus* escolar” (Brandão et al., 2012) - operada na colaboração dos pais com a escola - é decisiva para o bom rendimento e a progressão dos estudos nesta etapa.

na escolarização dos filhos durante a passagem para o ensino médio. Tampouco há registros de estudos reconstrutivos orientados para a compreensão das práticas parentais de acompanhamento neste período¹⁴.

A dissertação de mestrado de *Fabiano Cabral de Lima*, defendida em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, constitui um dos poucos estudos que investigou a influência das aspirações parentais no percurso de transição dos filhos para o ensino médio. Com a elaboração de sua “tipologia de escolhas” (p.20), o autor evidencia tanto situações em que pais e filhos de camadas populares negociam democraticamente a escolha da escola, quanto casos em que as decisões relativas à trajetória escolar dos filhos permanece como prerrogativa exclusiva dos pais, ainda que o discurso da autonomia juvenil figure como dimensão relevante da socialização familiar. Em todos os cenários analisados por Lima (2020), as ações e os investimentos parentais voltados à escolarização dos filhos estavam articulados às expectativas de futuro formuladas no interior de um projeto familiar de ascensão de classe. Em resposta a esse investimento, ele observou entre os jovens um forte sentido de obrigação para com os pais, que operava como princípio mediador de seu engajamento pessoal nos estudos.

Nessa mesma direção, pesquisas realizadas no início da década de 2010, especialmente os estudos nacionais conduzidos por Juarez Dayrell e sua equipe de trabalho no Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais, já postulavam, com base em dados empíricos, que nas famílias de meios populares, as relações intergeracionais são estruturadas por um forte “moral da reciprocidade” (Leão; Dayrell; Reis, 2011, p. 1075)¹⁵. No ensino médio, essa moral passaria a integrar o quadro de orientação dos jovens, introduzindo a ideia normativa de que o sucesso escolar constitui uma retribuição legítima que devem oferecer aos pais, como forma de compensação pelos sacrifícios investidos em sua criação. Quando convertida em princípio prático de ação, a moral da reciprocidade torna-se um dos elementos

¹⁴Os poucos estudos nacionais sobre o tema, a exemplo das pesquisas de Tilton (2010), Lebourg, Coutrim e Silva (2021) e Silva (2021), analisaram as percepções dos jovens sobre a experiência escolar no primeiro ano do ensino médio. Contudo, os autores não se debruçaram sobre a análise de como os pais se posicionam diante da transição.

¹⁵ Postulações sobre o aspecto moral da formação da experiência em famílias de camadas populares também foram realizadas por Sarti (1994).

responsáveis por engendrar uma “mobilização efetiva” e pessoal dos jovens em relação à escola e no interior dela (Charlot, 1996, p. 56).

Apesar de sua força analítica, as descobertas relativas à moral da reciprocidade não podem ser diretamente transpostas para explicar os mecanismos da mobilização escolar de jovens de classe média na transição para o ensino médio. Não porque tal moral seja alheia à formação de suas experiências familiares, mas porque o universo das relações intergeracionais neste segmento permanece sistematicamente subexplorado na pesquisa acadêmica. Se os trabalhos sobre a transição para o ensino médio já são escassos na Sociologia da Relação Família-Escola e da Juventude¹⁶, mais reduzido ainda é o conjunto de pesquisas que investigaram, entre famílias de classe média, as experiências de participação parental na vida escolar dos filhos nesse período específico.

Na literatura disponível, encontram-se reflexões sobre o percurso final deste grupo no ensino médio (cf. Balbuena, 2020) e sobre suas expectativas quanto ao futuro (Cf. Presta e Almeida, 2008). Mas, nada é dito sobre o início deste percurso: como jovens e famílias dos estratos médios e altos lidam com os desafios da transição? Quais tensões, expectativas e percalços marcam esta passagem? Faltam, sobretudo, dados que permitam compreender como pais situados nesta posição socioeconômica participam do processo educacional dos filhos na etapa final da educação básica.

A partir de uma revisão bibliográfica dos principais estudos do campo, publicados no País entre o início dos anos 2000 e meados da década de 2023¹⁷, identificam-se três aspectos centrais para a compreensão desta lacuna:

i) O pressuposto generalizado, mas pouco investigado, de que, com o término do ensino fundamental, a participação parental na vida escolar tende a diminuir, seja pela redução da presença dos pais no espaço da escola, seja pela crescente atribuição de autonomia aos filhos às etapas mais avançadas da escolaridade¹⁸ (Reis; Nogueira, 2021; De Oliveira et al., 2023);

¹⁶ No âmbito dos estudos sociológicos dedicados à relação juventude-escola, a transição do ensino fundamental para o ensino médio ainda não foi incorporada de forma sistemática à agenda de pesquisa. Tampouco foram investigadas, de maneira aprofundada, as relações intergeracionais no interior da família neste período da escolarização, o que poderia contribuir para compreender como aspectos das orientações educativas dos pais são apropriados pelos jovens em sua conduta escolar.

¹⁷ Revisão bibliográfica conduzida pela autora da tese entre os anos de 2021 e 2023, a partir de buscas sistemáticas no *Google Acadêmico*, no Portal Educ@ e no Repositório de Teses e Dissertações da CAPES.

¹⁸ Em concordância com esse pressuposto, também considero que ocorrem mudanças importantes na progressão dos jovens no sistema escolar, que podem levar a alterações no envolvimento dos pais na

ii) A adesão analítica dos trabalhos a um modelo escolar de parentalidade, tomado como horizonte autoevidente, acaba por lançar sombras sobre práticas, atitudes e lógicas de participação parental distintas das manifestações tradicionais do tipo “intervenção direta” (Nogueira, 2011, p. 144);

iii) As dificuldades metodológicas de acesso ao espaço concreto e íntimo das relações domésticas, tanto em famílias de camadas médias quanto populares (Glória, 2007; Senkevics, 2015; Carvalho, 2018; Canaan, 2020). Esse fator ajuda a explicar a escassez de investigações empíricas sobre a *prática vivida* de participação dos pais, a qual só pode ser apreendida por meio da observação direta ou da reconstrução de processos de vivência pela via do discurso parental.

Enquanto o primeiro pressuposto leva à afirmação de que a transição para o ensino médio seria o ponto de inflexão da participação parental na escolarização dos filhos - e, ao mesmo tempo, um evento de demarcação da autonomia juvenil na família (Galland, 1997)-, a adesão ao modelo escolar de parentalidade reforça essa interpretação. ao instituir, como critério implícito de legitimidade, a ideia de que apenas os pais que se fazem presentes no espaço escolar e oferecem apoio pedagógico sistemático em casa estabelecem uma relação efetiva com o processo educacional dos filhos. Uma vez assimilados, esse pressuposto e o modelo normativo que o reforça tornam-se obstáculos às abordagens reconstrutivas de pesquisa, pois antecipam enquadramentos teóricos sobre as realidades investigadas antes que possam ser compreendidas segundo a lógica de socialização efetivamente produzida no interior da família, no período de transição para o ensino médio.

Essa observação conduz ao terceiro aspecto anteriormente elencado. Sem desconsiderar os desafios de acesso e investigação do espaço íntimo das famílias - recentemente problematizados por Carvalho e Cunha (2025) -, sustento que o problema central não reside nos limites dos procedimentos de produção de dados em campo, mas na própria abordagem analítica das práticas de participação parental adotada nos trabalhos da área, que mostra-se insuficiente para desvelar os mecanismos invisíveis destas práticas, sua lógica performativa e sua ordem implícita de funcionamento, tal como

aprendizagem dos filhos. No entanto, embora seja evidente que há variação no engajamento dos pais ao longo dos anos do ensino fundamental e médio, não está claro o que impulsiona esta variação e as condições sociais de sua produção, visto que essa questão ainda não recebeu atenção empírica nas pesquisas sociológicas brasileiras.

pressupõe a sociologia do conhecimento praxiológica de Ralf Bohnsack (2017). De modo geral, as teses publicadas concentram-se nos relatos do que os pais afirmam fazer no cotidiano doméstico, isto é, nas indicações explícitas do discurso, sem alcançar a lógica implícita do processo de vivência familiar, que só pode ser reconstruída por meio de uma abordagem heurística do *modus operandi* das práticas parentais.

No âmbito da abordagem reconstrutiva postulada por essa perspectiva sociológica, estabelece-se a distinção entre o conhecimento explícito dos pais - formulado teoricamente no discurso - e o conhecimento prático ou incorporado, que integra a lógica de sua interação no espaço doméstico e que, por seu caráter implícito, não se encontra diretamente expresso na dimensão verbal. Para ser reconstruído pelo pesquisador, este conhecimento precisa ser submetido a um processo de abdução analítica (cf. Capítulo V). À luz dessa distinção, a prática deixa de ser tratada como *opus operatum* – como atos feitos, enunciados ou observáveis - e passa a ser compreendida como processo em curso, como *modus operandi*, como *práxis*.

Nesse sentido, pesquisas orientadas pela sociologia do conhecimento praxiológica não se concentram apenas no que os pais dizem sobre sua participação na vida escolar dos filhos - isto é, no que emerge no plano da percepção imediata -, mas, sobretudo, em como essa participação se produz na prática habitual, na experiência vivida da ação. O interesse analítico desloca-se, assim, para a reconstrução da *contextualidade* e da *processualidade*¹⁹ que estruturam diferentes formas práticas de parentalidade nas situações cotidianas de interação com a escolarização dos filhos.

De acordo com essa abordagem praxiológica, o conceito de participação utilizado nesta tese refere-se às formas práticas de envolvimento parental na escolarização dos filhos produzidas espontaneamente nas interações domésticas, afastando-se assim do uso mobilizado por pesquisadores brasileiros e portugueses que investigam a presença ou a atuação direta dos pais na escola - isto é, o exercício de representatividade parental em órgãos escolares (cf. Silva, 2005; Silva, 2007; Alcantara e Resende, 2025). Essa definição permite adotar uma abordagem mais ampla e heurística das práticas e dos

¹⁹A contextualidade e a processualidade referem-se, respectivamente, ao caráter contingente das práticas cotidianas — isto é, ao fato de que seu sentido depende das circunstâncias específicas em que ocorrem — e ao seu caráter indexical — ou seja, ao fato de que o seu significado só pode ser plenamente apreendido a partir do contexto interativo no qual a prática é produzida (Garfinkel, 2018).

comportamentos que fundamentam as formas de manifestação de parentalidade no contexto da escolarização dos filhos no ensino médio.

O problema e os objetivos de pesquisa

A tese que aqui defendo é a de que **processos intergeracionais de socialização na família constituem o *lôcus* de produção de orientações educativas que organizam as práticas parentais no campo da educação escolar formal**. Essas orientações são reconstruídas em conexão com o *milieu* familiar²⁰, isto é, o espaço conjuntivo de experiência da família, e suas características específicas emergem das interações cotidianas dos pais em torno dos assuntos escolares dos filhos²¹.

Apoiada nos fundamentos do quadro teórico-analítico da sociologia do conhecimento praxiológica, considero que as práticas parentais no campo da educação formal não se constituem de forma isolada, mas se produzem em relação a um conjunto de exigências morais e normativas associadas ao “papel de pai de aluno” (Perrenoud, 2001, p.83). Denomino esse conjunto de exigências normativas de *modelo escolar de parentalidade*, um padrão de ação parental socialmente legitimado por discursos escolares e parentocráticos, que interpela a relação das famílias com a escola independentemente de sua posição de classe²². O tensionamento entre as práticas parentais produzidas no âmbito do *milieu* familiar e as exigências deste modelo constitui,

²⁰Os *milieux* familiares não devem ser confundidos com os laços de parentesco ou aqueles originados de filiações por consanguinidade (Augé, 1978). Enquanto os laços de sangue criam relações duradouras de direito, reciprocidade e obrigação ancoradas em expectativas normativas (Miller, 2007), os laços derivados do pertencimento a um mesmo *milieu* familiar constituem-se em torno do compartilhamento de práticas semelhantes de fazer-família (Lobo, 2006). Essas práticas não estão dadas naturalmente pela existência de vínculos biológicos, mas são produzidas nas relações cotidianas entre grupos geracionais que coabitam a mesma unidade doméstica e experimentam regularmente situações de interação *face a face*. Nesses termos, pessoas que se consideram ou se tratam como parentes não necessariamente participam de um mesmo *milieu* familiar, de um mesmo espaço conjuntivo de experiência. Esse espaço conjuntivo tem um “pano de fundo existencial” (Bohnsack, 2020, p. 57) cujo *lôcus* de constituição são as práticas operadas no cotidiano da vida em família e o conhecimento conjuntivo que delas emerge.

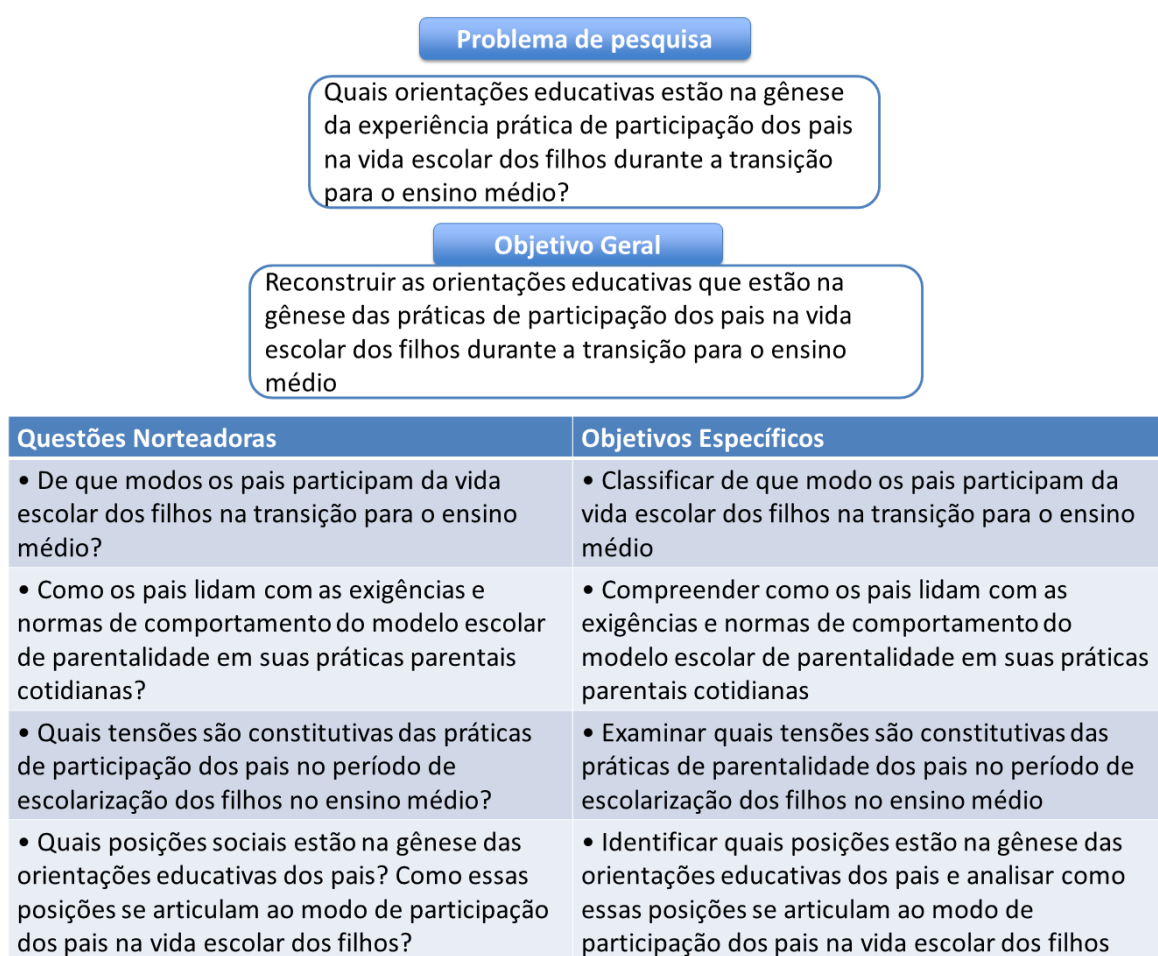
²¹ Em pesquisas orientadas para a reconstrução de *milieux* familiares, as manifestações de parentalidade no ambiente doméstico — isto é, as formas práticas de parentalidade — constituem o material empírico a partir do qual se reconstróem as orientações educativas do grupo.

²² Os elementos constitutivos do modelo escolar de parentalidade aqui proposto não foram deduzidos de forma abstrata a partir da literatura, mas elaborados de forma abduativa do próprio material empírico produzido em campo. A recorrência de determinadas exigências normativas nos discursos e práticas dos grupos investigados permitiu identificar um padrão implícito de expectativas que os pais são convocados a cumprir como obrigação de seu papel. A sistematização desses indícios empíricos e sua elaboração conceitual são desenvolvidas no Tópico 3.6.

portanto, o eixo analítico central a partir do qual a tese examina as formas de participação dos pais na vida escolar dos filhos durante a transição para o ensino médio.

Na figura 01, apresento um diagrama com o conjunto de questões e objetivos formulados para a investigação empírica, que compõem o delineamento do objeto de estudo da tese:

Figura 1 - Problema de pesquisa, questões norteadoras e objetivos



Fonte: Elaboração própria, 2026

Ao filiar-se à praxiologia de Ralf Bohnsack (2017), a presente tese inscreve-se em uma tradição de pesquisa já estabelecida no campo sociológico alemão, dedicada à investigação dos processos de conjuntividade na família e de sua atualização nas práticas parentais de educação. É nesse quadro que se delineia o objeto da tese: as orientações

educativas que estruturam a participação parental na vida escolar dos filhos e a lógica prática que organiza as ações dos pais no cotidiano doméstico.

Na tradição dos estudos de *milieu*, a análise comparada das orientações educativas é uma via para a reconstrução de afinidades estruturais entre grupos familiares cujas experiências práticas de parentalidade convergem no período de transição dos filhos para o ensino médio, sem que necessariamente compartilhem a mesma posição de classe (cf. Capítulo IV).

A estrutura da tese

Para alcançar os objetivos da pesquisa, o texto da tese foi organizado nas seguintes partes:

No Capítulo 1, desenvolvo a noção de *milieu* familiar a partir das proposições teóricas de Ralf Bohnsack, em especial seus conceitos de espaço conjuntivo de experiência e quadro de orientação. Na sequência, realizo uma breve digressão sobre o conceito de *habitus* na perspectiva do autor, fundamental para compreender sua operacionalidade analítica no método documentário. O capítulo se encerra com dois tópicos em que apresento as orientações educativas como princípios implícitos de interação entre pais e filhos no cotidiano familiar, com ênfase na dimensão educativa das transmissões intergeracionais.

O Capítulo 2 apresenta a abordagem metodológica da pesquisa. Discuto as particularidades de uma investigação empírica orientada pelos fundamentos da pesquisa social reconstrutiva, em especial pelos princípios da abertura e do controle metódico. Na sequência, descrevo a triangulação de métodos realizada no trabalho de campo com famílias e jovens do Distrito Federal, com ênfase na conceituação dos procedimentos de produção de dados. O capítulo se conclui com a apresentação do método documentário de interpretação, utilizado na análise do material empírico produzido em campo.

O Capítulo 3 é dedicado à apresentação do trabalho de campo realizado com famílias do Distrito Federal. Discuto os aspectos centrais do processo de escolha dos métodos empíricos, os procedimentos éticos adotados, a negociação de entrada na escola e o primeiro contato com os grupos familiares. Justifico também a aplicação de questionário em turmas de primeiro ano de cinco escolas públicas e um colégio privado

do Distrito Federal. Na sequência, reflito sobre as mudanças metodológicas que marcaram os dois primeiros anos do doutorado e suas implicações para o redesenho da abordagem empírica. O capítulo se encerra com a apresentação do perfil das famílias e dos jovens participantes e com a descrição do processo de constituição do *corpus* de análise.

O Capítulo 4 apresenta os tipos de orientações educativas reconstruídos a partir da análise das práticas parentais de participação na vida escolar de famílias de camadas médias e populares do Distrito Federal. Os resultados são organizados em torno da reconstrução de tipos praxiológicos, elaborados no âmbito de uma tipologia de sentido genético das práticas parentais. Ao longo do capítulo, cada tipo é evidenciado por meio de fragmentos empíricos extraídos dos grupos de discussão com as famílias e das entrevistas narrativas com os jovens.

O Capítulo 5 é dedicado à sociogênese das orientações educativas, examinando a relação entre as especificidades das práticas parentais e as condições biográficas da socialização profissional e migratória dos pais. Apresento as análises da sociogênese dos casos que compõem a amostra, articulando-as com a discussão sobre a etapa final da construção de tipos no método documentário. No decorrer do capítulo, fragmentos empíricos sustentam e ilustram a tipologia das posições sociais reconstruídas como a gênese das experiências práticas de participação dos pais na vida escolar dos filhos.

As considerações finais constituem um momento de retorno reflexivo sobre o percurso da tese. Retomo os achados centrais da investigação, discutindo como a reconstrução das orientações educativas dos grupos familiares investigados permitiu iluminar os mecanismos invisíveis que organizam a participação parental na trajetória de transição dos filhos para o ensino médio.

CAPÍTULO 1

MILIEUX FAMILIARES, ORIENTAÇÕES EDUCATIVAS E PROCESSOS DE TRANSMISSÃO INTERGERACIONAL

A investigação do *milieu* numa análise próxima prova ser somente a guarda avançada de um plano de estudo cada vez mais lato, cujo objeto é compreender a vida na sua dimensão social e também na sua dimensão espiritual em termos dos princípios de desenvolvimento das diferentes estruturas que nele se desenvolvem. Os princípios subjacentes ao desenvolvimento das várias formas possíveis de experiência e pensamento e das suas conexões com aquela realidade social governadora, têm de ser investigados, assim como todas as questões decisivas que se relacionam com este tema central (Karl Mannheim, s/d, p. 61).

A vida, e em particular a vida no espaço conjuntivo de experiência, cria [...] os conceitos não com o propósito de contemplação teórica, para neles repousar, mas para neles e com eles continuar vivendo (Karl Mannheim, 1982, p.2020, *tradução nossa*²³)

A família é o espaço de interação face a face por excelência, uma vez que se configura como um local de encontros regulares e contínuos capaz de produzir formas específicas de socialidade que garantem a integração da família como uma comunidade de experiências (Keppler, 1997; Audehm; Zirfas, 2001). No interior da rotina cotidiana, as subjetividades dos e das integrantes deste grupo são postas em jogo, afetadas, acessadas e revisadas continuamente por meio de intercâmbios extremamente variados e sutis de significados (Berger; Luckmann, 1985), que operam nos acordos tácitos mediados por este tipo de interação envolvendo sujeitos de distintas gerações (Ecarius, 1998). É com base na participação em um *milieu* e do compartilhamento de um acordo habitual que se fundar, em grande parte, no conhecimento **implícito** interno à experiência socializadora do grupo, que os membros da família interagem e compreendem diretamente uns aos outros, sem a necessidade da mediação de agentes externos (Nentwig-Gesemann, 2002).

²³ No original: Das Leben und insbesondere das Leben im konjunktiven Erfahrungsraum schafft ... die Begriffe nicht zum Zwecke theoretischer Kontemplation, um bei ihnen auszuruhen, sondern um in ihnen und mit ihnen weiterzuleben.

Enquanto o lugar central da vida em comum, os encontros familiares no cotidiano se dão em diferentes espaços e tempos, obedecendo a hierarquia de papéis própria desta instituição e às formas de organização interna operadas pelo grupo. Como em situações ordinárias de comunicação, no âmbito doméstico, as interações entre os distintos membros estão orientadas por “esquemas tipificados recíprocos” (Berger; Luckmann, 1985, p.49) através dos quais pais, mães e filhos apreendem uns aos outros e orientam seu comportamento e ação. Essas tipificações, que organizam o contato entre as gerações de uma mesma família, se apoiam nas expectativas de papéis que cada membro deve desempenhar no grupo, estabelecendo-se como esquemas de orientação ou modelos de conduta, no sentido elaborado por Bohnsack (2020). Assim, no papel de filhos, os jovens desenvolvem repertórios de ação que estão alinhados às normas de conduta relativas a sua posição na estrutura de parentesco.

Se, por um lado, estes esquemas tipificados são decisivos na análise dos modelos normativos de parentesco (Miller, 2007), que orientam a forma como cada pessoa reconhece o seu lugar no grupo familiar e as possibilidades de ação contidas nele, por outro, eles não são os únicos elementos estruturantes das práticas de fazer família. No centro das dinâmicas intergeracionais desenvolvidas no curso dos processos de socialização, forma-se um tipo de *milieu* cultural que constitui a base do “espírito da família” (Bourdieu, 1996, p.194), e o principal espaço conjuntivo de experiência (Mannheim, 1982), que informa a produção prática de suas ações em diferentes domínios, dentre eles, o escolar.

No presente capítulo, conforme apontarei ao longo do texto, há um elemento central na argumentação: as práticas de socialização familiar não são apenas espaços de reprodução social (Bourdieu, 2007; Fonseca, 2007), mas também o lugar onde novas coisas são criadas através de dinâmicas intergeracionais ou processos de “intergeracionalidade”²⁴ (King, 2017) que são o meio de transmissão e produção de espaços coletivos de experiência na família. No bojo desse conjunto de coisas criadas, estão as orientações educativas ou *habitus* educativos que estruturam a forma como famílias e jovens de diferentes camadas sociais constroem práticas de fazer relação com a escola, especialmente, no contexto da transição para o ensino médio.

²⁴ No original em alemão: “Intergenerationalität”.

1.1 *Milieux* familiares como espaços conjuntivos de experiência

O conceito de *milieu* é compreendido, a partir da Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim (1982), como um espaço conjuntivo de experiência. Estes espaços não são apenas locais significativos de uma existência social, mas estão, também, completamente ocupados pelas criações coletivas da vida em comunidade (Mannheim, 1982). Enquanto um “contexto estrutural objetivo-espiritual”²⁵ (Bohnsack, 2018, p.22), os espaços conjuntivos de experiência apresentam um elemento de dualidade em sua constituição. Isso significa que, internamente, duas dimensões o compõem: o primeiro plano ou dimensão, refere-se a contextos de significados e orientações produzidas nas dinâmicas de determinada realidade espiritual (mental) comunitária, isto é, um tipo de socialidade (Mannheim, 1982; Bohnsack, 2018). E, em um segundo plano, todo o espaço conjuntivo de experiência é formado por um fundo ou contexto existencial (uma inscrição objetiva). Ou seja, existe uma dimensão social *por trás* da produção destas realidades ou modos de socialidade (Bohnsack; Hoffman; Nentwig-Gesemann, 2019).

De acordo com Bohnsack (2018, 2020), esta diferenciação do conceito em dois níveis ou planos, remete à distinção entre *espaços conjuntivos de experiência grupal e social*. No tocante ao primeiro plano, cada grupo tem seu próprio espaço de experiência²⁶ – isto é, estoques compartilhados de conhecimento, significados e socialidade geradores de práticas -que compõem seus modos de ser e fazer e que podemos chamar de um “meio de grupo”²⁷ (Bohnsack, 2018, p.27, *tradução nossa*). Ao mesmo tempo, porém, um grupo em sua totalidade (a totalidade dos indivíduos que o compõem) é também constituído por diferentes (e sobrepostos) espaços conjuntivos de experiência, no sentido de dimensões sociais, ou seja, dimensões de gênero, etnia, raça, geração, classe, meio familiar, entre outros²⁸.

²⁵No original em alemão: “objektiv-geistigen Strukturzusammenhang”.

²⁶A constituição do espaço conjuntivo experiencial específico do grupo permanece vinculada à experiência comum, à história de socialização comum dentro do grupo, ao seu contexto de vida habitual (Bohnsack, 2018, 2020).

²⁷No original em alemão: “Gruppenmilieu”.

²⁸A família é concebida, ao mesmo tempo, como grupo ou ambiente comunitário, mas também como uma manifestação específica de espaços conjuntivos de experiência sobrepostos.

Nesse sentido, e em relação ao segundo plano, a formação de um *milieu* ou de um espaço conjuntivo de experiência social, sempre diz respeito a uma estrutura estratificada, porque sua base envolve condições existenciais e de socialização que são multidimensionais. Aqui, uma experiência é de natureza fundamentalmente conjuntiva ou coletivamente compartilhada, quando é desenvolvida com base em contextos sociais de vivência comum (Bohnsack, 2020). Nesse caso, um espaço conjuntivo de experiências é social porque está baseado em experiências estruturalmente idênticas, isto é, semelhantes em sua estrutura (dimensão) de formação (socialização)²⁹.

No âmbito desta proposta de tese, estou lidando com um conceito de *milieu* concebido como modos de socialidade e conhecimento tradicionalmente transmitidos e produzidos através da socialização que ocorre na família de origem – aqui, família é “categoria social objetiva”³⁰, a estrutura estruturante, no sentido de Bourdieu (1996, p.128), e por isso, o nomeio de “*milieu* familiar”³¹. Esses modos de socialidade e conhecimento manifestam-se em estado incorporado e objetivado (Hillebrandt, 2010), e constituem o espaço conjuntivo de experiências (ou *milieu*) compartilhado pelos membros da família, no sentido do primeiro nível do conceito.

Em seu estado incorporado, a socialidade aqui referida pode ser capturada pelo conceito de bourdiesiano de *habitus*, ou, relacionado ao que Mannheim (1982, p.191) denominou de “conhecimento conjuntivo”³². Em Bourdieu (2002), o *habitus* refere-se às disposições de pensar, perceber e agir, que são geradas pela experiência e através das quais os atores sociais se envolvem em uma prática. Essas disposições geradoras de práticas e representações não estão naturalmente disponíveis, mas são produto de uma aprendizagem que acontece via processo de socialização (Setton, 2010). Por esse ângulo, no curso de suas práticas sociais, os atores carregam consigo uma história de socialização e estoques de conhecimentos que se inscrevem em seus corpos na forma

²⁹A constituição de um espaço conjuntivo de experiência de natureza social e o *habitus* coletivo que dele resulta, não está vinculado a uma coexistência grupal, mas à existência de pontos comuns na experiência biográfica e na história de socialização.

³⁰Caracterizada pelo seu pertencimento de classe de origem, pertencimento especificado “pelas condições de existência, pelo *ethos*, pelo capital cultural e social, pela moradia e pelas outras características sociais e culturais que pertencem” a sua morfologia (Singly, 2009, p.10).

³¹A partir desta perspectiva, o conceito de *milieu* está relacionado a uma transmissão e produção coletiva de significado em contextos materiais e sociais de experiência (Weller; Pfaff, 2012).

³²No original em inglês: “conjunctive knowledge”.

de *habitus* (Valle, 2007)³³. Em Mannheim (1982), o conhecimento conjuntivo é o conhecimento habitual e tácito que orienta a ação, de compreensão direta somente entre aqueles que compartilham uma história de socialização comum e que apresentam, em seus antecedentes biográficos, o envolvimento em uma prática coletiva.

Por outro lado, é preciso considerar a existência de formas condensadas de socialidade que se materializam não apenas nos corpos dos atores, mas fora deles, e que compõem, igualmente, o processo de socialização familiar. Esta outra forma de socialidade, em estado objetivado, se expressa na regularidade de estruturas, instituições, regras, prescrições normativas e morais (Hillebrandt, 2010) já estabelecidas como ordem para a sociedade como um todo. Esse conjunto de práticas se refere àquilo que Mannheim (1982, p.23) denominou de “conhecimento comunicativo” – isto é, um conhecimento generalizante e universalmente válido. Em síntese, o conjunto de expectativas, estereótipos e classificações que definem o que é família, e quais papéis, comportamentos, deveres e obrigações estão colocados como horizonte normativo para os seus membros, são a via de manifestação deste segundo tipo de socialidade ou conhecimento. Esse tipo também atravessa e constitui as relações internas ao grupo familiar e repercute na construção da faceta pública de sua identidade³⁴

1.2 O conceito de quadro de orientação

Os dois modos de socialidade mencionados (comunicativo e conjuntivo) compõem “a dupla estrutura de um espaço conjuntivo de experiência”³⁵ (Bohnsack, 2017, p. 107) e formam a base do conhecimento experiencial global que guia a ação de sujeitos individuais e coletivos no mundo social. Bohnsack (2021, p.92) nomeia este conhecimento abrangente como “quadro de orientação no sentido mais amplo”³⁶ (Cf. Figura 02), conceito central de sua Sociologia Praxiológica do conhecimento.

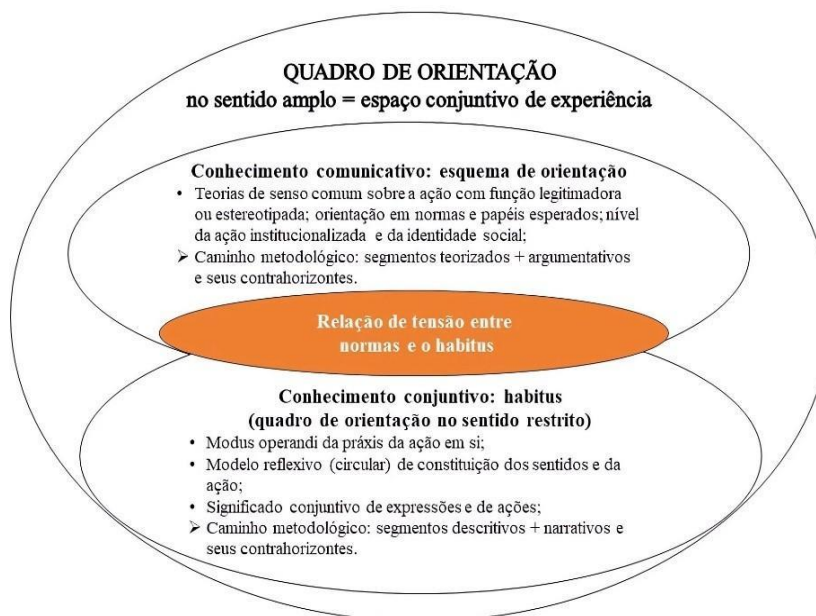
³³ Do ponto de vista da tese que proponho, a história de socialização vivenciada na família e o *habitus* educativo produzido em suas práticas socializadoras estão no centro da investigação dos *milieux* familiares.

³⁴ Parte dessa socialidade objetivada é atualizada no “*family discourse*”, tal como apontou Bourdieu (1996, p.126). O discurso que a família faz sobre a família está apoiado em um conjunto de reivindicações normativas e morais externas que dizem respeito à maneira correta de viver as relações domésticas (Cunha, 2003).

³⁵ No original em alemão: Die Doppelstruktur des konjunktiven Erfahrungsraums”.

³⁶ No original em alemão: Orientierungsrahmen im weiteren Sinne”.

Figura 2- Concepção do quadro de orientação



Fonte: Publicado em Pontes e Weller (2024)³⁷

Ambas as dimensões de conhecimento ou socialidade – a conjuntiva e a comunicativa – orientam a ação de formas diferentes. No caso do conhecimento conjuntivo, falamos de “quadros de orientação no sentido mais restrito”³⁸ (Bohnsack, 2017b, p.103) – este é um termo sinônimo para *habitus* – e no caso do conhecimento comunicativo, referimo-nos a esquema de orientação.

Um quadro de orientação, no sentido restrito, refere-se a estoques de conhecimento implícitos e formas coletivas de *habitus*³⁹ compartilhados por certos grupos ou pessoas socializadas em contextos de vida e condições sociais similares (Nentwig-Gesemann, 2002), que estão conectadas por um tipo de “socialidade fundamental”⁴⁰ (Bohnsack; Nohl, 2003, p.369). Tais estoques de conhecimento, em grande parte pré-reflexivos, têm um efeito orientador de ação e são adquiridos no curso de uma

³⁷A figura foi elaborada por minha orientadora, Wivian Weller, para compor a escrita de um artigo científico que foi publicado em coautoria comigo.

³⁸ No original em alemão: “Orientierungsrahmen im engeren Sinne”.

³⁹ Essas formas coletivas de *habitus* são nomeadas também como “experiências conjuntivas” no âmbito do Método Documentário (Cf. Capítulo 2).

⁴⁰ No original: “fundamental sociality”.

socialização comum que se desdobra no desenvolvimento de práticas sociais homólogas e formas semelhantes de processamento e construção da realidade social (Weller; Pfaff, 2012). Já os esquemas de orientação representam, por um lado, modelos de ação externos baseados em papéis institucionalizados, expectativas e normas de identidade social (virtual) (Goffman, 1988). Por outro lado, dizem respeito também às construções teóricas do senso comum (motivos e intenções) que os indivíduos mobilizam para conferir legitimidade às ações no cotidiano (Bohnsack, 2012).

O conceito de quadro de orientação, no sentido amplo (Cf. Figura 01), alarga a análise da noção bourdiesiana de *habitus* para incluir a forma como o *habitus*, individual ou coletivo⁴¹, se desenvolve, é reproduzido ou transformado no confronto e na interação com expectativas normativas de papéis e identidade social (Bohnsack, 2014). Para Bohnsack (2014), das múltiplas relações de tensão que ocorrem entre norma e *habitus* emerge um quadro de orientação que redefine o significado do primeiro na relação com o segundo. Nos limites desse quadro de orientação e da relação de tensão que o caracteriza, e a partir da qual ele se forma, ocorre uma recomposição da norma e do seu significado nos termos da estrutura do *habitus*. Em seu domínio, normas e *habitus* coexistem numa relação dialética e de interdependência geradora de novas orientações.

Do ponto de vista sociológico, regras e normas têm uma função legitimadora podendo ser mobilizadas nas justificativas que os indivíduos produzem ao explicarem o motivo de suas ações no cotidiano, a fim de responder a certas expectativas morais que sobre eles recaem, a depender do conjunto de papéis que lhe são atribuídos. No entanto, em cenários de análise científica, a constituição do significado empírico de padrões e expectativas normativas – um significado que mais do que pensado é vivido e elaborado na prática - só assume caráter de realidade ou contornos mais precisos quando colocado em relação com o *habitus* dos agentes. Ou seja, no confronto com o seu esquema de disposições geradoras ou estruturante de práticas. O acesso a este significado não é facilmente alcançado pelo trabalho racional dos indivíduos, já que se constitui e se desdobra nos processos complexos de reflexão implícita inerentes à estrutura performativa do *habitus*, isto é, que operam no plano do *modus operandi* da ação prática (Bohnsack, 2014). É no centro deste processo circular de reflexão entre norma e *habitus*

⁴¹A noção de *habitus* coletivo faz referência a *habitus* de geração, classe, gênero, familiar.

que a ação e seu sentido são constituídos e que o quadro de orientação da prática pode ser reconstruído pelo intérprete social.

Analiticamente, a reconstrução empírica do *milieu* ou do quadro de orientação da família – enquanto espaço conjuntivo de experiência no âmbito grupal - deve considerar a dimensão formal ou comunicativa da socialidade familiar, determinada por modelos, expectativas normativas e papéis institucionalizados. Esse conjunto tanto ordena os relacionamentos internos entre os membros que coabitam uma mesma unidade doméstica (Miller, 2007), como o seu trato com outras instâncias ou “quadros de socialização” (Lahire, 2015, p.1397). Isso ocorre na sua relação com a dimensão experiencial ou conjuntiva desta socialidade, expressa nos significados e estruturas de conhecimentos produzidos, negociados e partilhados por pessoas que não apenas se tratam como parentes, mas que também vivenciam uma “concordância habitual”⁴² no contexto prático da ação (Weller, 2011, p.115), especialmente, um acordo habitual que acontece no domínio das práticas de fazer relação com a escola⁴³.

1.2.1 Pausa para uma digressão

É importante esclarecer que Bohnsack não adota inteiramente a noção bourdiesiana de *habitus*, porém, isso não significa uma posição crítica à obra do autor e à “preciosa herança teórico-empírica” deixada por ele (Valle, 2007, p.120). Ao contrário, Bohnsack (2011, p.27) continua a operar com o pressuposto basilar que fundamenta a

⁴² Ou “afinidade de *habitus*”, nos termos de Bourdieu (1996, p.132).

⁴³ O que a literatura clássica passou a denominar, a partir dos anos 2000, de “famílias demissionárias” (Moura, 2003, p.30) – isto é, famílias que, em tese, por seu baixo capital cultural mantêm uma relação de estranhamento com o “modo escolar de socialização” (Thin, 2006, p.212), pode servir de exemplo para ilustrar, ainda que de forma abstrata e sem apoio empírico, essa relação de tensão entre normas e *habitus* que forma o quadro de orientação da família no domínio das práticas de fazer relação com a escola. Conforme Daniel Thin (2006) mostrou, as práticas e modos de fazer dessas famílias na relação com a escolarização dos filhos são considerados incoerentes quando confrontadas com as normas do modo escolar de socialização. No entanto, mesmo apresentando formas de *habitus* que tendem a ser divergentes ao *habitus* escolar dominante e seus modelos normativos de conduta, as famílias de camadas populares têm um conhecimento “comunicativo” sobre a relevância da escola, ou seja, adotam no seu repertório de socialização interpretações socialmente dominantes sobre a importância dos diplomas e boas qualificações escolares, e as retraduzem no âmbito de suas práticas, mesmo que isso não corresponda à própria experiência da família com esta instituição. No momento em que essas famílias se apoderam das normas e exigências escolares, “elas lhe dão um sentido diferente do seu sentido escolar ou do sentido dado pelos professores” (Thin, 2006, p.222).

noção de *habitus* em Bourdieu, isto é, a ideia do “*habitus* como uma estrutura estruturante de prática” e “estrutura estruturada”. Contudo, do ponto de vista da pesquisa empírica, a abordagem teórico-metodológica desta estrutura não ocorre pela via de uma “análise genético-causal”, mas a partir de uma “interpretação sociogenética”. Esses termos Bohnsack (2020, p.58) recupera de Mannheim e sua Sociologia do Conhecimento, para diferenciar o estilo de análise que Bourdieu empregou em suas pesquisas e a atitude analítica que caracteriza o trabalho de interpretação do *habitus* no âmbito do método documentário (Cf. Capítulo 2). Em suma, a adoção de uma atitude sociogenética de análise implica uma mudança na forma de conceber a gênese do *habitus*, que não é mais inteiramente explicada a partir de configurações de capital ou disposições correspondentes a determinada posição de classe no espaço social (Valle, 2007). Isto é, sua gênese é deduzida de uma causa - mas, sobretudo, através da reconstrução do processo de constituição experiencial do *habitus*, das “condições constitucionais do *habitus*” (Bohnsack, 1997, p.207)⁴⁴.

Em Bohnsack (2011), a sociogênese do *habitus* tem um caráter multidimensional – ou híbrido (Setton, 2002). Essa característica se deve à participação simultânea dos indivíduos e grupos em relações sociais plurais e processos de socialização⁴⁵ sistemáticos que se sobrepõem interativamente na formação do núcleo do *habitus*. Ao que parece, o conceito de *habitus* multidimensional em Bohnsack (2011, 2013) aproxima-se da noção elisiana de *habitus* social, desenvolvida na obra “A Sociedade dos Indivíduos” (1994). Enquanto uma “composição social” (Elias, 1996, p.150), este *habitus* é formado por várias camadas e é a expressão de um “saber social incorporado” (Dunning; Mennell, 1997, p.9). Segundo Elias (1996, p.151), “é do número de planos interligados de sua sociedade que depende o número de camadas entrelaçadas no *habitus* social de uma pessoa”⁴⁶. Em síntese, o conceito eliasiano de *habitus* aponta para “a concretização das relações praticadas entre planos e [dimensões] muito diferentes e

⁴⁴Ao associar a produção do *habitus* – ou de orientações coletivas – às condições de socialização nas quais ele emerge, Bohnsack (2020) estabelece, ao menos por princípio ou postulado, a ligação entre relações sociais, condições de existência, socialização e modos conjuntivos de conhecimento.

⁴⁵ Estes diversos processos de socialização, que participam da produção da sociogênese do *habitus*, estão relacionados às condições sociais de existência nas quais os grupos e indivíduos estão imersos.

⁴⁶ Neste esquema, cada indivíduo (seja ele, pessoas ou grupos), por mais diferente que seja em suas características pessoais, tem uma composição social – um *habitus* - que compartilha com outros membros de uma mesma sociedade (Elias, 1996).

heterogêneos da experiência” (Koury, 2013, p.95) e, nesse sentido, sua gênese também parece pressupor a existência de estruturas sociais entrelaçadas, fundamentado a sua base.

Conforme afirmou em um artigo recente (Cf. Bohnsack, Hoffmann; Nentwig-Gesemann, 2019), com sua análise da totalidade ou multidimensionalidade do *habitus*, Bohnsack não se refere, de forma alguma, à totalidade de um indivíduo (seja ele pessoa ou grupo concreto), nem mesmo à sociogenética do ator (Lahire, 2015). Mas sim, à totalidade dos diferentes espaços sociais de experiência nos quais ele participa e que, por sua vez, estão “numa relação lógica uns com os outros” (Idem, p.41), uma relação que antes de ser postulada teoricamente, precisa ser submetida à reconstrução empírica.

1.3 As orientações educativas

A família, independentemente de sua estrutura ou arranjo, é o lugar social onde ocorre a socialização primária das gerações mais jovens (Berger; Luckmann, 1985), em experiências sedimentadas em maneiras mais ou menos duradouras de ver, de sentir e agir”, isto é, “propensões, inclinações, hábitos, *ethos*, *habitus*, disposições, esquemas ou perspectiva” (Lahire, 2015, p.1397). Seja de origem privilegiada ou não, com volumes variados de recursos ou capitais, “a família transmite para os seus descendentes um nome, uma cultura, um estilo de vida moral, ético e religioso” (Setton, 2010, p.24). Complementar a esse aspecto, a família também é um contexto de interação social no qual os seus membros, quase que inevitavelmente, influenciam uns aos outros e relacionam-se a partir de esquemas tipificados de identidade e papéis vinculados a uma estrutura de parentesco.

No caso dos filhos, o conjunto de tipificações tomados como norte, nos instantes da interação, são apreendidos durante a fase da socialização primária. Nesse período os indivíduos interiorizam os aspectos objetivados da sociedade e são formados no contexto das ações habituais que caracterizam o mundo das instituições sociais, dentre elas, a família (Berger; Luckmann, 1985; Setton, 2010). Por esse ângulo, o mundo institucional da família é experimentado como uma realidade objetiva já nos primeiros anos de vida dos sujeitos. Uma realidade dada, inalterável e evidente com “uma história que antecede

o nascimento do indivíduo e não é acessível à sua lembrança biográfica” (Berger; Luckmann, 1985, p.86).

Enquanto facticidade histórica e objetiva, o mundo institucional da família independe, para existir, da vontade e desejos daqueles que o integram. É experimentado por todos os integrantes como um fato social, no sentido de Durkheim (2007), ou como um princípio coletivo de construção da realidade que, devido ao seu caráter imanente e transcendental, está inscrito, ao mesmo tempo, “na objetividade das estruturas sociais e na subjetividade de estruturas mentais objetivamente orquestradas” (Bourdieu, 1996, p.128).

O conhecimento de tipo primário, que tangencia a relação dos indivíduos com a ordem institucional familiar está situado em um nível comunicativo, como afirma Mannheim (1982), funcionando enquanto esquema de orientação (Bohnsack, 2014) ou modelo de conduta alinhado a um conjunto de expectativas normativas (Berger; Luckmann, 1985) ligadas a estrutura de parentesco. No entanto, do ponto de vista interno e micro das relações cotidianas, filhos, pais e os demais membros da parentela participam igualmente na criação de conteúdos de significados e de acervos de conhecimentos que organizam a vida do coletivo. Esse conhecimento implícito e acumulado, que compreende parte da herança cultural da família, quando transmitido de uma geração para a outra no curso da socialização⁴⁷, é apreendido como verdade objetiva que tem o poder de configurar o *modus operandi* dos agentes no mundo, incluindo sua relação com as demais instituições sociais, a exemplo da escola.

A instituição escolar atravessa a biografia das diferentes gerações que configuram um grupo familiar (Perosa, 2010). Mesmo para aqueles que nunca acessaram os bancos escolares, a ausência de escolarização pesa e impõe barreiras para uma integração cidadã na vida em sociedade. As histórias escolares de pais, mães, filhos, avós ou tias assemelham-se em um aspecto: todos desempenharam o papel de “aluno” em suas trajetórias de escolarização. Esta experiência, retida na consciência individual de cada membro, sedimenta-se na memória coletiva do grupo na medida em que é designada

⁴⁷Os fatores existenciais alinhados à posição que a família ocupa enquanto grupo no espaço social, determinada pelo “volume global de capitais” que possui (Bourdieu, 1996), certamente irão influir no conteúdo do que será transmitido para os filhos durante a socialização. Diferenças entre as práticas socializadoras de famílias populares e médias, relacionadas às condições concretas de existência, também precisam ser observadas (Thin, 2006; Romanelli, 2013).

durante os processos comunicativos intergeracionais, transformando-se em um objeto de conhecimento por todos aproveitável. A experiência de frequentar a escola passa a fazer parte do acervo comum de conhecimento compartilhado por membros familiares de distintas gerações. É no âmbito desse conhecimento conjuntivo que as orientações educativas são produzidas e processadas nas práticas de determinado grupo familiar, em especial, em suas práticas de interação com a escola.

Segundo Mannheim (1982), estas orientações estão ligadas a espaços de experiências específicos, produzidos entre sujeitos no curso de uma existência comum, portanto, variam contextualmente e sua gênese está vinculada a distintos *milieux*. O conhecimento que emerge deste quadro comum de vida é conjuntivo, porque as possibilidades de sua comunicabilidade estão restritas para aqueles que participam de uma relação existencial comum no âmbito da mesma comunidade de experiências - ou, comunidade de práticas. Com o mesmo sentido, as orientações educativas podem ser entendidas como um estilo habitual que é moldado tanto pelas experiências comuns e existenciais na família quanto por outras dimensões de experiência (dimensões sociais), que deixaram seus traços nas práticas dos membros do grupo familiar (Nentwig-Gesemann, 2007)⁴⁸.

No grupo familiar, seja qual for o arranjo ou a composição assumida, as orientações educativas que emergem não podem ser realizadas por um único membro. O conhecimento ancorado de forma implícita nas relações familiares depende, para sua atualização, da pluralidade de sujeitos que ali convivem, isto é, os filhos também participam ativamente na realização das concepções gestadas. A totalidade do conhecimento sobre a escola é dividida entre os vários indivíduos do grupo, sendo que cada um participa em um determinado segmento das orientações (Mannheim, 1982).

No contexto da experiência da comunicação familiar, as orientações educativas alcançam um estatuto de legitimidade para o grupo que a elaborou, sendo assimiladas, na maioria das vezes, de maneira espontânea e inconsciente, tal como a maioria dos processos e criações que têm como terreno o mundo da vida cotidiana. No entanto, é

⁴⁸Por seu caráter difuso e enquanto “disposições sociais” (Lahire, 2015, p.1400), as orientações educativas constituídas no âmbito da socialização familiar, podem tanto resultar na constituição do *habitus* escolar necessário à realização de uma trajetória educacional, classificada social e institucionalmente como de sucesso (Brandão; Canedo; Xavier, 2012), quanto configurar princípios geradores de práticas nas relações em outros campos ou grupos nos quais os jovens transitam (trabalho, amizade, igreja).

possível considerar que, enquanto expressão de um quadro de orientação mais amplo, o *habitus* educativo de um grupo familiar também apresenta uma dimensão comunicativa fundamentada na “ordem moral doméstica” (Lahire, 2015, p.25), bem como nos conselhos e conversas que são objeto da comunicação cotidiana entre pais, filhos e avós.

Na tese de Silva (2014, p.102), por exemplo, os “conselhos de família” emergiram como uma categoria empírica importante na análise das relações intergeracionais no meio rural. É possível reconstruir, através das análises apresentadas por Silva (2014), uma espécie de acordo tácito entre pais e filhos na relação com a escola de ensino médio. No contexto das famílias rurais, os conselhos das gerações adultas são a expressão de um tipo de presença educativa da família na vida escolar dos filhos (Zago, 2000; Vianna, 2005), uma obrigação ligada ao papel de ajuda socialmente atribuído às gerações intermediárias e às mais velhas do grupo doméstico (Mannheim, 1993; Weller, 2010)⁴⁹. Através desses conselhos, transmitidos na comunicação rotineira entre pais, filhos e avós, significados sobre a educação escolar são produzidos/assimilados e, posteriormente, convertidos pelos jovens em disposições práticas para o estudo e busca por diplomação.

Em outros contextos de pesquisa, de famílias urbanas e com foco também nas relações intergeracionais em grupos populares (Cf. Coutrim; Cunha, 2011), os conselhos aparecem, ao mesmo tempo, como mecanismo de socialização das gerações mais novas, orientado para a formação de disposições ético-morais que, alinhado ao *ethos* escolar, são facilitadoras de bom desempenho e disciplina na relação com os estudos. Mas, também, são a forma que as gerações mais velhas – em especial, a das avós – encontraram para agenciar diferentes tipos de envolvimento e participação na vida escolar dos jovens. Nesse cenário, um tipo de “cooperação intergeracional” (Coutrim et al., 2012, p.130) é desenvolvido entre pais e avós a fim de oferecer o suporte familiar e emocional⁵⁰ necessário para que os filhos e netos consigam lograr um percurso de escolarização linear⁵¹.

⁴⁹ Enquanto os pais e avós aconselham sobre a escola, cabe aos filhos o dever de escutá-los e pôr prática estes conselhos.

⁵⁰ Ter confiança, embora vigiando discretamente, e demonstrar “orgulho” pelos resultados escolares dos filhos e tratá-los como conquista, também apareceu nas pesquisas de Charlot (1996) como uma das atitudes parentais mais eficazes na manutenção do interesse da prole pela escola e o saber, em meios populares.

⁵¹ Integrando a agenda de análise desta primeira investigação, as considerações de Coutrim et al. (2012), com foco nas relações parentais entre pais, filhos e avós, também indicou que os processos de intercâmbio

Os cenários empíricos das pesquisas citadas evidenciam que, em certo sentido, pais e filhos compartilham vivências com a escola. Embora a frequência nessa instituição tenha ocorrido em períodos distintos da vida de duas ou mais gerações familiares (Perosa, 2010), as aprendizagens adquiridas, em algum momento, são recordadas no quadro das interações produzidas no interior do grupo familiar e resultam na construção de um saber comum sobre a escola. É no quadro das relações intergeracionais vivenciadas no espaço social da família que orientações educativas são produzidas e incorporadas em práticas específicas relacionadas à escola de ensino médio.

1.4 A família como lugar de educação: a dimensão educativa da transmissão intergeracional

Como mencionei na seção anterior, enquanto conhecimento implícito e habitual, as orientações educativas desenvolvem-se no contexto da experiência conjuntiva da família⁵² (Hermes, 2017) e compõem parte de sua herança cultural. Como toda a herança, sua apropriação e incorporação pelas gerações mais jovens é realizada nos processos de transmissão intergeracional na família. Esses processos de transmissão de experiências de uma geração a outra, além fornecerem dados sobre os estilos de socialização desenvolvidos no contexto das respectivas condições sociais de existência da família (Thin, 2006), também revelam a dimensão educativa que caracteriza as trocas e as relações geracionais neste âmbito.

Desde logo, algumas questões surgem no horizonte: Como esta transmissão de fato acontece? De que forma a herança chega ao herdeiro e é apropriada por ele? Sobretudo, quando esta herança “é essencialmente “imaterial”, isto é, constituída por maneiras de ver, de agir, por hábitos corporais, crenças, categorias de percepção, interesses e desinteresses, gostos e aversões” (Lahire, 2015)? Longe de entrar em

geracional na família são espaços que contribuem para a “construção de um patrimônio de disposições incorporadas” (Idem, p.117) – nos termos de Lahire (2005) – com repercussão direta nas escolhas de futuro de jovens concluintes do ensino médio. Havia, nas famílias pesquisadas, um tipo muito específico de mobilização e formas de investimento pedagógico direcionados para a formação do aspecto moral da conduta dos filhos. Mesmo que, em alguns casos, o envolvimento parental na vida escolar dos jovens se resumisse a dar conselhos e cobrar boas notas, essa foi a forma encontrada pelos pais e avós para “persuadir os mais jovens a se manterem na escola e perseguirem seus sonhos de ascensão social” (Coutrim et al., 2012, p.131).

⁵² Embora, eventualmente, também se manifestam em suas ações comunicativas.

diálogo com Bernard Lahire, mas alinhado a sua crítica a um modelo mecanicista do processo de transmissão cultural (Cf. Lahire, 1997)⁵³, François de Singly (2009) oferece uma saída para o problema através da noção de mobilização, colocando em primeiro plano o trabalho de investimento mútuo entre duas gerações de uma mesma família.

Para Singly, os processos de apropriação de uma herança cultural estão embasados em um trabalho de mobilização familiar que apresenta duas faces: uma dimensão parental e uma dimensão juvenil. De um lado, requer a vontade parental de transmitir a herança e, do outro, a vontade pessoal (subjativa) do potencial herdeiro de empreender um trabalho de apropriação da herança – que é condição primeira para que ele possa se tornar herdeiro.

No movimento de transação entre gerações, os herdeiros, ao reconhecerem a herança e aceitarem a mobilização parental, submetem-se a um duplo vínculo que “os obriga à obediência para que haja o êxito e à espontaneidade como prova de formação” singular (Singly, 2009, p.27). Esse movimento duplo e aparentemente contraditório que acontece em um só tempo - de desfiliação (espontaneidade e autonomia no manejo da herança) e refiliação (obediência inconsciente) – é também a expressão de um tipo de tensão entre os modos de conhecimentos subjacentes ao quadro de orientação dos filhos.

Do ponto de vista comunicativo, filhos podem se opor abertamente ao aspecto moral e normativo da herança transmitida pelos pais como uma forma de reivindicar independência e marcar uma distância intergeracional (ainda que sem rupturas evidentes). Mas, no contexto de sua ação habitual, no âmbito do conhecimento conjuntivo que orienta suas práticas de ação, a filiação ao *milieu* cultural dos pais é reafirmada.

Seguindo King (2017, p.29), os processos de transmissão intergeracional podem ser classificados em diferentes graus: 1) um nível socioestrutural, referente a transmissão

⁵³ O capital cultural dos pais, que constitui o elemento da herança familiar (Cunha, 2007) – seja ele definido por sua proximidade com a dita cultura legítima ou manifestado em outras formas de produção cultural – nunca é apreendido em seu estado “puro”, mas resignificado no ato da transmissão (Lahire, 1997). Não se trata de uma ação unilateral – o outro que recebe reage ao objeto repassado, atribui um sentido e significado a este objeto. Ao invés de transmissão, portanto, deveríamos falar em termos de reapropriação, porque o “herdeiro” sempre realiza um trabalho novo de apropriação dos bens culturais acumulados – ou seja, “uma nova seleção e revisão no campo do que está disponível” no estoque cultural da família (Weller, 2010, p.211).

de posições sociais, capital e *status*, presente, sobretudo, nos projetos de socialização de famílias de classe média – especialmente, das frações mais altas, nas quais, o medo da “desclassificação social” (Presta; Almeida, 2008, p.413) é um dos motivos que as faz investir em altas credenciais escolares; 2) A transmissão intergeracional de formas de práticas, padrões de comportamento – explícitos ou internalizados – *habitus* e estilos parentais de criação; e, 3) A transmissão de questões biográficas não resolvidas na história de vida e escolar da família.

Enquanto o segundo grau abre o acesso empírico para análise da dimensão conjuntiva da produção de orientação educativa via dinâmicas intergeracionais de socialização, o último grau nos possibilita apreender a maneira pela qual temas biograficamente centrais na vida da família têm efeito sobre a geração seguinte – e, ainda, se e como eles são transformados ou reproduzidos pelos filhos. Aqui, trata-se da dimensão comunicativa das orientações educativas, sua manifestação via os “conselhos de família” (Silva, 2014, p.102) e pela “memória apropriada” (Weller, 2010, p. 212) de vivências passadas do grupo que não foram totalmente resolvidas e podem mobilizar, no tempo presente, ações, expectativas ou condutas parentais na relação com a escolarização dos filhos. Isso inclui, por exemplo, aspirações educacionais ou de carreira não realizadas em gerações anteriores dos avós ou pais, perdas de oportunidades educativas, trajetórias descendentes do grupo familiar no espaço social, entre outros.

Em trabalhos como o de Brake e Büchner (2003), o problema da transmissão cultural intergeracional é a porta de entrada para abordagem dos processos educativos desenvolvidos no contexto das relações familiares, mas existe o consenso entre os autores de que sua investigação é, sobretudo, uma questão empírica. Apenas mediante a reconstrução do *modus operandi* das práticas de socialização familiar é que poderemos compreender como a herança cultural dos pais é transmitida, apropriada e incorporada pelos filhos. Nacionalmente, as pesquisas de Kimi Tomizaki (2010, 2013) são as que têm problematizado os fenômenos educativos iniciados e geridos no contexto familiar, através de dinâmicas de transmissão intergeracionais que incluem variadas formas de herança.

Ainda que suas reflexões tenham como objeto a socialização em famílias de operários do setor metalúrgico e as diferenças geracionais no que se refere a experiência escolar de pais e filhos, sua abordagem se aproxima da de Brake e Bücher (2003). Como também daquela que pretendo desenvolver na tese – primeiro, por incluir o aspecto

geracional no estudo das dinâmicas familiares e, segundo, porque a ênfase de sua análise não está em reconstruir o objeto que é trocado ou transferido entre grupos geracionais distintos, mas sim a forma como esta transmissão se realiza. Considero que, como o foco da análise está no processo prático da transmissão intergeracional, é possível reconstruir o *habitus* educativo da família.

No âmbito desta proposta de tese, trabalho com o pressuposto de que os processos educativos na família fazem parte das experiências formativas básicas dos indivíduos, que já crescem imersos em comportamentos, sentimentos e atitudes herdadas (Mannheim, 1993). Apesar de as relações educativas entre gerações não serem fluídas, já que atravessadas por conflitos e embates entre pessoas concretas, jovens e velhos (Tomizaki, 2013), elas também são locais de educação e intercâmbio de experiências (Weller, 2010), e parte essencial do conhecimento conjuntivo que orienta as práticas de ação de pais e filhos no campo escolar, adquirida neste contexto. Além de um conceito abreviado e restrito de educação que, nas estrelinhas, é sinônimo de educação escolar institucionalizada, é preciso considerar a existência de outros locais ou contextos de “relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem o “educativo” (Souza, 2010, p.03) e que também são cenário de processos educativos e de formação cultural dos indivíduos.

CAPÍTULO 2

“O INVISÍVEL DEVERÁ SER RECONSTRUÍDO”⁵⁴:

INTRODUÇÃO À ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

A peculiaridade do pensamento sociocientífico consiste no fato de que não só esse pensamento em si resulta de interpretações, formações de tipos e construções, mas de que já o objeto desse pensamento, isto é, a ação social - a ação cotidiana - é pré-estruturada [e se orienta] por construções, formações de tipos e métodos em diversos níveis (Ralf Bohnsack, 2020, p.34).

As construções do cientista social são construções de segundo grau, por assim dizer. São construções daquelas construções que são formadas no campo social por aqueles que agem. O cientista social deve, portanto, antes de tudo, reconstruir estas construções de primeiro grau. Nesse sentido, o caminho da pesquisa social aqui escolhido pode ser caracterizado *menos como qualitativo do que como reconstutivo* (Ralf Bohnsack, 1998, p.105, tradução nossa, grifo nosso)⁵⁵.

No capítulo 1, apresentei as principais categorias que constituem os conceitos básicos da sociologia do conhecimento praxiológica, cuja elaboração por Ralf Bohnsack foi inspirada amplamente na obra sociológica de Karl Mannheim (1982). Esse conjunto de categorias não apenas forma a estrutura teórica e a epistemologia na qual o objeto de investigação da tese é analisado, como também constitui o fundamento da abordagem metodológica adotada no processo mais amplo da pesquisa.

Ao menos duas consequências resultaram deste alinhamento teórico-metodológico: por um lado, as premissas encontradas na sociologia mannheimiana e, posteriormente, sintetizadas por Bohnsack (2020) na elaboração de uma metodologia

⁵⁴ A citação foi traduzida do original em alemão: “*das Unsichtbare muss rekonstruiert werden*”. Trata-se de um enunciado elaborado por Nentwig-Gesemann (1999) para definir a perspectiva metodológica adotada em pesquisas reconstitutivas.

⁵⁵ No original: Die Konstruktionen des Sozialwissenschaftlers sind demgegenüber "sozusagen Konstruktionen zweiten Grades. Es sind Konstruktionen jener Konstruktionen, die im Sozialfeld von den Handelnden gebildet werden". Der Sozialwissenschaftler hat demzufolge zuallererst einmal die Rekonstruktion dieser Konstruktionen ersten Grades zu leisten. In diesem Sinne ist der hier gewählte Weg der Sozialforschung weniger als ein "qualitativer" denn als ein rekonstruktiver in adäquater Weise zu charakterisieren.

praxiológica (Cf. tópico 2.3), deslocaram o meu olhar e interesse analítico para o conhecimento implícito – ou o conhecimento habitual (Bourdieu, 2002) – que orienta a construção da realidade social em diferentes contextos familiares. Por outro, fizeram-me reconhecer que a ação educativa desenvolvida no interior das famílias nem sempre é consciente. Isso implica considerar que parte fundamental do conhecimento orientador da ação cotidiana das famílias, na relação com a escolarização dos filhos, é de base conjuntiva (prática) e não está reflexivamente acessível aos membros do grupo. Em outras palavras: eles não sabem o quanto sabem e como esse saber está implicado em suas ações cotidianas (Bohnsack; Weller, 2013), desde as mais rotineiras até àquelas que aparentemente nascem de uma atitude reflexiva.

Para uma compreensão bem-sucedida das estruturas deste conhecimento implícito, é necessário um acesso metódico ao *modus operandi* que ordena a realização prática das ações familiares, pois é nele que reside a lógica habitual com que as famílias agem no mundo. Na presente tese, este acesso foi obtido por procedimentos metodológicos baseados nos princípios da pesquisa social reconstrutiva, uma abordagem ainda pouco conhecida entre aqueles que, no Brasil, desenvolvem estudos qualitativos sobre a relação família-escola. O trabalho científico desenvolvido em pesquisas desta natureza busca teorizar e, portanto, tornar explícito, um tipo de conhecimento que, antes da reconstrução, não existe enquanto uma formulação consciente para os membros da família. Isso porque habita o domínio invisível do social (Hirschauer, 2006), o domínio daquilo que é tido como evidente ou óbvio pelos atores.

Neste capítulo, não pretendo me aprofundar sobre as distintas correntes e tradições que circulam no campo da pesquisa qualitativa e sua história. Esse trabalho de síntese e apresentação introdutória já foi realizado por pesquisadoras com ampla *expertise* na discussão de metodologias qualitativas na pesquisa educacional (Cf. André, 2001; Vilela, 2003; Weller, 2010; Gatti; André, 2013; Weller; Pfaff, 2013). As considerações que proponho aqui se desenvolvem em torno dos fundamentos da pesquisa social reconstrutiva.

Recorrendo às obras de Ralf Bohnsack, primeiro esclareço o conceito de reconstrução, que está no núcleo desta abordagem, e reflito sobre as características gerais dos métodos reconstrutivos. Em seguida, discorro sobre os procedimentos de produção de dados empregados no trabalho de campo com famílias e jovens estudantes

do Distrito Federal. Por fim, apresento o método utilizado na análise dos casos que compuseram a amostra da tese.

2.1 O conceito de reconstrução

O conceito de reconstrução, tal como introduzido por Ralf Bohnsack com a publicação da obra *Rekonstruktive Sozialforschung*⁵⁶ na década de 1990, é devedor, ainda que não exclusivamente, dos princípios epistemológicos que Alfred Schütz formulou no âmbito de sua Sociologia Fenomenológica. Em particular, o postulado de que as construções científicas nas ciências sociais são construções de segundo grau (Bohnsack, 2020), isto é, são reconstruções daquelas construções simbólicas que estruturam espontaneamente a experiência e a ação dos agentes no mundo social. De acordo com Bohnsack (2005), este postulado não apenas demarcou a posição das ciências sociais em relação às ciências da natureza, como também evidenciou as diferenças que as separam em termos de campo de objetos e metodologia.

Em Schütz (1979), a realidade social nada mais é do que uma construção tipificada. Essa construção, constituída de teorizações de senso comum, é a base da atitude natural com que as pessoas agem no mundo da vida e formulam representações sobre ele. Por essa perspectiva, o trabalho de teorização do senso comum, de apreensão e construção do real, pressupõe um contato cognitivo na relação com esse mundo. Um ato de consciência a partir do qual indivíduos empíricos percebem e experimentam a realidade mediante o seu enquadramento em categorias coletivas de sentido, que se desdobram na forma de tipificações.

Nas ciências naturais, os procedimentos cognitivos de explicação da realidade estão concentrados exclusivamente nas mãos dos cientistas - e portanto, distantes de qualquer referência ao estado consciente das entidades que configuram este campo de objetos (Peters, 2020). Diferente desse *modus operandi*, as ciências sociais se dirigem a uma realidade que já é pré-interpretada pelos atores humanos. As representações que esses atores fazem da realidade, e o significado que atribuem às ações mundanas,

⁵⁶Com revisão técnica de Wivian Weller, a obra foi traduzida e publicada no Brasil, em 2020, com o título “Pesquisa Social Reconstitutiva: introdução aos métodos qualitativos”.

desempenham um papel substancial no trabalho de interpretação dos cientistas sociais. São, por assim dizer, a matéria-prima do pensamento e da interpretação sociocientífica.

É desse ponto que Bohnsack (2020) parte para formular o conceito de reconstrução que é central no âmbito de sua sociologia do conhecimento praxiológica. Em Bohnsack, o postulado de Schütz – a ideia das construções de segundo grau – é reconsiderado tendo em vista as sínteses teóricas que ele elabora a partir das obras dos sociólogos Karl Mannheim, Niklas Luhmann e Pierre Bourdieu. A reconsideração crítica apresentada por Bohnsack (2017a) evidencia uma distinção metodológica que Schütz não observou em seu postulado, qual seja: em que ponto a interpretação científica realizada pelo pesquisador social difere da atitude analítica do senso comum? Apesar de importante, essa interrogação a respeito do que diferencia a atitude natural com que as pessoas teorizam habitualmente no cotidiano daquela que respalda a observação do cientista social, não foi desenvolvida nas premissas do sociólogo austríaco. Ao contrário, seu modelo de análise adota como método a mesma lógica ou racionalidade que orienta a construção de tipos⁵⁷ do senso comum (Bohnsack, 2011).

Na acepção de Schütz, reconstruir equivale a descrever os princípios racionais de produção das teorias de senso comum, atendo-se aos motivos e às disposições subjetivas que embasam as interpretações dos atores sobre o significado de suas ações. Enquanto a “virada” ou a mudança de modelo proposta por Bohnsack (2020), assenta-se na adoção de uma abordagem metodológica que pressupõe a reconstrução da *práxis* da ação dos atores e a busca por concentrar tipologicamente os princípios genéticos dessa *práxis*, isto é, o seu *habitus* ou *modus operandi* (Bohnsack, 2011). Dessa perspectiva, o trabalho do intérprete científico não deve se ater unicamente à réplica das teorizações cotidianas que os atores mobilizam quando buscam explicar suas ações para si próprios e para outros, aquilo que Bourdieu (2003, p.1395) chamou de “fazer um relato do relato”. É preciso refratar pragmaticamente as estruturas de conhecimento do senso comum, isto é, relacioná-las ao seu contexto de produção prática⁵⁸ (Bohnsack, 2014).

⁵⁷ Em alusão a Schütz (1979), a categoria “tipos” é referida aqui como o conjunto de conceitos que os atores mobilizam para conferir sentido as suas ações e atribuir inteligibilidade às situações que encontram no mundo social.

⁵⁸ O acesso ao *modus operandi* das teorizações do senso comum também pode fornecer uma visão sobre a estrutura do *habitus* que orienta a forma como as pessoas processam e refletem a realidade.

Podemos dizer que, em Bohnsack (2020), a reconstrução está baseada numa construção de tipos praxiológica e se realiza na adoção de uma atitude sociogenética de análise. A incorporação dessa atitude ou mentalidade analítica é o ponto decisivo da virada para uma observação de segunda ordem, que evidencia o nível prático-existencial da ação e suas motivações (Bohnsack, 2011). A tipificação praxiológica, base do modelo reconstrutivo de Bohnsack, é um processo analítico que tem como objeto central o *modus operandi* da ação, a fórmula generativa que serve de base para a constituição da prática (Bohnsack; Nohl, 2003) que, do ponto de vista da análise, é apreendido na forma de um “conhecimento conjuntivo” (Mannheim, 1982, p.231, *tradução nossa*)⁵⁹. Nesse sentido, o que se constitui como foco e objeto da análise científica é o significado social⁶⁰ implícito na prática cotidiana e a sua sociogênese (Bohnsack, 2018).

A atitude sociogenética ou praxiológica mencionada acima é o fundamento da abordagem metodológica formulada por Bohnsack (2020), conhecida na Alemanha como pesquisa social reconstrutiva. No próximo tópico apresento breves considerações sobre esta abordagem e os dois princípios centrais que estão na base de seus métodos de produção e análise de dados.

2.2 Pesquisa Social Reconstrutiva

No nível da esfera empírica, especificamente no âmbito da experiência de observação da realidade, a pesquisa social reconstrutiva retoma a crítica ao modelo de pesquisa convencional desenvolvido pelo racionalismo crítico de Karl Popper (Bohnsack, 2020), o qual sustentou seus métodos em experimentos científico-naturais, orientados exclusivamente pela lógica de teste e verificação de hipóteses teóricas⁶¹. Em oposição

⁵⁹ No original: “Conjunctive Knowledge”.

⁶⁰ Coerente com o princípio mannheimiano de que o significado de uma ação é uma questão social e coletiva (Mannheim, 2012, p.45). Isso quer dizer que as ações cotidianas das pessoas expressam mais do que intenções pessoais ou características de personalidade.

⁶¹ No registro desta lógica, a realidade é deduzida antes mesmo de ser conhecida. Nesse sentido, qualquer proposição feita pelo pesquisador com relação a determinado contexto empírico apoia-se em definições e categorias teóricas pré-estabelecidas que orientam o seu olhar e selecionam, de antemão, quais aspectos da realidade se tem interesse em verificar. Aparentemente, esse movimento pode se mostrar produtivo porque ilumina o caminho do pesquisador no campo, mas esconde também uma armadilha: oculta elementos da realidade investigada que, embora não sejam contemplados pela hipótese teórica geradora da pesquisa, são importantes para entender a lógica de funcionamento das relações e práticas que constituem esta realidade.

ao modelo científico de Popper e sua abordagem falsificacionista (Rosário, 2018), os métodos reconstrutivos de pesquisa estão orientados para - e têm como foco - “a geração de teorias fundamentadas empiricamente” (Weller, 2020, p.12).

Os métodos utilizados em pesquisas sociais de caráter reconstrutivo estão voltados para o desenvolvimento e/ou a atualização de proposições teóricas apoiadas no contexto da empiria, isto é, a partir das construções dos sujeitos da pesquisa. Com isso, busca-se evitar “o emprego oportunista de teorias” (Bohnsack, 2020, p.42) que podem condicionar a percepção do pesquisador, obstruindo a manifestação empírica de evidências singulares sobre o fenômeno investigado. O emprego oportunista a que Bohnsack (2020) faz referência tem como principal consequência aquilo que Bourdieu (2014, p.82) denominou de “efeito de teoria”. Para contornar esse problema, os métodos utilizados em pesquisas reconstrutivas⁶² estão orientados, fundamentalmente, pelos princípios da abertura e do controle metódico (Weller, 2020).

Assumir o princípio da abertura na produção de dados empíricos significa recusar esquemas padronizados de pergunta-resposta, que reduzem as possibilidades de comunicação dos interlocutores, e o seu lugar no processo de reflexão científica. O que os métodos reconstrutivos postulam como regra fundamental é que o sistema de relevância dos sujeitos da pesquisa deve se desdobrar de forma autônoma e sem intervenções, ou tentativas de estruturação, por parte do pesquisador⁶³ (Bohnsack, 2020). Quando isso acontece, uma situação de entrevista aberta torna-se o espaço ideal para que processos cotidianos de comunicação e produção de significados possam ser atualizados espontaneamente no campo.

Em vista disso, promover um espaço de entrevista aberto e espontâneo nos coloca frente a alguns desafios pós-campo que podem repercutir na análise. A principal delas é a observação do caráter precário e frágil do processo comunicativo que se desenvolve entre sujeitos pertencentes a meios sociais distintos e que, portanto, mobilizam diferentes enquadramentos na produção da realidade. Na condição de “estrangeiro” (Schütz, 2010, p.118), o pesquisador não compartilha das mesmas

⁶²Enquanto método científico, os métodos reconstrutivos são caracterizados por uma ruptura com o senso comum, no sentido de uma mudança na abordagem analítica da questão “o *que é*” uma realidade social para a questão de “*como*” ela é produzida (Bohnsack, 2005).

⁶³Considerando o pressuposto de que estruturas coletivas de significado são atualizadas nas interações entre pessoas, é plausível afirmar que qualquer tipo de organização antecipada do decurso de uma conversa acarreta prejuízos à produção dos dados.

estruturas de significado que compõem os enquadramentos construídos por seus interlocutores e isso pode acarretar “problemas de compreensão da realidade alheia” (Bohnsack, 2020, p.29). Para que esses problemas sejam contornados, é fundamental que o processo de interpretação seja orientado pelo princípio do controle metódico, a fim de que se possa acessar objetivamente o sentido das estruturas do meio.

Uma das consequências do exercício desse princípio é o desenvolvimento de uma prática reflexiva de interpretação (Bohnsack, 2020). A reflexividade⁶⁴, quando incorporada ao processo de investigação, impede que a compreensão da realidade estudada, alheia e estranha ao pesquisador, seja conduzida por operações de tradução externas ao caso. Guiado pela reflexividade, o pesquisador conscientiza-se de suas próprias pressuposições teóricas e, assim, avalia com mais clareza o lugar de seu conhecimento no processo de análise. Nesse sentido, considera-se que “a interpretação do pesquisador não é neutra e está sempre associada à sua formação teórica” (Weller, 2005, p.280). Isto é, ele aborda o mundo com base em um conjunto particular de concepções e construções simbólicas adquiridas de um contexto experiencial específico, no caso, aquele que foi vivenciado durante sua socialização em determinado campo científico.

Nesse sentido, o controle metódico funciona como uma espécie de dispositivo que atenua o risco de vieses no exercício da interpretação. Isso porque coloca em evidência as diferenças existentes entre os sistemas de relevância, conhecimento e a linguagem que orientam pesquisador e pesquisado na relação com o mundo.

2.3 A triangulação de métodos: grupos de discussão e entrevistas narrativas

Conforme discorrido na seção anterior, os métodos empregados em pesquisas reconstrutivas abrem o acesso empírico às estruturas implícitas da ação social (Weller, 2020). Por esse ângulo, intervenções em campo, principalmente quando orientadas pelo

⁶⁴ Em Mannheim (1982), a reflexividade pode ser lida como uma estratégia metodológica por meio da qual o pesquisador faz um retorno às suas próprias operações analíticas, a fim de trazer à consciência o conjunto de pressupostos tácitos que são inerentes à sua posição social ou localização existencial (Barbosa, 2017; Bohnsack, 2020). Desse modo, estabelecer uma relação reflexiva com a própria prática da pesquisa, e abordá-la com uma atitude reconstrutiva (Bohnsack, 2017) é condição necessária para que o pesquisador exerça controle metódico sobre sua própria perspectiva e horizonte de interpretação. O exercício da reflexividade na prática da pesquisa nos põe frente ao desafio de aprender a colocar em suspensão temporária os nossos próprios saberes, tal como ensinou Bourdieu (2014, p.206).

princípio da abertura, são eficazes em criar um cenário de comunicação no qual os grupos sob investigação tenham a oportunidade de narrar ações e descrever práticas partindo de sua própria “perspectiva” (Mannheim, 1972, p.25). Em concordância com os princípios da pesquisa social reconstrutiva, e com objetivo de reconstruir as orientações educativas das famílias durante a transição dos filhos para o ensino médio, dois métodos foram triangulados na produção dos dados empíricos: grupos de discussão com famílias e entrevistas narrativas.

No âmbito da construção da tese, a triangulação respondeu ao interesse metodológico de combinar questões biográficas e familiares na investigação dos processos de transição escolar (Helsper, 2015), além de permitir o acesso ao contexto individual da experiência juvenil em outros espaços de socialização que não a família. Além da concepção convencional que estabelece a triangulação como uma estratégia de validação dos resultados de uma pesquisa (Flick, 2014), considero que a combinação de diferentes métodos durante o desenvolvimento do trabalho de campo também é um caminho promissor para aumentar a amplitude e a profundidade do *corpus* empírico, permitindo, também, uma comparação sistemática de diferentes perspectivas (individuais e coletivas) ao longo da análise.

2.3.1 O coletivo em interação: a vertente germânica dos grupos de discussão

O método dos grupos de discussão passou a ser utilizado a partir da década de 1980, sobretudo nos estudos sobre juventude (Weller, 2019). No contexto germânico⁶⁵, foi Ralf Bohnsack quem atualizou a proposta dos grupos de discussão inaugurada nos anos de 1950 pela Escola de Frankfurt e, posteriormente, reelaborada pelo sociólogo alemão Werner Mangold⁶⁶.

⁶⁵No mundo anglo-saxão, as pesquisas vinculadas ao Centro de Estudos Culturais Contemporâneos de Birmingham foram as primeiras a desenvolver e utilizar grupos de discussão em seus trabalhos de campo. A título de pioneirismo, podemos citar o famoso trabalho do sociólogo britânico Paul Willis, intitulado “*Learning to Labour: How working class kids get working class Jobs*”. Considerações metodológicas sobre a forma como o procedimento foi desenvolvido nos trabalhos de Willis podem ser encontradas em Bohnsack (2004).

⁶⁶No Brasil, além da vertente germânica, outra abordagem dos grupos, referenciada na tradição da sociologia crítica espanhola, foi bem introduzida por Meinerz (2011). Comentários sobre as diferenças entre ambas as abordagens podem ser lidas em Damasco (2014) e Weller (2019).

No trabalho de Mangold, os grupos de discussão foram concebidos como um “instrumento autônomo para a investigação sistemática e controlada de opiniões informais coletivas” (Bohnsack, 2020, p.136), que são atualizadas no cenário situacional da interação, mas não produzidas dentro dele. Essa proposição vinculava a experiência grupal de discussões coerentes - isto é, marcadas pelo consenso em torno de uma opinião homóloga - à existência de um contexto social compartilhado. A consideração desse último componente foi fundamental para a “dupla mudança” (Bohnsack, 2020, p.136) que Mangold conferiu ao procedimento dos grupos de discussão, e forneceu as bases para a construção de uma abordagem empírica do coletivo na análise científica.

Tal abordagem empírica baseou-se na evidência de que a dinâmica de interação dos grupos, desenvolvida num movimento de intensificação e complementação mútuas de falas, fazia parte de um processo coletivo de expressão de opiniões que já existia como uma realidade nas representações cotidianas de indivíduos ligados por uma mesma formação social, isto é, àquilo que Mangold chamou de “grandes grupos ou meios sociais” (Bohnsack, 2020, p.139). Nesse sentido, nem as opiniões de grupo, nem as interações por meio das quais elas são articuladas, seriam o resultado de um “processo atual de adaptação e influências mútuas na situação do próprio discurso [dada pela ocasião da conversa]” (Bohnsack, 2020, p.137), porque já foram objeto de uma socialização anterior.

O fenômeno da integração observado por Mangold na análise de discussões grupais, bem como a evidência empírica de que estruturas coletivas são atualizadas e revelam-se em processos interativos (Bohnsack, 2004), foram elementos que fundamentaram a abertura para uma nova perspectiva do procedimento, que tem origem na tese de livre-docência publicada por Ralf Bohnsack em 1989 (Weller, 2020). Enquanto Mangold vinculou sua abordagem teórica do coletivo ao conceito durkheimiano dos “fatos sociais”, Bohnsack (2020) encontrou na noção mannheimiana de coletividade os elementos mais adequados à análise empírica dos processos sociais que são documentados nos grupos de discussão⁶⁷.

⁶⁷Uma reflexão abrangente e explicativa sobre as razões da falta de compatibilidade entre as evidências empíricas identificadas por Mangold nos grupos de discussão, e a estrutura teórica e conceitual de seu trabalho, bem como as consequências metodológicas desta discrepância, podem ser encontradas em Bohnsack (2020).

A noção de coletividade em Mannheim (1982) difere fundamentalmente daquele conceito de coletivo que é caracterizado como algo externamente determinado, dotado de realidade autônoma e de força coercitiva (Durkheim, 2007). A concepção durkheimiana exclui o domínio prático da vida como um lugar possível de produção das estruturas que compõem a constituição do “social”, ao desvincular sua existência das experiências reais dos indivíduos. Na chave mannheimiana, por outro lado, a coletividade está enraizada em espaços de experiências formados sobre a base de vivências e formas de ação comuns (Bohnsack, 2011). Esses espaços são denominados de conjuntivos porque os sujeitos que deles participam estão conectados por uma relação social que se desdobra no âmbito da prática habitual de ação.

Nos grupos de discussão, este tipo de coletividade manifesta-se por meio de uma integração voluntária, espontânea e eufórica dos indivíduos na situação de uma conversa (Bohnsack, 2004). Tal integração tem como base orientações coletivas socialmente geradas em espaços conjuntivos de experiências. Nesse cenário, pessoas que compartilham uma história de socialização e apresentam em seus antecedentes biográficos o envolvimento em práticas de ação conjuntas ou estruturalmente idênticas (Bohnsack, 2018), tendem a manifestar uma compreensão direta e imediata quando colocados em interação face-a-face. Grande parte dessa compreensão deve-se à incorporação de suas práticas nos mesmos espaços conjuntivos de experiência (Pontes e Weller, 2024).

Nesse sentido, o grupo é o meio através do qual orientações coletivas são articuladas em discussões autogeridas pelos próprios sujeitos da pesquisa (Bohnsack, 2004; Weller, 2019). O objetivo é criar um fluxo de discurso autônomo, onde experiências conjuntivas são trabalhadas interativamente sob o pano de fundo de uma estrutura de orientação homóloga. No caso das discussões que ocorrem em grupos reais, como a família - isto é, grupos que já existem como um contexto de interação além da ocasião da entrevista (Flick, 2009) -, as experiências conjuntivas são elaboradas com base no conhecimento implícito adquirido em processos de socialização vividos comunitariamente.

2.3.1.1. Os grupos de discussão com famílias

No início dos anos 2000, os grupos de discussão começaram a se estabelecer como um método particularmente relevante em outros campos científicos na Alemanha, a exemplo da sociologia da família (Przyborski; Wohlrab-Sahr, 2014). Metodologicamente, o interesse das primeiras pesquisas deste campo esteve voltado para a análise das interações discursivas e dos atos coletivos de fala, que constituem a comunicação familiar no cotidiano (Haag, 2021).

Atualmente, e no campo da sociologia da educação alemã, o método dos grupos de discussão com famílias tem sido utilizado na abordagem multigeracional de fenômenos educativos (Haag, 2017), apresentando-se particularmente adequado para o acesso empírico à realidade das relações familiares e sua expressão via processo comunicativo. Estudos alemães pioneiros na utilização desta metodologia, conduzidos por Nentwig-Gesemann (2007), e outros mais recentes, como o trabalho de Vázquez Sandoval (2014) e Haag (2017, 2021), mostraram que, nos grupos, a vida em família não é apenas mais um tema de conversa, mas uma realidade reproduzida durante a discussão: os participantes se comunicam simultaneamente como família e interagem a partir dos papéis ocupados na estrutura de parentesco.

Em campo, os grupos assemelham-se a uma situação de interação face a face na qual processos de comunicação iniciados externamente, se aproximam, gradualmente, da estrutura de uma conversa natural, marcada por um envolvimento espontâneo dos membros da família. Com base em seus sistemas de relevância e estoques de conhecimento (Schütz, 1979), constituídos anteriormente via socialização, os membros da família delimitam, no curso da conversa coletiva, como as questões iniciadas pelo pesquisador serão discutidas, em qual sequência e a partir de qual enquadramento temático. Do mesmo modo, é dada abertura à família para introduzir, a qualquer momento da conversa, temas que sejam representativos de suas experiências conjuntivas. Um dos benefícios desse tipo de discussão grupal é que permite às famílias falarem sobre si mesmas como uma família, e não apenas sob a perspectiva de membros individuais, entrevistados separadamente (Thiel; Götz, 2018).

Durante a realização dos grupos de discussão com membros de uma mesma família, nos deparamos com um tipo de interação formalmente organizada e

institucionalmente enquadrada (Brake; Büchner, 2003). Isto significa que, diferente das discussões promovidas entre pares - marcadas por relações de horizontalidade (Cf. Weller, 2011; Pfaff, 2010) - a comunicação na família é mediada pela hierarquia geracional e de papéis, que caracteriza processos cotidianos de interação, atravessados por posições de poder desiguais entre os envolvidos. Essas assimetrias de poder também estão estabelecidas por relações de gênero e conjugais, que se entrecruzam no cotidiano da vida compartilhada, tal como Thiel e Götz (2018) demonstraram. No entanto, o reconhecimento de que hierarquias geracionais ou assimetrias de poder estruturam a comunicação na família não significa afirmar a impossibilidade da produção de *habitus* coletivos no interior do grupo (Bohnsack, 2009).

Se a família for entendida como um “sujeito coletivo” (Romanelli, 2013, p.53), podemos pressupor a existência de um *habitus* igualmente coletivo que é transmitido via socialização (Setton, 2002) e, enquanto uma estrutura implícita de conhecimento, orienta a ação cotidiana da família em suas relações internas (entre seus membros) e externas (com o mundo) (Nentwig-Gesemann, 2007). Considerando o fato de que diferentes gerações familiares experimentam juntas longos períodos de biografia, socialização e prática compartilhada (Bohnsack, 2009), é possível afirmar que a atuação de seus membros, em certos domínios do mundo social, está estruturada por orientações coletivas oriundas de um *habitus* ou socialidade familiar (Cf. capítulo 1).

No cenário da discussão grupal, a evidência desse *habitus* revela-se através do estilo de comunicação dos membros da família, de uma sintonia entre suas formas de compreensão da realidade e de um envolvimento altamente interativo e engajado na construção coletiva do discurso. Todos esses aspectos corroboram para a manifestação, nos grupos, de um tipo fundamental de intimidade e conexão (Barbas, 2023) - que nasce da participação no mesmo espaço conjuntivo de experiência (Bohnsack, 2020) -, a partir do qual os membros da família interagem e compreendem diretamente uns aos outros, sem a necessidade de mediação externa (Nentwig-Gesemann, 2007).

Essa compreensão imediata e direta sustenta-se pela existência de um tipo de concordância habitual (Bohnsack, 2020), que é o fundamento da interação familiar nos grupos. Enquanto fenômeno social, a concordância habitual ocorre entre indivíduos que participam de um mesmo espaço conjuntivo de experiência – isto é, um universo comum de práticas e estruturas de conhecimento implícito (Bohnsack, 2020; Pontes; Weller,

2024) - formado em processos similares de socialização. Quando observado em grupos reais, esse fenômeno revela a existência de uma “lógica prática” homóloga (Bourdieu, 1996, p.203), que produz unidade e consenso em torno da experiência de ação no mundo. No caso da família, é em função de compartilharem aspectos de um mesmo *habitus* coletivo, que avós, pais e filhos interagem com fluidez e espontaneidade – uma interação que é coerente em muitos aspectos, principalmente quando o foco é o domínio prático das ações familiares.

2.3.1.1.1 Regras para a condução dos grupos de discussão com famílias

Para refletir sobre a implementação do método em campo, apresentarei uma síntese de regras básicas relativas à prática de condução de grupos de discussão com famílias, publicados em Przyborski e Wohlrab-Sahr (2014), Sandoval (2014) e Haag (2021)⁶⁸. Durante o trabalho de campo com as famílias do Distrito Federal, estas regras de condução⁶⁹ ajudaram a produzir um cenário em que as famílias investigadas lograssem desdobrar uma comunicação espontânea e autoestruturada, baseada nas experiências conjuntivas que caracterizam seu *milieu* educativo.

Estender o convite da pesquisa a todos os integrantes da família

O convite para a formação dos grupos de discussão deve considerar a família, constituída pelos que são de “dentro da casa”, isto é, os que participam efetivamente das trocas e relações imediatas que acontecem no cotidiano da unidade doméstica. No primeiro contato com o campo, o que se percebe é que representações socioculturais em torno da ideia de casa orientam não só a produção local de laços sociais de

⁶⁸ Os princípios originalmente formulados por Bohnsack (2020) para condução de grupos de discussão foram integrados na construção desse roteiro de apoio à prática no campo. Ademais, as percepções e aprendizagens adquiridas durante a fase de contato e negociação com as famílias, também foram ponderadas na elaboração das regras.

⁶⁹ As regras sintetizadas organizam-se em torno de dois momentos distintos da pesquisa empírica: **1)** a preparação do campo: etapa de contato com as famílias, negociação dos aspectos organizacionais dos grupos de discussão e elaboração do tópico-guia; e, **2)** a conduta do pesquisador na realização dos grupos.

parentesco (Marcelin, 1999), mas também repercutem nas decisões que a família adota ao negociar a participação nos grupos com o pesquisador.

A forma como o convite é recebido pelas famílias durante o trabalho de campo, varia. Em boa parte delas, percebi um grande interesse dos pais em integrar na conversa avós ou tios que participaram, em algum momento, da escolarização de seus filhos, mesmo residindo em casas distintas. Em outros casos, essas mesmas figuras foram impedidas de colaborar na discussão sob a justificativa de que teriam pouco a contribuir, já que não conviviam regularmente no núcleo familiar. Em ambas as situações, não interferi na decisão da família quanto à seleção dos participantes, apenas salientei que nos núcleos familiares em que o pai fosse um elemento presente, a sua participação no grupo era um critério de pesquisa.

Evitar a imposição de exigência

Na fase de contato e negociação com as famílias interlocutoras, suas vontades, preferências e condições quanto à organização dos grupos devem ser respeitadas (por exemplo: local, data, integrantes autorizados a participar, duração da discussão). Insistências por parte do pesquisador podem dificultar a adesão da família ao trabalho de campo e o compromisso de compartilhar voluntariamente experiências e acontecimentos da vida privada. Essa atitude inicial de abertura é fundamental para construir relações de confiança com o núcleo familiar e convencê-lo sobre a importância de sua participação no estudo. A família é colocada no centro do processo de organização da investigação empírica, sem negligenciar os critérios da pesquisa relativos ao perfil dos sujeitos investigados.

Formular um tópico-guia com perguntas que gerem narrativas

Presumindo que objeto de pesquisa e método têm uma influência recíproca um sobre o outro (Loos; Schäffer, 2013), espera-se, então, que o desenho metodológico adotado no trabalho de campo reflita as consequências desta influência mútua.

Com o método dos grupos de discussão, o que se pretende alcançar é a produção de representações detalhadas de experiências conjuntivas (Bohnsack, 2004; Weller, 2006), haja vista que elas carregam as características centrais de um *habitus*⁷⁰. Logo, os instrumentos de geração de dados devem ser elaborados de modo que possam ser abertas, posteriormente, possibilidades de exploração analítica deste objeto.

No contexto do trabalho de campo com grupos de discussão, elaborei um instrumento chamado de “tópico-guia”: uma espécie de roteiro com questões abertas que objetiva estimular uma discussão densa entre os participantes. Essas questões deverão criar o cenário de abertura necessário para que a família, durante a conversa, articule discursivamente os elementos mais importantes de seu sistema de relevância, isto é, aqueles que sejam representativos de um espaço conjuntivo de experiência.

Em resumo, o tópico-guia é composto basicamente por blocos temáticos que abrigam três tipos de questões (Cf. Apêndice 06):

I. Iniciais: são as perguntas centrais do tópico-guia e dão início ao desenvolvimento de determinado bloco temático. De caráter abrangente, as perguntas iniciais são abertas e interrogam o “como” de uma experiência, história ou prática, e objetivam gerar narrativas e descrições densas a partir da perspectiva do grupo.

II. Imanentes: como mencionado anteriormente, durante a fase da discussão gerada pelas perguntas iniciais, a conversa entre os membros da família desenvolve-se a partir do contexto central de suas experiências conjuntivas, isto é, seu *habitus*. Essas experiências são processadas na linguagem típica da família, de forma auto estruturada e conjunta (Nentwig-Gesemann, 2007), e constituem o próprio *frame* (Goffman, 2012) ou enquadramento que sustenta a interação. A função das perguntas imanentes é explorar o detalhamento discursivo das experiências tanto quanto possível. Para esse propósito, elas são elaboradas no momento da realização dos grupos, com base nos fatos de experiência narrados na discussão.

⁷⁰ Essas representações, quando descritas e narradas em primeira mão, são a via para acessar e reconstruir orientações de práticas sociais. É através da articulação discursiva de experiências, realizada no grupo, que as orientações coletivas dos participantes emergem e, assim, podem ser teorizadas na interpretação (Bohnsack, 2020).

III. Exmanentes: questões exmanentes continuam vinculadas ao contexto temático da pergunta inicial, porém, elas são mais específicas e focalizam elementos que compõem os objetivos da pesquisa. De acordo Przyborski e Wohlrab-Sahr (2014), as perguntas exmanentes fecham cada bloco temático do tópico-guia⁷¹. Depois que os aspectos coletivos da experiência familiar foram explorados pelas questões iniciais e imanentes, direcionamos perguntas individuais para pais e filhos, buscando conservar a interação e, se necessário, estimular os participantes a expor comentários sobre a fala uns dos outros (“o que você(s) pensa(m) sobre isso que ele/ela acabou de dizer?”). Por exemplo, em determinados blocos temáticos do tópico-guia utilizado no trabalho de campo, as questões exmanentes indagavam sobre experiências geracionais específicas de relação com a escola e as diferentes temporalidades, que atravessam essas experiências. A depender dos objetivos específicos do estudo, o conteúdo deste tipo de questão certamente irá variar.

Uma ressalva importante é que o tópico-guia de um grupo de discussão não é um instrumento que precisa ser seguido à risca, e tampouco é apresentado aos participantes para que eles não fiquem com a impressão de que se trata de um questionário com questões a serem respondidas (Weller, 2019). Nesse sentido, é recomendável que o pesquisador reserve um tempo para memorizar as questões do roteiro, bem como treinar uma forma de introduzi-las espontaneamente no grupo. Ao longo do trabalho de campo e do envolvimento efetivo na realização dos grupos de discussão, a tendência é que as questões do roteiro sejam incorporadas naturalmente na memória do pesquisador, e ocorra o desenvolvimento de uma “consciência prática” do procedimento (Giddens, 2003, p. 25).

Dirigir as perguntas iniciais para todo o grupo

O início de um grupo de discussão acontece quando o pesquisador dirige a primeira pergunta aos participantes. Essa é uma questão de caráter narrativo e deve ser

⁷¹Diferenciando-se, desta forma, dos grupos de discussão com pares, onde não existem diferenças ou hierarquias geracionais, e as perguntas exmanentes são realizadas ao final do grupo.

comunicada ao grupo como um todo. Isto significa que, ao introduzi-la, deve-se direcionar o olhar a todos os integrantes da família que se reuniram para participar da discussão, evitando buscar e/ou estimular respostas individuais. Essa orientação técnica ou procedimental, relativa à postura a ser adotada pelo pesquisador em campo, não está separada de uma justificativa metodológica: se postulamos a perspectiva de que o *habitus* familiar é um espaço conjuntivo de experiência, a maneira mais viável de capturar suas estruturas coletivas, é fazer com que os membros da família falem em um contexto de interação grupal (Thiel e Götz, 2018), isto é, em um contexto organizado por atos de fala em conjunto.

Tão logo todos os membros da família estiverem reunidos na presença do pesquisador, informações sobre o procedimento do grupo são comunicadas da forma mais simples possível: primeiro, esclarecemos que nosso interesse está em escutá-los sobre temas que fazem parte do seu mundo cotidiano, acerca dos quais eles são especialistas; a segunda ressalva é a de eles podem se comunicar livremente, sem a preocupação com as etiquetas da língua formal (“Vocês não precisam se preocupar em falar bonito”) ou com as exigências de “responder corretamente” (“Não estou procurando respostas certas ou erradas, quero apenas conhecer a história e as experiências de vocês”); e, o terceiro e último ponto diz respeito a explicação sobre o nosso próprio papel durante o grupo de discussão (“A ideia é que vocês conversem entre si sobre os temas que vou apresentar. Não irei interrompê-los ou indicar quem deve falar. Estou aqui para escutá-los e observar a conversa que vocês terão. Fiquem à vontade para decidir como a conversa vai acontecer”).

No momento em que a pergunta inicial é introduzida, a decisão sobre quem deve começar a discussão deriva de um acordo coletivo - nem sempre explícito - entre os integrantes da família. Esta fase de negociação é gerida integralmente pelo grupo, e o pesquisador não deve interferir no processo, apenas enfatizar que a organização da conversa é uma atribuição da própria família.

Desenvolver a escuta ativa e sinais positivos de feedback

Conforme exemplificado nos tópicos anteriores, os grupos de discussão são caracterizados por um estilo não diretivo, que incentiva a interação entre os participantes, e o papel do pesquisador deve ser o de facilitar em vez de liderar formalmente a discussão

(Weller, 2006; Bohnsack, 2004). Nesse sentido, deve-se criar um ambiente permissivo que estimule os participantes a compartilhar orientações coletivas sem pressioná-los a chegar a um consenso. O objetivo de promover a abertura e a comunicatividade é permitir que a família como um todo diga o que têm a dizer, com suas próprias relevâncias e com suas próprias palavras (Bohnsack, 2020).

Para que uma comunicação familiar densa, baseada em pontos comuns de experiência, se desenvolva durante a discussão grupal, é necessário que as ações do pesquisador em campo corroborem para criação de um cenário de conversa natural e interativo entre os membros da família. Uma dessas ações está relacionada à atitude da escuta ativa: ao mesmo tempo em que acompanha a discussão, o pesquisador toma notas mentais sobre elementos relevantes, que poderão ser explorados na fase das perguntas iminentes. Essa atitude pressupõe um tipo de observação atenta e interessada, que se manifesta através de olhares afirmativos e sinais positivos de *feedback*.

Durante a implementação do método em campo, isso significa o cumprimento da seguinte conduta: ouvir atentamente a discussão em silêncio (sem fazer interrupções), não elaborar anotações na presença dos participantes, estimular o grupo através de expressões faciais, gestos corporais (balanços com a cabeça) e sinais mínimos de escuta (“uhum”, “sim” ou “aham”), respeitar os intervalos ou pausas que o grupo faz e acompanhá-lo com sorrisos e risadas, principalmente quando o contexto da interação sugerir que essa manifestação não verbal pode ajudar a manter a discussão acesa.

Além de ser uma simples orientação técnica, é dessa postura que depende a manutenção do enquadramento coletivo que sustenta a imagem de naturalidade da conversa (Goffman, 2012). Nisso encontra-se uma regra metodológica fundamental: discussões familiares que progridem de maneira autônoma, nas quais fatos e perspectivas surgem de forma espontânea, não devem ser interrompidas. É durante o processo espontâneo de falar uns com os outros que os membros de uma família descobrem juntos quais experiências eles compartilham. Esse momento de descoberta, quando a interação alcança seu ápice, é onde se concentram os pontos focalizados de uma discussão, as chamadas “metáforas de foco” (Bohnsack, 2004, p.219). São estes pontos focalizados que, posteriormente, serão o centro da análise empírica, uma vez que

neles estão documentadas as orientações coletivas que estruturam as práticas sociais da família.

2.3.2 Em busca da perspectiva biográfica: o método da entrevista narrativa

Uma vez que a finalidade da pesquisa é compreender a relação entre orientações educativas e experiências de transição escolar, é importante considerar tanto a dimensão coletiva das práticas familiares de relação com a escola, quanto a perspectiva biográfica que os jovens apresentam quando narram sua história escolar (Weller, 2014). Enquanto os grupos de discussão ajudam a reconstruir o *habitus* da família, o método da entrevista narrativa viabiliza o acesso empírico às estruturas biográficas que configuram o curso da vida escolar na narração dos estudantes, bem como às experiências de transição e “mudança de *status*” (Born, 2001, p.243) vivenciadas a partir do ensino médio.

Desenvolvido pelo sociólogo alemão Fritz Schütze, a entrevista narrativa insere-se em um panorama internacional de revitalização dos estudos biográficos, iniciado nos anos 1970 e com ampla repercussão na sociologia alemão (Rosenthal, 2014). A fim de romper com o modelo pergunta-resposta, recorrente em outros instrumentos de produção de dados, Schütze (2013) elaborou um método sistemático com etapas voltadas à criação de um cenário comunicativo. Um ambiente em que o indivíduo possa narrar fatos e acontecimentos que apresentam relevância biográfica no contexto de sua história de vida⁷² (Fantón, 2011; Schütze, 2013). No quadro dos fundamentos teóricos de sustentação da abordagem metodológica de Schütze (2013), o postulado central é que todo processo narrativo, quando aberto e espontaneamente estruturado, oferece aos indivíduos uma maior liberdade para articular e explicar experiências passadas, apoiados em uma “perspectiva atual” (Weller, 2014, p.357).

⁷²Parte central do quadro de referências metodológicas e teórico-práticas que influenciou o desenvolvimento da entrevista narrativa está localizado em três tradições científicas: o Interacionismo Simbólico, a Fenomenologia Social e a Etnometodologia (Bohnsack, 2020). Schütze também se inspirou em vários trabalhos desenvolvidos pelo Departamento de Sociologia da Escola de Chicago (entre eles, estão os trabalhos de Erving Goffman, Anselm Strauss e Howard Becker) e contribuiu significativamente “para a retomada e ressignificação da pesquisa biográfica nas ciências da educação” dentro e fora da Alemanha (Weller, 2014, p.357)

No contexto da pesquisa empírica, três fases constituem a aplicação prática deste método: o pesquisador inicia a entrevista com uma pergunta autogeradora, orientada autobiograficamente e aberta (estimulando a narração integral da história de vida ou apenas de parte dela), e não realiza intervenções até que o informante indique o término da narração central, a partir do que Schütze (2013, p.212) denomina de “*coda* narrativa”. A ideia é que o entrevistado possa realmente ser guiado por suas lembranças e manter um fluxo narrativo natural (Bohnsack, 2020), sem interferências externas. Isso porque a interrupção de uma linha de história cria muitas dificuldades para a análise sequencial do texto, que será realizada posteriormente (Nohl, 2010), e interfere no desenvolvimento do enredo que dá sentido e coerência à narrativa como um todo (Jovchelovitch; Bauer, 2002; Weller, 2009).

Após a *coda*, que indica o término da narração central, há uma fase estendida de perguntas. As novas questões introduzidas visam esgotar o potencial narrativo de temas transversais mencionados de forma resumida pelo informante (isto é, fragmentos de narrativa pouco plausíveis, e que não foram desenvolvidos tão detalhadamente). Essas perguntas adicionais podem ser distinguidas de duas formas: questões “imanentes”, ou seja, perguntas internas que se baseiam na narrativa central do informante e questões “exmanentes”, que introduzem blocos temáticos de interesse da pesquisa.

Na terceira e última fase, trabalhamos no sentido de estimular perguntas do tipo “por quê”, a fim de provocar descrições e afirmações teórico-argumentativas que esclareçam questões de fundo situacional, habitual e sócio estrutural (Schütze, 2010). Por exemplo, avaliações retrospectivas; reflexões sobre o que se faria de diferente hoje; e, interpretações pessoais que colocam em relação história de vida, agência e contexto social. Segundo Schütze (2013, p.212), essa etapa trata de explorar e estimular “a capacidade de explicação e abstração do informante enquanto especialista e teórico do seu eu”.

2.4 A análise dos grupos de discussão segundo o método do documentário

A origem teórica do método documentário remota os escritos sociológicos de Karl Mannheim, em especial, o artigo “Contribuições para a teoria da interpretação das visões de mundo” [*Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation*], publicado

originalmente em 1921/1922 (Weller, 2005). Nesse ensaio, Mannheim volta-se para o problema da interpretação de objetos culturais apresentando “um método destinado à compreensão das visões de mundo de um determinado grupo” (Weller, 2005, p.262).

Ao rejeitar as explicações causais defendidas pela corrente positivista de seu tempo, Mannheim (1952) sugere um enquadramento procedimental no qual é a natureza do objeto que deve determinar o tipo de metodologia a ser aplicada em seu estudo⁷³. No caso de objetos culturais, se quisermos alcançar uma compreensão mais profunda de seus significados e, assim, teorizá-los, a interpretação deverá estar no cerne da análise científica. Ao lado disso, Mannheim também introduz sua premissa sobre os níveis de sentido que estruturam integralmente todo e qualquer objeto cultural.

Em síntese, a premissa mannheimiana sobre objetos culturais aborda três níveis de sentido:

- *Nível Objetivo* ou imanente: é um tipo de sentido dado naturalmente num primeiro plano de observação do objeto. No exemplo apresentado por Mannheim em seu ensaio original - a saber: a ação de dar esmola a um morador de rua -, à primeira vista, ela pode ser interpretada como um tipo de “ajuda” por qualquer transeunte que observa a cena;
- *Nível Expressivo* ou *subjetivo*: é transmitido por aquele que executa a ação e está representado pelas intenções e motivos pessoais que levaram o indivíduo à ação de dar a esmola;
- *Nível Documentário*: aquele que documenta o sentido prático da ação, o *habitus* que lhe deu origem⁷⁴ (Weller, 2005; Bohnsack; Weller, 2013). Esse nível coloca no centro da análise o contexto social por trás da ação.

De acordo com Mannheim (1952), ainda que a interpretação dos níveis objetivo e expressivo sejam etapas metodologicamente necessárias se quisermos reconstruir a estrutura significativa de um objeto cultural, será no último estrato, o documentário, onde encontraremos os elementos que constituem a visão de mundo do meio social no qual o

⁷³A preocupação de Mannheim era estabelecer um modo de teorização próprio das ciências humanas e seus objetos e busca por uma metodologia que se diferenciase da “perspectiva cientificista das ciências naturais” (Gomes, 1996, p.85) já estabelecida como um paradigma na época.

⁷⁴A interpretação implica o desvelamento de camadas de significado mais profundas de significado (a *Weltanschauung*), para a busca de algo que está “além” da aparência imediata e objetiva do objeto cultural; “para alguma coisa que é transcendente a esse domínio” (Gomes, 1996, p.96).

objeto foi criado. É o estrato documentário de significado que nos coloca o mais próximo possível do “impulso espontâneo, não intencional e básico de uma cultura” (Mannheim, 1952, p.57) na medida em que nos dá acesso direto ao *ethos* de base da produção do objeto, a ação.

Apesar de terem existido tentativas importantes de adotar o método documentário em pesquisas sociológicas, a exemplo da Etnometodologia de Harold Garfinkel na década de 1960, foi somente a partir dos anos 80 do século XX que recebeu um refinamento empírico e reflexões epistemológicas mais apuradas. O método alcançou uma nova leitura e aplicação nas mãos do sociólogo alemão Ralf Bohnsack que, ao retornar às raízes do trabalho de Mannheim, não só manteve a proposta original do método, isto é, um tipo de abordagem que permite o acesso, pela via da interpretação, à lógica interna de *milieux* e mundos sociais desconhecidos, como também “o transformou em um instrumento de análise para a pesquisa social empírica” (Weller, 2005, p.72)⁷⁵.

No decorrer dos anos de 1990 e 2000, a atualização bohnsackiana do método documentário estabeleceu-se como uma abordagem metodológica específica na pesquisa social reconstrutiva. Inicialmente, sua fundamentação teórico-metodológica foi trabalhada por Bohnsack, concomitante ao desenvolvimento dos grupos de discussão (Weller, 2019). Pouco tempo depois, o método passou a ser adotado para a interpretação de uma variedade de textos, incluindo narrativas biográficas, diários e notas de campo oriundos de observação participante (Bohnsack, 2017). No começo dos anos 2000 sua utilização ampliou-se, e o método passou a considerar dados imagéticos (fotografias, vídeos, filmes, charges e desenhos infantis) como material de análise (Wopfner, 2012; Liebel, 2011; Bassalo, 2012)⁷⁶.

Na atualização feita por Bohnsack (2020), o conhecimento incorporado dos próprios atores é posicionado como a base empírica das proposições teóricas e formulações conceituais, evitando-se, assim, que a lógica de teorias externas se sobreponha à lógica da prática, à lógica do *habitus*. Em termos metódicos, o processo

⁷⁵Embora o ensaio inaugural escrito por Mannheim apresente um forte teor analítico e, inevitavelmente, traga contribuições metodológicas para o campo da Sociologia da Cultura, não sistematiza regras metódicas para a prática da pesquisa empírica (Bohnsack, 2017).

⁷⁶ Desde sua introdução no Brasil por Weller (2002; 2005; 2011), o método documentário e os aportes da sociologia do conhecimento praxiológica de Bohnsack (2017a) ofereceram um conjunto de categorias metateóricas, que se mostraram eficientes na abordagem de problemas de investigação relativos à prática juvenil em diferentes campos, a principal delas, é o conceito de “espaço conjuntivo de experiências”.

documentário de interpretação e a atitude sociogenética na qual ele se realiza⁷⁷ é a porta de entrada para a reconstrução compreensiva e a explicação teórico-reflexiva das ações cotidianas dos atores, nos termos de seu sentido genético e sociogenético.

Em seu desenho metodológico, o método documentário é composto de quatro fases de interpretação: i) *interpretação formulada*, ii) *interpretação refletida*, iii) *análise comparativa* e iv) *construção de tipos*. Essas etapas estruturam o trabalho de análise ao viabilizar a apreensão de conteúdos semânticos profundos, que se articulam interativamente na dramaturgia do discurso (Bohnsack, 2017a; Weller, 2019). Nos subtópicos seguintes, descrevo cada etapa citada acima, enfatizando o modo como são executadas na análise de dados orais, oriundos de grupos de discussão.

2.4.1 Interpretação Formulada

Na interpretação formulada parafraseamos os tópicos temáticos que compõem o conteúdo da comunicação do grupo, sem nos desvincularmos de seu vocabulário coloquial e universo de conceitos. A questão central da formulação, que dará base a esta primeira fase de interpretação, refere-se ao elemento “o que” do discurso, ou seja, o que está sendo dito e narrado no texto da discussão (Bohnsack, 2020). Em termos de conteúdo, a interpretação formulada mantém-se o mais próximo daquilo que os sujeitos da pesquisa disseram *ipsis litteris*. Nesse sentido, não questionamos o que foi dito, apenas traduzimos o sentido imanente da linguagem de forma a torná-la compreensível.

Em um primeiro momento, e durante o contato inicial com os dados orais, trabalhamos no sentido de elaborar uma divisão temática das principais passagens do grupo, com base na escuta do áudio da entrevista. Em geral, organizamos um quadro contendo as seguintes colunas: controle do tempo, duração, tema e subtemas gerais da passagem (Cf. Quadro 03). Essa primeira divisão e organização temática representa uma grande economia de tempo, uma vez que nos auxilia na identificação da “evolução

⁷⁷ Essa atitude sociogenética de análise, teorizada originalmente por Mannheim (1982) no âmbito de sua Sociologia do Conhecimento, afasta-nos do paralogismo comum que “consiste em projetar no objeto, sobre o objeto, o [nosso] próprio pensamento do objeto, que é justamente o produto do objeto” (Bourdieu, 2014, p.205). Ou melhor, o produto do “sentido objetivo”, que constitui o objeto e limita a nossa compreensão àquilo que o objeto apresenta imediatamente como aparência, num primeiro plano ou camada de observação (Mannheim, 1952, p.63).

temática da discussão do grupo como um todo” (Bohnsack, 2020, p.171), sem precisar transcrever o áudio da gravação por completo. De posse dessa informação, podemos concentrar nossos esforços na transcrição daquelas passagens temáticas que serão o objeto da análise.

Quadro 1 - Fragmento da divisão temática geral do GD 03 (Exemplificação)

Controle do tempo	Duração	Tema da Passagem	Subtemas Gerais
50:00 1:30:00	40min	A escola na história da família	- Família e educação formal - As cobranças da avó de Cristina - Aprendizagem e saber escolar - Conduta estudantil - As notas de Cristina em Matemática e Biologia

Fonte: Elaborado a partir da interpretação formulada de uma das passagens do GD realizado com a família Bittencourt (2023)

Realizada esta divisão temática geral, procedemos com a seleção das passagens que serão transcritas e codificadas, segundo o sistema de notação do Método Documentário (Cf. tópico 2.4.1.1.1). Essas passagens irão compor a construção do caso e, posteriormente, serão submetidas a uma análise semântica mais profunda, denominada de *interpretação refletida* (Cf. tópico 2.4.1.2). Nesse segundo momento, são selecionadas as passagens iniciais, cuja pergunta é igual para todos os grupos, - as passagens com alta densidade interativa e metafórica – denominadas de metáfora de foco - e aquelas que são tematicamente relevantes para as questões da pesquisa (Weller, 2006).

Em um terceiro momento, já com este material transcrito em mãos, elaboramos a estrutura interna da passagem no sentido de formular o conteúdo que a compõem

tematicamente⁷⁸ - aqui se trata de uma segmentação temática ainda mais refinada do texto como um todo. Essa estrutura temática do discurso é realizada através da formulação de temas e subtemas desenvolvidos pelo grupo na passagem e, se necessário, seu conteúdo é reproduzido na forma de um pequeno resumo. Dessa forma, obtemos uma boa visão geral do discurso no nível de “o que” foi dito (Bohnsack, 2003). Para exemplificar isso, apresento, a seguir, a estruturação temática fina da passagem *A escola na História da família* - mencionada no quadro anterior - que compõe a discussão no grupo da família Bittencourt:

Quadro 2 - Divisão temática fina da Passagem A escola na História da Família (Exemplificação)

Linhas da passagem	Tema principal (TP) e Subtema (ST)	Observações
01 – 33	TP: Pessoas da família que estudaram	Tema iniciado pela pesquisadora (Y)
01 – 05	ST: A escola na vida da família	
06 – 18	ST: O avô materno como uma referência	
20 – 28	ST: Estudar era importante, mas nunca foi cobrado em casa	
29 – 33	ST: “Ir pra escola era uma coisa mais intuitiva do que formalizada”	
34 – 57	TP: A atuação da avó na vida escolar de Cristina	Tema iniciado por Cristina (Cf)
34-40	ST: Cobranças com o dever de casa	
41 – 45	ST: O perfeccionismo da avó	
46 – 56	ST: A avó não é mais tão rígida quanto antes	
57 – 124	TP: A consciência de Cristina com relação aos estudos	Tema iniciado por Denise (Df)
57 – 64	ST: A consciência de que estudar é importante	
65 – 78	ST: Gostar de aprender <i>versus</i> gostar de estudar	
79 – 90	ST: Notas boas, notas justas	
91 – 124	ST: O nove de Cristina em Matemática	

⁷⁸ Do ponto de vista heurístico, algumas questões podem auxiliar o pesquisador na reconstrução do conteúdo do discurso e organização temática, quais sejam: O que está sendo tematizado na passagem? Onde um tema começa e onde ele termina? Quais temas e subtemas são elaborados internamente pelo grupo?

125 – 191	TP: A conduta escolar de Cristina	Tema iniciado por Denise (Df)
125 – 133	ST: Denise vê Cristina estudar	
133 – 141	ST: Denise era uma aluna mediana que não gostava de estudar	
142 – 151	ST: Apropriação do saber escolar	
152 – 160	ST: A autocobrança de Cristina	
161 – 173	ST: “Eu não acho que eu sou assim estudiosa, mas eu estudo”	
174 – 181	ST: A nota baixa em Biologia	
182 – 191	ST: A falta de professor de Biologia e o impacto no resultado das provas	

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2024

Antes de dar continuidade à explicação da segunda fase de interpretação, é importante apresentar algumas considerações a respeito do sistema de notação adotado na transcrição dos dados orais no método documentário, e sua funcionalidade no contexto do objeto da pesquisa.

2.4.1.1 A transcrição dos dados orais

O protocolo de transcrição utilizado em pesquisas com o Método Documentário deriva de um sistema de notação específico, a TiQ (*Talk in Qualitative Research*), elaborado inicialmente para o tratamento de dados oriundos de grupos de discussão⁷⁹. Ainda que apresente limitações quanto ao registro refinado de estruturas linguísticas complexas, o caráter simples dos sinais e das convenções que o compõem, o torna um sistema de notação facilmente acessível para transcritores iniciantes (Przyborski; Wohlrab-Sahr, 2014).

O estilo de transcrição adotado na representação gráfica de dados orais, especialmente aqueles produzidos em grupos de discussão e entrevistas narrativas, é de caráter fonético e moderadamente naturalizado (Kowal; O’Connell, 2014; Oliver et al, 2005). Está orientado integralmente pelos códigos da TiQ (Cf. Quadro 04) e objetiva

⁷⁹ Posteriormente, o sistema de notação da TiQ também passou a ser incorporado à transcrição de entrevistas narrativas.

evidenciar tanto os aspectos comportamentais que contextualizam o pano de fundo das interações e conversas, bem como maximaliza as características da linguagem falada em um dado meio social (Przyborski; Wohlrab-Sahr, 2014).

Quadro 3 - Códigos da TiQ utilizados na transcrição dos dados

Y	Abreviação para entrevistador (quando realizada por mais de um entrevistador, utiliza-se Y1 e Y2)
Am/Bf	Abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se "m" para entrevistados do sexo masculino e "f" para pessoas do sexo feminino. Em um grupo de discussão com duas mulheres e dois homens, por exemplo, utiliza-se: Af, Bf, Cm, Dm e dá-se um nome fictício ao grupo. Essa codificação será mantida em todos os levantamentos subsequentes com as mesmas pessoas. Na realização de uma entrevista narrativa - biográfica com um integrante do grupo entrevistado anteriormente, costuma-se utilizar um nome fictício que inicie com a letra que a pessoa recebeu na codificação anterior (por ex.: Dm = <i>Daniel</i>)
?m ou ?f	Utiliza-se quando não há possibilidade de identificar a pessoa que falou (acontece algumas vezes em discussões de grupo quando mais pessoas falam ao mesmo tempo)
(.)	Pausa curta (menos de um segundo)
(2)	Pausa (o número entre parêntesis expressa o tempo de duração da mesma)
L	Utilizado para marcar falas iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que seguiram logo após uma colocação (ver: Inserir símbolo no programa MS-Word)
;	Ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz
.	Ponto: forte diminuição do tom da voz
,	Vírgula: leve aumento do tom da voz
?	Ponto de interrogação: forte aumento do tom da voz
-tava	Submissão de parte inicial da palavra (estava = -tava)
assim=assim	Palavras pronunciadas de forma emendada
<u>Exemplo</u>	Palavra pronunciada de forma enfática
exe:::mplo	Palavra pronunciada de forma esticada (a quantidade de ::: equivale ao tempo de pronúncia de uma determinada letra)
°exemplo°	Palavra ou frase pronunciada em voz baixa
Exemplo	Palavra ou frase pronunciada em voz alta
(exemplo)	Palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parêntesis
()	Parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase)
@exemplo@	Palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba (pode-se utilizar também símbolos <i>smiles</i>)
@(2)@	Número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a

	interrupção da fala
©exemplo©	Palavras ou frases pronunciadas entre choro
©(5)©	Número entre sinais expressa a duração de um momento de choro e interrupção da fala
((barulho))	Expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((ruídos externos)), ((atendimento do celular e breve interrupção)), ((risos))
1,2,3, etc.	As falas são numeradas linha por linha, para que os trechos da transcrição possam ser citados na análise dos dados e, assim, facilitar a compreensão por parte dos leitores (Caminho no Word → barra Layout da Página → Número de Linhas → opção Contínuo)

Fonte: Elaboração própria a partir de Bohnsack (2020)

As questões de pronúncia e organização espacial da fala são decisivas para que se possa reconstruir *como* a realidade é elaborada no discurso coletivo. Nesse sentido, os marcadores de contextualização que capturam estes aspectos, representados pelo código específico do sistema de notação da TiQ, cumprem uma dupla função no processo interpretativo do método documentário. Auxiliam tanto na identificação das metáforas de foco presentes na produção interativa do grupo de discussão (Bohnsack, 2020)⁸⁰, quanto dos modos de organização do discurso que estão na base dessa produção.

Analiticamente, tomamos como documento não apenas a prática de ação narrada, mas também o próprio ato de falar, argumentar e representar enquanto uma via possível para a reconstrução do *habitus* educativo das famílias. Nesse sentido, o modelo de transcrição empregado no tratamento inicial dos dados, e seus códigos de notação, é um recurso que viabiliza a realização da atitude sociogenética, que caracteriza o estilo de análise do método documentário.

2.4.2 Interpretação Refletida

Na segunda fase de análise, a interpretação é dirigida ao *modus operandi* do processo discursivo do grupo. A reconstrução do modo processual do discurso é fundamental para a identificação dos componentes que formam o quadro de orientação das famílias. Em termos teóricos, já demonstrei que um quadro de orientação é o espaço

⁸⁰ A pontuação do sistema de notação não é usada para indicar estrutura gramatical, mas para representar a performatividade do discurso dos grupos. Na fase da interpretação refletida, estes elementos auxiliam na reconstrução dos centros de vivências comuns à ação dos membros da família.

conjuntivo de experiência que se constitui na relação de tensão entre normas e *habitus* (Bohnsack, 2014)⁸¹. Empiricamente, essa tensão se manifesta no modo como o discurso coletivo do grupo é construído.

Para operar com esta fase, é preciso estar consciente de que dois níveis de representação entram em tensão, na construção do discurso familiar sobre as práticas de participação na vida escolar dos filhos.

O primeiro nível, teórico e argumentativo, reproduz as teorias de senso comum que compõem as justificativas e argumentos apresentados pelos membros da família nas explicações que constroem sobre suas experiências no campo da educação formal (sejam estes membros os pais ou os próprios jovens). O segundo nível, descritivo e narrativo, está ligado ao sentido prático da experiência que independe do sentido intencional do grupo. Nesse nível, as descrições que constituem o discurso da família documentam representações de seus processos de vivência no cotidiano, nos quais práticas habituais de ação são reproduzidas numa relação de tensão complementar com as teorias de senso comum⁸² (Bohnsack, 2017b).

Do ponto de vista heurístico, a descoberta desta relação de tensão está atrelada à análise dos horizontes opostos (positivo e negativo), por meio dos quais um tema é desenvolvido dentro da passagem. Esses horizontes opostos, que se encontram no foco do discurso, são os componentes centrais do quadro de orientação do grupo. Com relação a esse aspecto, Bohnsack e Pfaff (2010) explicam que, do ponto de vista empírico, o quadro de orientação abrangente estende-se entre estes dois horizontes, isto é, ambos estão inter-relacionados e participam de sua constituição. Somado a eles, um terceiro componente do quadro, denominado por Bohnsack (2020, p.173) de “potencial de enação”, também deve ser analisado se quisermos reconstruí-lo inteiramente.

O termo deriva do conceito de “enação” postulado por Humberto Maturana e Francisco Varela através de sua Teoria da Cognição. Na obra *Embodied Mind*, Varela, Thompson e Maturana (1993) referem-se à enação como o processo pelo qual organismos cognoscentes trazem à existência um mundo de significados através da ação

⁸¹Conferir também o Capítulo 1.

⁸²A descrição da prática cotidiana revela esses processos de vivência, incluindo a relação de tensão com expectativas de comportamento e identidade. Ou seja, o *habitus* da prática cotidiana da família já é documentado na sua relação de tensão com normas sociais externas. Essa relação de tensão é constituinte do próprio *habitus*, do próprio processo de vivência que está na base do quadro de orientação abrangente.

corporificada, em interação com o ambiente. Na direção desse entendimento, Bohnsack (2020) reforça a tese de que quadros de orientação não são elementos abstratos da mente, mas constituídos na prática da ação cotidiana. Nos termos da análise, a enação refere-se ao processo empírico de desenvolvimento da ação (e de sua estrutura interativa), dentro do qual horizontes opostos de referência relacionam-se na gênese de uma orientação, que é central no contexto de vida dos indivíduos.

Para exemplificar como os componentes de um quadro de orientação são evidenciados na interpretação refletida do discurso, apresento abaixo o trecho da análise que realizei de um dos subtemas da passagem *A escola na História da Família*.

Subtema: “Eu não acho que eu sou assim estudiosa, mas eu estudo” (linhas 1611-1624)

1611	Cf:	mas falando assim até parece que eu sou assim eh::
1612		dedicada? sabe (.) todo dia -tá lá? estudando (.) não sou
1613		assim. Não
1614	Of:	Cristina estuda na hora que dar vontade (.)
1615		não? é uma aluna estudiosa não
1616	Df:	Cristina é <u>preguiçosa</u> (.) enrola pra estudar
1617	TD:	@(.)@
1618	Cf:	Só que eu não me orgulho, disso (2) tipo eu <u>sei</u> que eu
1619		tenho que estudar (2) às vezes eu fico ah depois eu estudo
1620	Of:	↳enrolando
1621	Cf:	Mas no final eu <u>estudo</u> (1) eu não acho que eu sou assim
1622		estudio::sa mas eu <u>estudo</u> (2) eu=eu (.) sabe (.) tipo eu vou
1623		aprender isso aqui nem que seja na <u>marra</u> (1) tipo, eu abro
1624		o livro na <u>marra</u> mas eu abro

Na interação com a mãe e avó, Cristina descreve a relação com os estudos contrapondo o seu modo de ser estudante à imagem da aluna “estudiosa” presente em normas de identidade do meio escolar. Ao se definir como uma aluna que não se orgulha de “enrolar pra estudar”, ela posiciona o próprio *habitus* como um horizonte negativo, uma postura da qual procura se afastar por meio do desenvolvimento de ações contundentes de envolvimento com os estudos, como abrir o livro na “marra”. O desenvolvimento dessas ações, que buscam aproximar a *prática real* da *identidade exigida* (isto é, a aluna estudiosa), não é vivido sem conflitos por Cristina. O quadro de orientação da jovem é constituído na tensão entre “estudar na hora em que dar vontade” (seu modo habitual de relacionar-se com os estudos, conforme a proposição de Olga), e manter uma rotina disciplinada de revisão do conteúdo escolar (a conduta que a avó espera da neta), mesmo que forçadamente. O peso da tensão faz com que Cristina se oriente para a *realização* das expectativas evocadas na imagem da norma (que atualiza a ideia de que estudar significa abrir um livro todos os dias). Nesse sentido, as expectativas condensadas na imagem da aluna estudiosa são um horizonte oposto positivo na constituição deste quadro de orientação.

Ao menos dois passos simultâneos estão implicados na realização da interpretação refletida⁸³:

- 1) Análise da organização do discurso (o modo como os integrantes interagem entre si);
- 2) Análise do discurso (como um tema é discutido);

Durante o grupo de discussão, o modo *como* os participantes se falam e se relacionam uns com os outros já documenta elementos do quadro de orientação da família. O objetivo desse primeiro passo é identificar se um tema está sendo discutido e enquadrado pelos participantes dentro dos mesmos horizontes opostos, em uma mesma orientação (Bohnsack, 2017; Weller, 2019).

A forma como os participantes da família organiza o discurso sobre um tema específico também é um elemento central da análise refletida, principalmente porque a interpretação da interação familiar representa a possibilidade de explicar conceitualmente o *modus operandi* de suas práticas de participação escolar.

⁸³ Via de regra, a inclusão destes dois elementos acontece simultaneamente na prática de análise. A separação deles em “passos” aqui é meramente didática.

Uma importante observação deve ser feita neste ponto: quando utilizamos a categoria “interação” na análise, não estamos nos referindo apenas às trocas comunicativas que acontecem entre pessoas, mas, fundamentalmente, queremos ressaltar a interatividade que se dá na dimensão do discurso, através do desenvolvimento de uma dramaturgia.

O termo “dramaturgia” na análise faz alusão aos movimentos de interação entre unidades discursivas que se entrelaçam através do referenciamento mútuo de atos de falas (Bohnsack, 2020). É através desse referenciamento interativo, “quando as contribuições individuais se fundem de forma mais nítida umas nas outras” (Bohnsack, 2020, p.176), que os horizontes opostos centrais de um quadro de orientação são documentados, tanto no plano verbal, como no da organização do discurso. Essa é uma das razões pela qual os turnos de fala dos participantes não são interpretados isoladamente, mas a partir das implicações mútuas que cada uma exerce no desenvolvimento de horizontes opostos de referência.

Igualmente fundamental para a análise do quadro de orientação, é a identificação das metáforas de foco desenvolvidas na discussão grupal (Bohnsack, 2004). Nesse ponto do texto, é importante esclarecer que as metáforas de foco não devem ser entendidas como metáforas no sentido convencional, mas como temas e passagens centrais do grupo nos quais processos de vivência comuns estão documentados de forma particularmente concisa e densa (Bohnsack, 2020). Nestas passagens, a orientação do grupo está implícita nas narrações de cenários cotidianos em que a prática está no foco da representação coletiva (Bohnsack, 2013; Bohnsack, 2020). A densidade da interação entre os participantes, a troca de turno constante e o envolvimento coletivo do grupo na construção do discurso são elementos que, *a priori*, nos ajudam a identificar quais passagens e temas podem ser definidos como metáforas de foco.

Os passos descritos acima permitem identificar o quadro de orientação que emerge em uma única passagem do grupo. Para afirmar que este quadro é representativo da prática parental da família, será preciso realizar uma comparação interna, no sentido de verificar como um mesmo grupo abordou passagens tematicamente diferentes ao longo da discussão (Weller, 2019)⁸⁴. Somente dessa forma é que poderemos analisar a

⁸⁴Em geral, a descoberta de homologia entre diferentes passagens temáticas do grupo revela que as declarações dos membros das famílias são desenvolvidas em uma mesma estrutura. Essa homologia é um

abrangência e a homologia deste padrão - e seus horizontes - na totalidade do processo discursivo da família. Essa comparação interna é o meio para a abstração do quadro de orientação geral do grupo, ou seja, é o caminho para interpretação do sentido genético do caso (Bohnsack, 2020).

2.4.3 Análise Comparativa e Construção de Tipos

Conforme mencionado acima, a comparação interna é um procedimento central na reconstrução da orientação geral do caso, bem como é o ponto da análise onde ocorre a interpretação de sentido genético. Sua realização consiste em verificar se os diferentes tópicos discutidos pelo grupo estão enquadrados por perspectivas similares. Aqui, o foco é a identificação de *homologias* na *abordagem* dos temas, tanto aqueles que derivam do interesse da pesquisa quanto os que emergem do sistema de relevância do grupo no curso da discussão.

A interpretação de sentido genético prepara o terreno da análise para a formação dos tipos de sentido genético⁸⁵. Nessa fase, o terceiro elemento da comparação é o quadro de orientação reconstruído dos grupos, não mais os temas das passagens. Esse padrão começa a ser reconstruído durante a interpretação refletida do caso e, posteriormente, se tornará objeto de uma comparação cruzada, momento em que damos início a formação de uma tipologia de sentido genético (Bohnsack, 2019; Weller, 2019)⁸⁶

É durante essa fase que ocorre a geração dos contrastes mínimos e máximos dentro da amostra, definidos com base nas diferenças de orientação prática entre os casos. Essas diferenças são reconstruídas a partir da análise do problema de orientação comum às famílias⁸⁷, e que começa a ser identificado no início da interpretação refletida,

indicativo de que determinado *modus operandi* é um padrão já estabelecido no quadro de referência do discurso familiar.

⁸⁵ A interpretação de sentido genético e a formação de uma tipologia de sentido genético são duas maneiras diferentes de abordar a reconstrução de um quadro de orientação *na* análise com o método documentário. Por sua vez, a interpretação sociogenética e a formação de uma tipologia sociogenética, também representam modos distintos de abordar a sociogênese deste padrão. O leitor pode aprofundar a explicação destas diferenças em Bohnsack (2019).

⁸⁶ Segundo Bohnsack (2011, p.24), a construção dos tipos de sentido genético começa “quando a estrutura de orientação é identificável como um padrão homólogo em casos diferentes, quer dizer, quando ela é destituída de uma especificidade”.

⁸⁷ Também chamado de tipo-base.

mas só ganha contornos claros no momento em que cruzamos os padrões de orientação dos grupos⁸⁸.

No plano do tipo, os contrastes mínimos evidenciam quais casos estão ligados por diferenças mínimas na forma como o problema de orientação é desenvolvido na prática (aqui a condensação dos casos em um mesmo tipo é feita a partir de uma homogeneidade interna, significando que variações mínimas foram observadas no comportamento das famílias representativas de um mesmo padrão). Já no nível da tipologia, diferenças máximas separam os casos naquilo que constitui suas práticas de participação escolar em torno do problema de orientação (nesse sentido, temos uma heterogeneidade externa e variações totais revelam-se quando observamos os aspectos do comportamento parental).

Na etapa que segue, o trabalho de análise na interpretação sociogenética busca tornar visível os espaços de experiência de que estão na gênese social do quadro de orientação reconstruído como tipo e, assim como a interpretação de sentido genético, também se baseia numa comparação interna. No entanto, a comparação nesta fase concentra-se nas metáforas de foco dos grupos, isto é, nas passagens que foram centrais para a reconstrução da orientação do caso na fase da interpretação refletida. Conforme escreve Bohnsack (2019, p.317), são nessas passagens onde encontramos o “caminho para os antecedentes existenciais que são relevantes para o respectivo grupo” (Bohnsack, 2019, p.317), e para a descoberta da sociogênese de sua orientação central.

Quando, mediante os resultados desta fase fazemos a afirmação, por exemplo, de que determinado quadro de orientação é típico de um espaço de experiência de migração, isto é, para um contexto existencial de migração⁸⁹, ele precisa manter-se dominante mesmo quando outros espaços de experiência, que também constituem a socialização familiar⁹⁰, se interpuserem na interpretação sociogenética das práticas de

⁸⁸ No próximo capítulo, demonstrarei o tipo-base identificadas nos grupos que constituíram a amostra e como ele se caracteriza empiricamente.

⁸⁹ A noção de contexto existencial será aprofundada no capítulo 5 da tese, a partir dos resultados empíricos.

⁹⁰ Como estas diferentes dimensões nunca ocorrem sozinhas, mas se sobrepõem na gênese de um quadro de orientação (Bohnsack, Hoffman e Nentwig-Gesemann, 2019), a sociogênese é, em teoria, multidimensional (cf. Bohnsack 2011). Por exemplo, um membro adulto da família pertence a um grupo geracional, a um gênero e ocupa uma posição de parentesco específica. Todas essas dimensões determinam a história (ou trajetória) de socialização que está na gênese dos espaços de experiência de suas práticas cotidianas. Em última instância, a multidimensionalidade de um quadro de orientação precisa ser comprovada mediante as possibilidades de reconstrução oferecidas pelo material empírico.

participação escolar do caso (Bohnsack, 2011; Bohnsack, 2013). Se, ao contrário, houver sobreposição de outros espaços de experiências, e essa sobreposição provocar mudanças e variações no espaço de experiência de migração⁹¹, estamos diante de um tipo multidimensional, com origem em dois ou mais espaços de experiência interligados (Bohnsack, 2011; 2020).

Na última etapa de análise, a construção de tipos sociogenéticos, o desafio é localizar *homologias* com relação aos antecedentes existenciais que estão na origem dos tipos se sentido genético (Bohnsack, 2001; Weller, 2019)⁹². O que fazemos nesse ponto da análise é reconstruir os espaços sociais de experiência para os quais o quadro de orientação que conecta os casos é típico (Amling; Hoffman, 2018). Esses espaços, constituídos ao longo do percurso social dos pais, são “fatores de socialização”⁹³ no presente da interação familiar (Mannheim, 1982, p.57, tradução nossa), uma vez que constituem a própria existência dos pais no mundo. Nesse sentido, os padrões de orientação das famílias carregam vestígios da memória social dos pais; são manifestações de uma memória conjuntiva que une, no contexto da existência, indivíduos que vivenciaram processos semelhantes de socialização em momentos específicos de sua biografia.

2.5 A análise das entrevistas narrativas com jovens

Para analisar as narrativas biográficas dos jovens, realizei uma segunda triangulação metodológica, baseada na combinação das etapas do método documentário de interpretação e àquelas elaboradas por Schütze (2016) no âmbito de sua análise estrutural de narrativas.

A análise em ambos os métodos está fundamentada nos princípios da abertura, sequencialidade e abdução. Porém, existem diferenças entre eles no que se refere ao tipo de comparação realizada na reconstrução de processos biográficos (Nohl, 2010).

⁹¹ Ou seja, modificações no *habitus* produzido numa socialização migratória pregressa e que segue presente na memória incorporada dos pais.

⁹² Nesse ponto da reconstrução dos dados, conseguimos descobrir a razão dos contrastes mínimos e máximos definidos na construção da tipologia de sentido genético.

⁹³ No original: “socializing factors”.

Na abordagem de Schütze⁹⁴, o ponto de referência é a biografia do sujeito individual. Essa prioridade que ele dá à análise de um caso único tende a impedir a comparação de diferentes estruturas de processo biográfico e sua vinculação a uma sociogênese (Nohl, 2010). No método documentário, por outro lado, trabalhamos com uma comparação sistemática e sequencial de casos (Nohl, 2010), objetivando a reconstrução de padrões de orientação, que sejam representativos de estruturas processuais comuns em diferentes biografias.

De um lado, as três primeiras etapas do método de Schütze (2016) me ajudaram a reconstruir os aspectos formais (estruturais) das narrativas biográficas dos jovens. Do outro, o método documentário abriu o acesso ao plano semântico do conteúdo do texto, com ênfase na análise sequencial comparativa que integra o modelo alternativo desenvolvido por Nohl (2010)⁹⁵. Ambos os níveis, estrutural e semântico, evidenciaram como os jovens participam das orientações educativas da família ao fazerem a transição para o ensino médio, e ao desenvolverem sua prática escolar.

Diferente da forma como operamos o tratamento e a organização dos dados oriundos de grupos de discussão, a análise de uma entrevista narrativa somente pode ocorrer mediante a leitura da transcrição completa do material oral. Seguindo o protocolo da interpretação formulada, construí inicialmente uma espécie de sumário com a ordem cronológica dos principais temas desenvolvidos em cada caso (e para cada caso). Essa composição da estrutura temática do texto (Bohnsack, 2014) é importante porque nos ajuda a identificar os tópicos que surgiram em vários casos (semelhante ao que ocorre na divisão temática geral dos grupos de discussão). Esse material serviu de base para as etapas posteriores da interpretação, em especial, a análise comparativa.

⁹⁴ Ainda que o nome do sociólogo alemão Fritz Schütze esteja vinculado ao surgimento das narrativas biográficas e seja reconhecido como o precursor deste método no âmbito da sociologia alemã, sua abordagem analítica de pesquisa biográfica recebeu uma atenção bastante modesta no campo da sociologia brasileira (Santos et al., 2014) bem como nas demais áreas das Ciências Humanas. Com exceção de algumas aplicações no campo da Enfermagem (Fernandes et al, 2017), Linguística Aplicada (Ravagnoli, 2018) e Psicologia Social (Germano; Serpa, 2008), os trabalhos de Weller (2009), Goss (2013), Weller e Otte (2014) e Moura e Nacarato (2017) são os únicos na área da Educação que construíram modelos exemplares para a operacionalização dos passos analíticos previstos na Análise Estrutural de Narrativas (Schütze, 2013).

⁹⁵ Com base nas orientações metodológicas do método documentário, Arnd-Michael Nohl desenvolveu um procedimento alternativo para a análise de entrevistas narrativas (Nohl, 2010). A análise sequencial comparativa de segmentos narrativos é uma das etapas centrais do modelo que ele propôs como uma resposta crítica ao método de comparação de Schütze.

Com base nesta organização temática, procedi com a seleção dos segmentos da entrevista, que seriam submetidos a uma interpretação detalhada. De acordo com Nohl (2010), três tipos de tópicos temáticos podem ajudar o intérprete na definição desses segmentos, são eles: 1) temas que são de interesse da pesquisa e que estão alinhados com os objetivos da investigação; 2) aqueles desenvolvidos detalhadamente pelos entrevistados e com alta densidade narrativa (as metáforas de foco); e, 3) os tópicos homólogos (idênticos) a vários casos.

Realizada essa seleção, concentrei atenção nos segmentos temáticos que constituíram a narração central⁹⁶ e aqueles onde relatos sobre a trajetória escolar dos jovens foram desenvolvidos com maior profundidade. Nesse momento, a análise concentrou-se em demarcar os limites da narração central.

Por regra, a narração central é composta pelos segmentos oriundos de uma pergunta inicial, orientada autobiograficamente⁹⁷, somados àquelas porções desenvolvidas a partir das questões imanentes⁹⁸ introduzidas pelo pesquisador, para a aquisição de narrativas adicionais com relação a eventos, posições e episódios pouco detalhados pelo informante na narrativa de introdução.

Na primeira etapa de análise, estes segmentos ainda são interpretados de forma muito cautelosa e próxima do material da entrevista. Para a titulação dos temas identificados ao longo da narração central, formulamos palavras-chave, sentenças ou expressões verbais que sintetizam o conteúdo temático dos fragmentos demarcados. Essa formulação temática é feita pelo pesquisador a partir do que foi dito pelo entrevistado (Weller; Otte, 2014).

Para essa organização temática, precisei delimitar os marcadores de inicializações e finalizações internos à narrativa (Weller, 2009; Nohl, 2010; Schütze,

⁹⁶ Ainda como parte da análise formal da narrativa, a diferenciação dos gêneros textuais que compõem o texto da entrevista, um dos componentes centrais do método de Schütze (2013), é retomado com foco na delimitação dos segmentos narrativos e descritivos do texto. São nesses segmentos que a experiência de uma prática direta de ação está documentada de forma mais evidente. Assim, narrações e descrições em entrevistas narrativas servem para identificar o conhecimento conjuntivo ou habitual, que tanto está inserido na prática quanto serve de base para ela (Nohl, 2010).

⁹⁷ A pergunta autobiográfica dirigida aos jovens durante a entrevista foi a seguinte: "Você poderia contar um pouco sobre a sua história como filha ou filho?". O(a) leitor(a) pode conferir o roteiro da entrevista narrativa no apêndice 7.

⁹⁸ Questões imanentes são perguntas elaboradas "a partir de dentro", ou seja, com base nos elementos empíricos da narração central elaborada pelo informante no momento da entrevista. Por exemplo: "Você comentou que quando era criança você e sua família se mudaram de cidade... poderia falar um pouco mais sobre essa mudança? Como foi esse período?".

2016) e, para tanto, operai com a etapa de análise formal do texto que compõe o método de Schütze (2013). A identificação destes marcadores, que ajudaram a delimitar tematicamente a narração central, foi feita a partir da pergunta heurística sugerida por Appel (2005, p.16): “Onde começa algo novo e onde termina?”.

Já na interpretação refletida - desenvolvida em combinação com as etapas *descrição estrutural do conteúdo* e *abstração analítica* do método de Schütze (2016) - o objetivo consistiu em reconstruir o quadro de orientação que estruturou a narração internas dos temas identificados na interpretação formulada (Nohl, 2010). A interpretação refletida é, predominantemente, mas não exclusivamente, baseada no conhecimento conjuntivo que está expresso em narrativas e descrições. Aqui, outros tipos de textos inerentes à oralidade – como explicações, argumentos e avaliações – entram na análise, sem que o intérprete perca de vista a tensão entre os dois níveis de representação mencionados no tópico 2.4.2.

Ao invés de reproduzir o significado literal destas explicações, tomamos o caminho inverso: buscamos reconstruir a estrutura subjacente à construção dos argumentos, elaborando a forma como o narrador justifica, teoriza e avalia suas ações. A forma como a relação entre horizontes opostos aparece na argumentação dos jovens também é um aspecto importante no delineamento do quadro de orientação, a partir do qual o entrevistado processa questões e tópicos temáticos na narração (Nohl, 2010).

Para apreender a regularidade do quadro de orientação no contexto do caso é preciso analisar uma série de sequências narrativas internas ao texto da entrevista, nos quais cenários práticos de ação são descritos gradualmente. Assim, durante a interpretação do sentido genético da narrativa, segmentos específicos do texto, relativos à forma como determinados eventos ligados ao processo escolar de transição foram vivenciados pelos jovens entrevistados, são submetidos a uma comparação sequencial. Isso ocorreu a fim de que fosse possível definir os contornos de um quadro de orientação homólogo no caso (Nohl, 2010).

Aqui - diferente do método de Schütze - não foi preciso reconstruir o caso em sua totalidade para que ele fosse submetido à comparação com outros casos (outras entrevistas), ou triangulado com o material dos grupos de discussão. Com relação a esse último, ao longo da análise triangulada, o quadro de orientação constitutivo das práticas escolares dos jovens foi cruzado com a orientação educativa dos pais, de modo a verificar

se havia *homologias* e continuidades entre estas estruturas. Com isso, estava interessada em descobrir se os jovens participavam do *habitus* educativo da família e, nesse sentido, se ele era um espaço conjuntivo de experiência válido para análise da sociogênese de suas orientações práticas no campo escolar - ao menos um dos espaços.

No próximo capítulo, os resultados desta triangulação são apresentados, com objetivo de evidenciar como as formas de relação dos jovens com a escola no ensino médio são constituídas por elementos do quadro de orientação dos pais, transmitido na socialização familiar. Centralmente, detelho o processo de reconstrução dos tipos de sentido genético, com referência ao problema de orientação, que aproxima os modos de participação escolar desenvolvidos em famílias de camadas médias e populares do Distrito Federal, no período da transição dos filhos para o ensino médio.

CAPÍTULO 3

A PESQUISA DE CAMPO COM FAMÍLIAS DE CAMADAS MÉDIAS E POPULARES DO DISTRITO FEDERAL

O principal objetivo da pesquisa de campo não consiste no registro passivo de fatos, mas na representação construtiva do que pode ser designado como estatuto das instituições nativas. O observador não deve funcionar como mero autômato. Enquanto faz suas observações, o pesquisador de campo precisa **reconstruir constantemente**: ele precisa colocar dados isolados em relação uns com os outros e estudar a maneira pela qual eles se integram. Falando-se paradoxalmente, pode-se dizer que os fatos não existem mais na realidade sociológica que na realidade física; isto é, eles **não ficam expostos** a olhos incultos, no contínuo espacial e temporal. Os princípios da organização social, da constituição legal, da economia e da religião têm que ser construídos pelo observador, a partir de uma multidão de manifestações de significação e relevância variáveis. São essas **realidades invisíveis** que são cientificamente importantes no estudo da cultura (Malinowski, 1935, p.317, *grifos nossos*).

No presente capítulo apresento o trabalho de campo realizado com famílias de camadas médias e populares do Distrito Federal, considerando os pormenores de seu planejamento e execução, em torno dos instrumentos e métodos utilizados na produção dos dados. Esse processo de apresentação está acompanhado de reflexões metodológicas relacionadas à prática da pesquisa desenvolvida junto a famílias. A opção de construir um texto com base numa *reflexividade reflexiva* (Bohnsack, 2020) - ou *reflexividade crítica* (Nohl, 2024) - se justifica pelo fato de que, enquanto um dispositivo de controle metódico, como discutido no capítulo anterior, esse movimento reflexivo permite-me trazer à luz as suposições tácitas, e os princípios lógicos, que orientaram minha ação e a pesquisa de campo em suas diferentes fases.

De entrada, reflito sobre como pensei a constituição do campo, as estratégias de acesso a ele e os procedimentos éticos adotados no processo da pesquisa com as famílias interlocutoras no início do doutorado. Em seguida, apresento informações sobre como foi o primeiro contato com as escolas públicas e privadas do Distrito Federal e a receptividade do estudo entre os pais dos jovens. Posteriormente, descrevo a concepção

do questionário aplicado junto às turmas do primeiro ano do ensino médio das escolas, e justifico as mudanças no desenho metodológico da pesquisa ao longo do doutorado, em especial, a decisão de conduzir grupos de discussão com as famílias e entrevistas narrativas com os jovens. Mais à frente, explico como aconteceu a seleção das 16 famílias-interlocutoras, a partir da análise dos questionários, e apresento informações relativas à configuração de cada uma delas. Por fim, discorro sobre a construção do *corpus empírico* e os casos selecionados para análise em profundidade.

3.1 Sobre o início: refletindo sobre o campo e os métodos

Em 2021, quando iniciei meu percurso no doutorado, e submeti o objeto da tese à reflexão científica, algumas questões quanto ao desenho metodológico da pesquisa colocaram-se no meu horizonte. Penso que duas delas merecem destaque. A primeira dizia respeito à exequibilidade de um estudo comparado envolvendo famílias de camadas médias e populares no Distrito Federal. Durante o processo de planejamento do campo, eu me vi diante da seguinte pergunta: como identificarei os grupos familiares e convencê-los a autorizar a entrada de uma “estrangeira” (Schütz, 2010, p.118) no espaço íntimo de suas casas? Já se haviam passado quatro anos desde a minha chegada a Brasília, mas eu ainda não possuía uma rede social tão numerosa que pudesse me aproximar dos perfis familiares que buscava.

Inicialmente, pensei em recorrer às jovens que entrevistei durante o trabalho de campo da minha pesquisa de mestrado (Cf. Pontes, 2020) e verificar a existência de casos de transição para o médio dentro de sua própria família, ou em outros grupos familiares que fossem próximos de seu convívio. No entanto, havia um conjunto específico de configurações e arranjos familiares que eu planejava incluir na composição do *corpus empírico* e, aos poucos, fui me dando conta de que a estratégia do *boca a boca* - a famosa técnica do *Snowball* (Baldin; Munhoz, 2011) - não seria tão eficiente nesta etapa inicial de construção da amostra.

Foi a partir de conversas informais e reuniões de trabalho com minha orientadora, que cheguei à decisão do convite via escola como a melhor alternativa para acessar as famílias, uma vez que a pesquisa estaria legitimada, num primeiro momento,

pela anuência de uma instituição. Desse modo, eu deveria perfazer o caminho inverso: os filhos e as filhas, jovens estudantes, seriam a porta de entrada até as famílias. Para isso, eu precisaria mobilizar a participação deles ainda na escola e encontrar uma maneira de viabilizar a recolha de informações prévias acerca de sua realidade familiar. Decidi, então, aplicar um questionário que, durante o trabalho de campo, foi um recurso para a triagem/seleção das famílias e, posteriormente, a base de dados para sua classificação socioeconômica.

3.1.1 Procedimentos éticos, entrada nas escolas e o primeiro contato com as famílias

Passado o primeiro ano do doutorado, elaborei o projeto de pesquisa que seria submetido à secretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) - órgão que autoriza a entrada nas escolas da rede pública do Distrito Federal -, e ao Comitê de ética em pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília (Anexo 02).

Após a aprovação do projeto pelo comitê de ética da universidade recebi autorização da EAPE (Anexo 01) para iniciar o contato junto às escolas públicas localizadas em cinco Regiões Administrativas (RAs) do Distrito Federal: Gama, Guará, Plano Piloto, Riacho Fundo e Sobradinho. No início do segundo semestre de 2022, visitei cinco escolas, uma em cada RA, onde me reuni com os coordenadores pedagógicos responsáveis pelo novo ensino médio, conversei sobre a pesquisa e as etapas do trabalho de campo. Em duas destas escolas, a participação e a presença nas reuniões de coordenação, realizadas junto aos professores, foram solicitadas, uma vez que os docentes precisariam concordar com a minha entrada em sala de aula para a aplicação do questionário.

No mesmo período, visitei quatro escolas privadas no Plano Piloto, e apenas duas aceitaram me receber para uma conversa. A coordenadora da primeira instituição foi receptiva e solicitou que eu lhe enviasse um *e-mail* informando sobre os objetivos da pesquisa e como exatamente eu esperava que a escola me ajudasse. Enviei o *e-mail* respondendo às solicitações da coordenadora e, dois dias depois, recebi sua mensagem com um aceno positivo ao meu pedido, mas com a condição de que a aplicação do

questionário acontecesse em apenas uma das turmas de primeiro ano. No segundo estabelecimento, também obtive uma resposta positiva. Embora a escola não tenha autorizado a aplicação do questionário, a coordenadora colocou-me em contato com algumas famílias que tinham uma relação mais estreita com ela, frequentavam a instituição com regularidade e, segundo ela, sempre demonstravam preocupação com a vida escolar dos filhos.

A receptividade da pesquisa entre as famílias variou segundo o pertencimento de classe. No geral, os pais de camadas populares foram mais abertos e menos desconfiados no primeiro contato por telefone. Respondiam que os filhos comentaram sobre a aplicação do questionário em sala e que aguardavam um novo telefonema para o agendamento da segunda fase do estudo. Esses pais não fizeram perguntas adicionais sobre mim, e a primeira vez que nos vimos pessoalmente foi na data de realização do grupo de discussão. Já os pais de classes médias assumiram uma postura mais cautelosa e examinadora - tanto os pais dos jovens que preencheram o questionário na primeira escola particular, como aqueles indicados pela coordenadora da segunda instituição. Antes do agendamento do trabalho de campo, uma série de exigências foram estipuladas por este grupo: i) a participação em uma entrevista particular, onde o meu histórico de vida e a finalidade da pesquisa seriam postos em inquérito pela família; ii) o envio da cópia de algum documento de identidade como condição para que o endereço da residência familiar fosse compartilhado; e, iii) o fornecimento do *e-mail* pessoal da professora responsável pela orientação da pesquisa.

O conjunto de condições colocadas por estas famílias não foi uma surpresa. Uma série de estudos já apontou que o acesso a este grupo é condicionado, em grande medida, pela posse de capital social (Glória, 2007). Como bem lembra Carvalho (2018, p.59), “tocar a campainha” não basta para que o pesquisador consiga adentrar o espaço intrafamiliar das classes médias. É preciso dispor de uma rede de relações que possa realizar voluntariamente um trabalho cuidadoso de mediação. Nesse sentido, é o ato da recomendação a via que atesta a honorabilidade da pesquisa diante das famílias deste segmento social.

Para a maioria desses pais, a conversa que tiveram comigo durante a entrevista pessoal foi o bastante para um posicionamento favorável à participação na pesquisa. Apenas uma das mães enviou um *e-mail* para minha orientadora buscando a

confirmação do meu vínculo institucional com o grupo de pesquisa coordenado por ela. Após essa fase de validação interna, os pais se mostraram altamente interessados em colaborar com o desenvolvimento do trabalho de campo e, inclusive, encaminharam o convite da pesquisa para outras famílias com quem mantinham laços antigos de amizade, e cujos filhos também frequentavam o ensino médio em estabelecimentos privados. O processo de indicação conduzido por esses pais foi fundamental para atenuar a barreira da desconfiança em relação às novas famílias identificadas, que foram receptivas e abertas à ideia da pesquisa desde o primeiro contato.

3.1.1.1 Sobre o questionário

Ao todo, apliquei 307 questionários em turmas de 1º ano do ensino médio, em cinco escolas públicas e uma escola privada, do Distrito Federal. O questionário elaborado continha 28 questões (Cf. Apêndice 04), distribuídas em três blocos: (i) Sobre você; (ii) Sobre sua família; e, (iii) Sobre sua vida escolar. O questionário foi adaptado do modelo desenvolvido por Abrantes (2008) no âmbito da sua tese de doutorado sobre transições entre ciclos de ensino em Portugal. Do mesmo modo, os trabalhos de Brandão, Canedo e Xavier (2012), Lima (2020) e Senkevics (2021) também inspiraram a elaboração de questões relativas à trajetória educacional e à vida familiar dos estudantes.

O primeiro bloco concentrou-se nas características sociais dos jovens, definidas a partir das seguintes categorias: gênero, idade, raça/cor, religião e território de moradia. Em seguida, as perguntas incluídas no segundo bloco foram elaboradas com o intuito de conhecer o grau de capital cultural dos pais (grau de escolaridade, conhecimento em língua estrangeira, práticas de consumo e lazer e o hábito de leitura), a ocupação socioprofissional e aspectos da configuração familiar (número de irmão e a identificação dos membros da mesma residência que os jovens). O último bloco cumpria a função de produzir informações acerca da trajetória escolar dos jovens, como o tipo de escola frequentada no ensino fundamental, situação da matrícula (gratuita, paga ou com bolsa) e seu desempenho acadêmico nesta fase, as percepções sobre a vida no ensino médio

e os fatores que motivaram a escolha da instituição escolar na etapa, além da carreira profissional que pretendiam seguir no futuro.

Na parte final da primeira página do questionário, um pequeno texto informou sobre a segunda etapa da pesquisa - que nomeei como “entrevista com a família” - e como ela seria realizada. Acrescentei uma pergunta sobre o interesse de participação seguida de duas opções: sim ou não. Os estudantes que aceitaram dar continuidade à comunicação fora da escola forneceram os seguintes dados: nome, turma e número de telefone.

Dos 307 respondentes, 169 jovens aceitaram ser entrevistados junto aos pais. Os estudantes que optaram em não participar, justificaram, na própria folha do questionário, e por vontade própria, os motivos da recusa: “tenho vergonha”, “se não fosse acompanhado dos meus pais eu até participaria”, “não me dou bem com o meu pai”, “só participo se for sozinho”. Posteriormente, esses também seriam os motivos apresentados por outros jovens que, embora tenham preenchido a opção “sim” no questionário, declinaram da participação na pesquisa.

Além de ter sido o instrumento central do processo de triagem e seleção dos arranjos familiares, as informações produzidas por meio dos questionários (em especial, grau de escolaridade dos pais, renda familiar, ocupação socioprofissional e atividades de lazer e consumo cultural no tempo livre) também contribuíram para uma definição aproximada da posição de classe das famílias.

3.2 As mudanças no desenho metodológico da pesquisa

Durante o processo de seleção do doutorado, o desenho metodológico da investigação apresentava uma configuração distinta daquela que foi adotada em fevereiro de 2023, período em que iniciei a condução dos grupos de discussão com as famílias que aceitaram participar da segunda fase da pesquisa.

Na ocasião da banca de seleção do doutorado, a realização de entrevistas individuais com os jovens e suas famílias foi indicada como o caminho para a produção dos dados empíricos. Contudo, na medida que eu me aprofundei nas bases teóricas da sociologia do conhecimento praxiológica (Bohnsack, 2020), o objeto da pesquisa foi ganhando outros contornos, e percebi que o caminho metodológico traçado inicialmente

me ofereceria poucas possibilidades de investigar o *habitus* coletivo que cria a conjuntividade das práticas na família.

Nesse sentido, adotar a perspectiva da família como um coletivo de experiência era fundamental para responder aos objetivos da investigação. Desde logo, uma questão apareceu: como a família, enquanto coletivo, pode ser capturada metodicamente? Como obter informações sobre o que compõem uma família em termos de ação, identidade, estruturas de relacionamento e *habitus*? Quando abandonei a ideia de realizar entrevistas individuais com cada membro da família, o método dos grupos de discussão surgiu como o caminho que permitiria criar as condições de possibilidade para que uma situação coletiva de comunicação se desenvolvesse em campo, na qual temas educacionais relevantes podem ser elaborados espontaneamente no contexto de interação conjunta.

Entretanto, a reflexão que deu origem a decisão de reestruturar a abordagem metódica do campo não aconteceu por acaso. Em meados de 2022, encontrei no livro *Qualitative Bild- und Videointerpretation* uma resposta às indefinições que cercavam o planejamento do trabalho de campo até aquele momento. No quarto capítulo deste livro, Bohnsack (2011) apresenta a reconstrução do *habitus* coletivo de duas famílias alemãs, com base em uma análise sistemática e combinada de fotografias, grupos de discussão e conversas à mesa entre pais e filhos.

Entre as descobertas da pesquisa, a evidência da transmissibilidade geracional de padrões habituais na família lançou luz sobre aspectos que eu não considerei inicialmente. O mais importante deles diz respeito à possibilidade de realizar grupos de discussão com famílias, e obter acesso empírico às experiências conjuntivas nesse âmbito, ainda que admitindo-se a existência de diferenças, conflitos e hierarquias geracionais no plano da comunicação. Essa possibilidade me mantinha alinhada ao pressuposto de que os processos sociais na família, em especial aqueles que são atualizados na interação que acontece nos grupos e no cotidiano, também resultam na formação de uma coletividade - um espaço conjuntivo de experiência, no sentido construído por Mannheim (1982).

De acordo com premissas básicas de sociologia geral, os processos sociais desenvolvidos nas interações entre pessoas, frequentemente resultam na formação de uma ordem social (Giddens, 2003). No caso dos processos sociais familiares, a formação dessa ordem tem uma base intergeracional e é constituída por normas, valores,

expectativas de papéis e orientações habituais, que organizam os modos de ser dos seus membros no cotidiano da interação doméstica. Conjuntamente, estes elementos formam os estoques de conhecimento que são a base da socialização familiar. Em tese, esses processos já estão estabelecidos nas interações que são desenvolvidas no cotidiano da vida em família e tendem a ser atualizados no espaço dos grupos de discussão.

Apesar disso, os grupos de discussão com famílias, enquanto modalidade de entrevista com múltiplos participantes, têm recebido pouca atenção no debate sobre métodos de pesquisa qualitativa na sociologia da relação família-escola no Brasil. As particularidades envolvidas na observação da família como unidade interacional, bem como os conhecimentos produzidos a partir dessa abordagem, dificilmente são comparáveis aos obtidos em outros formatos de entrevista grupal.

Nesse sentido, a utilização desse procedimento - por meio do qual a família é convidada a falar em interação (Cf. tópico 2.3.1.1) - mostra-se relevante para o preenchimento de lacunas nas pesquisas atuais sobre o tema. Em geral, tais estudos se baseiam apenas nos relatos de um dos pais - via de regra, a mãe -, que fornece informações a partir de sua própria perspectiva e experiência de participação na vida escolar dos filhos.

Em direção distinta, os grupos de discussão em família possibilitam reconstruir não apenas a comunicação intergeracional entre pais e filhos em torno de temas escolares, mas também o complexo funcionamento das relações de papéis em suas estruturas habituais de interação, bem como os processos de construção da identidade narrativa da família e de sua memória coletiva.

3.3 As famílias e os jovens que participaram do trabalho de campo

Assim que a fase de aplicação dos questionários foi finalizada, iniciei a organização e pré-análise das informações preenchidas em cada um deles. A primeira fase desse processo de organização consistiu na eliminação dos questionários em que jovens assinalaram a opção de não participar da segunda etapa da pesquisa e/ou informaram não concordar com serem entrevistados na companhia dos pais. Após essa subtração inicial, cheguei ao número de 169 questionário que passaram por uma segunda filtragem, agora, considerando os seguintes arranjos familiares (AF):

- AF1 - Famílias nucleares de camadas populares, em que ao menos um dos pais não tenha concluído o ensino médio;
- AF2 - Famílias patrifocais de camadas médias e/ou populares, com ao menos um dos pais formados no ensino superior;
- AF3 - Famílias nucleares de camadas médias, em que ambos os pais possuíssem o ensino médio e/ou superior completo;
- AF4 - Famílias chefiadas por mulheres, uma de camada popular e outra pertencente à camada média, com diferentes graus de escolarização;
- AF5- Famílias recompostas de camadas médias ou populares, com ao menos um dos pais formado no ensino médio e/ou superior.

Com base nesse procedimento de “triagem”, um total de 80 questionários foram selecionados para a análise das respostas fornecidas pelos jovens em cada uma das seções. Nessa etapa, elaborei alguns indicadores a fim de mensurar e comparar informações objetivas sobre o *habitus* educativo das famílias e dos jovens, foram eles: i) regularidade das conversas familiares sobre a escola e o ensino médio; ii) escolha da escola em função de razões familiares; iii) tipo(s) de escola(s) frequentadas durante o ensino fundamental; iv) notas “muito boas” ou “medianas” no ensino fundamental; v) tipos de carreira profissional projetados no futuro; vi) clareza dos projetos de futuro. Esses indicadores orientaram a análise dos questionários e, ao final, 20 famílias foram contatadas para uma negociação mais próxima.

Os primeiros contatos com as famílias aconteceram via telefonema e, posteriormente, o aplicativo de mensagens *WhatsApp* passou a ser o principal canal de comunicação com os pais e os jovens. Inicialmente, 14 grupos de discussão e entrevistas narrativas foram agendados para os meses de fevereiro e junho de 2023. Em julho, dei continuidade ao processo de negociação com as seis famílias restantes e, em agosto, mais duas delas aceitaram participar da pesquisa empírica. Ao final do campo, setembro de 2023, eu já realizara 16 grupos de discussão, oito com famílias de camada média e oito com as de camada popular. Paralelo aos grupos, 16 entrevistas narrativas foram conduzidas com os filhos que haviam recém-ingressado no ensino médio.

O quadro 05 reúne informações sobre o perfil das 16 famílias participantes da pesquisa, referentes aos aspectos da estrutura do grupo (tipo de arranjo familiar), idade,

autodeclaração racial, grau de escolaridade e ocupação dos pais, número de filhos por gênero e religião da família.

Quadro 4 - Informações sobre as famílias que participaram do trabalho de campo

Famílias	Arranjo Familiar	Nome/Idade/Autodeclaração racial		Nível de escolaridade e ocupação		Número de Filhos		Religião
		Mãe	Pai	Materna	Paterna	Homens	Mulheres	
<i>Família Rocha</i>	Matrifocal	Regina, 42 anos, Preta	Não participou da criação do filho	ES Auxiliar de serviços gerais*	Sem informação	2 (17, 22)	0	Evangélica
<i>Família Bittencourt</i>	Matrifocal	Daniela, 48 anos, Parda	Não participou da criação da filha	EM Dona de casa	Sem informação	1 (22)	2 (20, 17)	Católica
<i>Família Mendes</i>	Nuclear	Beatriz, 42 anos Preta	Geraldo, 48 anos Preto	EM Empregada doméstica	EF (anos iniciais) Mecânico	1 (9)	2 (6, 17)	Evangélica
<i>Família Almeida</i>	Nuclear	Luisa, 42 anos Parda	Antônio, 51 anos Preto	ES Funcionária Pública	ES Engenheiro Civil	2 (17, 23)	0	Católica
<i>Família Mendonça</i>	Patrifocal	Separada do pai	Frederico, 42 anos Branco	ES Médica	ES Biomédico	0	2 (10, 17)	Espírita
<i>Família Ferreira</i>	Nuclear	Valquíria, 40 anos, Branca	Roberto, 50 anos Branco	ES Assistente Social	ES Professor da educação básica	1 (8)	2 (17, 20)	Católica
<i>Família Jardim</i>	Recomposta	Karina, 40 anos Branca	Rogério (Padrasto) 48 anos, Branco	ES Advogada	ES Analista de sistemas	0	1 (17)	Católica
<i>Família Cardoso</i>	Nuclear	Eliana, 42 anos Branca	Roberto, 45 anos Branco	ES Analista de Informação	ES Analista de tecnologia	0	1 (17)	Católica

<i>Família Santos</i>	Recomposta	Marcia, 35 anos Parda	Gerson (Padrasto) 37 anos, Pardo	EM Desempregada	EF Ajudante de Pedreiro	1 (8)	2 (5, 17)	Católica
<i>Família Reis</i>	Patrifocal	Carlos, 46 anos Pardo	Sem informação	Sem informação	ES Professor da educação básica	2 (17, 22)	0	Católica
<i>Família Matos</i>	Nuclear	Rebeca, 35 anos Branca	Maurício, 36 anos Branco	ES Arquiteta	ES Agrônomo	1 (17)	1 (6)	Católica
<i>Família Barbosa</i>	Nuclear	Lúcia, 35 anos Parda	Getúlio, 45 anos Preto	EM Empreendedora	ES Professor da educação básica	2 (8, 17)	0	Católica
<i>Família Bueno</i>	Nuclear	Deise, 40 anos Branca	Leandro, 43 anos Branco	ES Funcionária Pública	ES Agrônomo	1 (12)	1 (17)	Católica
<i>Família Ferraz</i>	Matrifocal	Simone, 51 anos, Parda	Não participou da criação do filho	EM Agente de Portaria	Sem informação	3 (13, 15, 17)	0	Evangélica
<i>Família Montenegro</i>	Matrifocal	Laura, 50 anos, Branca	Falecido	EM Aposentada	EM Pedreiro	2 (8, 17)	0	Evangélica
<i>Família Sousa</i>	Nuclear	Monique, 45 anos, Branca	Jorge, 50 anos Pardo	ES Pedagoga Consultora Internacional	ES Professor	1 (23)	1 (17)	Católico

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados na ficha de identificação das famílias, 2024

EF: ensino fundamental; EM: ensino médio; ES: ensino superior

* Nota: Na época em que o grupo de discussão foi realizado, Regina trabalhava como auxiliar de serviços gerais, mas possuía diploma de ensino superior (cf. Capítulo 4)

Em todas as 16 famílias, a escola estava presente no rol dos assuntos mais conversados ao final do dia, nos fins de semana ou em rituais cotidianos de alimentação, como o almoço e o jantar. Na maioria delas, a escolha da escola do ensino médio foi uma decisão dos pais, baseada no prestígio da instituição e/ou sua proximidade geográfica com a residência da família. E nos casos de “escolha negociada” (Lima, 2020, p.57), em que os filhos também participaram da decisão, o fato de ter amigos estudando na escola interferiu significativamente no processo de deliberação.

Já entre os jovens, três tendências de trajetória escolar puderam ser observadas, de acordo com o seu pertencimento de classe:

i) Jovens de classes médias altas frequentaram colégios de alto padrão desde a educação infantil, sem mudanças recorrentes entre instituições ao longo do percurso de escolarização. Em geral, esses jovens trocaram de escola apenas uma vez e essa mudança aconteceu na transição para o ensino médio. Durante o ensino fundamental, alcançaram notas muito boas por seu desempenho acadêmico e mantinham uma rotina regular de estudos no ambiente doméstico (estudavam em média mais de três vezes na semana). No quesito projeto de futuro, os jovens deste grupo apresentam planos profissionais e de vida bem definidos. E entre as opções de carreira mais citadas estão os cursos de Medicina, Engenharia, Cinema e Artes Plásticas, com forte desejo de cursar o ensino superior fora do Brasil.

ii) Ao longo de sua trajetória na escolarização básica, jovens de classes médias-média alternaram entre estabelecimentos públicos e privados. Os estudantes desse grupo mudaram de escola ao menos duas vezes no decorrer do ensino fundamental, precisamente, no segundo e sexto anos. Todos eles são filhos e/ou netos de professores, e foram socializados em um ambiente doméstico altamente disciplinar e ascético, no qual o planejamento rigoroso da vida cotidiana é um elemento característico da cultura familiar. Durante a educação fundamental, os jovens deste grupo mantinham uma rotina de estudos organizada em horários e eram fiscalizadas periodicamente pelos pais ou avós, em especial, no período das provas. Quando questionados sobre a vida no futuro, indicam o ingresso no ensino superior e/ou a aprovação em um concurso público, como projetos pessoais de alta relevância. Entre os cursos cogitados por este grupo no vestibular, estão: Relações Internacionais, Engenharia, Direito e Psicologia.

iii) Já os jovens de camadas populares cursaram todo ensino fundamental em escolas públicas localizadas na mesma região de residência da família. No geral, eles frequentaram pelo menos três instituições de ensino no decorrer da escolarização básica e em todas elas concluíram (e irão concluir) diferentes etapas da vida escolar: educação infantil, ensino fundamental (I e II) e ensino médio. No decorrer da educação fundamental, suas notas eram boas e, via de regra, mantinham uma rotina esporádica de estudo (estudavam apenas uma vez na semana ou somente em véspera de prova). Esses jovens não são tão precisos quanto à carreira profissional que desejam exercer no futuro e, quase sempre, esse é um ponto problemático na relação com a família. Enquanto os pais estão orientados para aspirações de longevidade escolar, os filhos planejam o ingresso imediato no mercado de trabalho após a formação no ensino médio, ainda que considerem, a longo prazo, a entrada no ensino superior.

3.4 Os grupos de discussão com as famílias

Ao final dos questionários preenchidos em sala, os jovens indicaram o número do telefone celular dos pais - ou do responsável principal - para comunicação posterior. Mesmo aqueles que optaram por fornecer seu telefone pessoal informaram, após o meu primeiro contato, que eu deveria falar diretamente com seus pais para solicitar a participação da família na segunda etapa da pesquisa.

Como mencionei anteriormente, a recepção da pesquisa entre as famílias foi distinta e o pertencimento de classe dos grupos teve peso nesse processo. Uma vez vencida a barreira inicial da desconfiança, não encontrei dificuldades no agendamento dos grupos de discussão. Desde o primeiro telefonema, esclareci que a agenda do trabalho de campo era flexível e que eu poderia ajustá-la aos dias e horários que fossem mais apropriados de acordo com a disponibilidade dos membros da família. A maioria dos grupos foi realizada nos fins de semana, sábado e domingo, no período da tarde. E apenas três famílias, ambas de classe média alta, decidiram se reunir no meio da semana, duas no horário das 18h e uma às 19h.

Em todos os grupos, a decisão sobre quem participaria da entrevista foi uma escolha interna da própria família. Essa é uma orientação metodológica importante (cf.

Capítulo 2) e norteou a formação dos grupos em campo. Especialistas no método, como Nentwig-Gesemann (2007) e Haas (2018), já recomendaram que o convite para a participação nos grupos deve sempre considerar a família que é constituída pelos que são de “dentro da casa”. Isto é, os e as que participam efetivamente das interações imediatas que permeiam o cotidiano da unidade doméstica.

A questão de “quem pertence à família” ou “quem está autorizado a participar da discussão” pode aparecer como um critério de seleção estabelecido com base no entendimento de que “a família são os de casa”. Em alguns contextos empíricos, como demonstrou Andrea Lobo, a casa é a “marca do pertencimento familiar” (Lobo, 2006, p.37), o *locus* das práticas de *relatedness* que constroem família (Carsten, 1995). Nesse sentido, a composição de pessoas encontradas em campo, no momento do grupo de discussão, deve ser encarada como a expressão do mundo familiar (Przyborski e Wohlrab-Sahr, 2014), isto é, como uma configuração particular de parentesco.

Após a realização do grupo de discussão, entreguei aos pais uma ficha de identificação para a coleta de dados que me permitissem desenhar o perfil socioeconômico das famílias. Essa ficha, que pode ser visualizada no apêndice 05, foi inspirada no conjunto de instrumentos utilizados por Glória (2007) em sua pesquisa com diferentes arranjos familiares de classe média da cidade de Belo Horizonte. Realizei modificações pontuais no formulário original de modo a incluir outras opções de escolaridade, além de graduação e pós-graduação, a fim de identificar outras possibilidades de trajetória escolar na biografia educacional de pais pertencentes às camadas populares.

3.5 As entrevistas narrativas com os jovens

A triangulação metodológica em pesquisas domiciliares - particularmente naquelas em que pais e filhos são inseridos em um contexto conjunto de comunicação - é uma estratégia recorrentemente indicada na literatura nacional e estrangeira (Cf. Glória, 2007; Przyborski; Wohlrab-Sahr, 2014; Sposito; Tarabola, 2019), com a finalidade de complementar a produção dos dados. Se, por um lado, os grupos de discussão são potencialmente eficazes em garantir o registro coletivo de experiências familiares, por outro, não é o método mais adequado quando o objetivo é acessar percepções,

sentimentos e/ou relatos de acontecimentos que não são revelados tão abertamente pelos jovens em conversa com os pais.

Em campo, observei que jovens de classes médias apresentavam uma postura mais descontraída na relação comunicativa com os pais e sua participação na conversa familiar esteve marcada por uma atitude altamente cooperativa, aberta e engajada na discussão dos temas. Quase nunca demonstravam constrangimento quando o próprio curso da discussão trazia à tona acontecimentos relacionados, por exemplo, a experiências de transgressão na escola ou aquelas ligadas à área da sexualidade. Por outro lado, jovens de camadas populares eram mais tímidos na presença dos pais, baixavam a cabeça quando eram repreendidos por algum comportamento que o pai e a mãe julgassem inadequado na frente de uma estranha, interagiam cautelosamente quando o conteúdo da discussão se aproximava de assuntos de foro íntimo, e quase sempre pediam permissão aos pais para participar da discussão ou esperavam “sua vez” de falar.

Ainda que as diferenças fossem evidentes, segui com a triangulação e realizei entrevistas narrativas com todos os jovens, a despeito de seu comportamento nos grupos. Essa decisão foi importante pois me permitiu aprofundar aspectos da biografia escolar dos filhos que não haviam sido mencionados na conversa com os pais. E, ainda, explorar narrativamente as principais vivências estudantis que se seguiram após a transição para o ensino médio. Um ponto positivo do método da entrevista narrativa é que a partir dele o pesquisador logra criar um ambiente confortável de interação e conversa com os jovens, em que se busca preservar ao máximo a espontaneidade no relato da própria história.

As entrevistas narrativas foram realizadas na residência dos jovens, uma semana após os grupos de discussão com a família. Em geral, os encontros com os jovens ocorreram em dias e horários em que os pais estariam ausentes de casa. Ressaltar que as entrevistas com os filhos tinham caráter privado, foi fundamental para que os pais entendessem que não poderiam participar deste momento. Ao final, todos concordaram com as exigências do método e autorizaram que os filhos permanecessem a sós comigo durante as entrevistas.

Em campo, e antes de iniciar a entrevista, eu apresentava novamente os objetivos da pesquisa e explicava o motivo da conversa com eles. Desde o início, procurei adaptar

a linguagem do método à linguagem do campo e dos sujeitos. O termo “entrevista” soava muito formal e isso poderia criar inseguranças, medos ou expectativas que seriam entraves ao fluxo da narrativa. Se os jovens pensassem que aquela era uma situação formal e me vissem como uma pesquisadora de doutorado - uma condição que pressupõe a existência de hierarquias de saber -, eles provavelmente adotariam um comportamento mais retraído diante de mim e isso prejudicaria a produção de narrativas espontâneas. Ao apresentar a entrevista como uma situação de conversa informal e descontraída, era evidente a mudança na expressão corporal dos jovens, que demonstravam maior conforto e confiança.

O fato de ter uma personalidade mais extrovertida, aliada às experiências anteriores de pesquisa com jovens, contribuiu para uma boa condução da situação de entrevista. Durante toda a conversa mantive uma postura natural de ouvinte: emitir sons de *feedback* que indicassem uma escuta atenta, estimulei visualmente a narrativa oral dos jovens e acompanhei-os nos momentos de risada e de pausa, respeitando silêncios que marcavam o relato de pontos dramáticos de sua história de vida e familiar.

3.6 A constituição do *corpus* empírico

Como foi possível observar nos tópicos anteriores, a seleção das famílias no decorrer do trabalho de campo orientou-se pela definição de grupos de comparação com base no critério da classe social. Em torno desse critério estruturei os principais elementos que fundamentaram o problema e o objeto de pesquisa apresentados no projeto de qualificação. Até o momento da realização dos grupos de discussão com as famílias, seguia confiante na proposta de elaborar uma tipologia sociogenética, que me permitisse justificar a existência de orientações educativas típicas de classe.

No período do doutorado sanduíche, com o início da sistematização dos dados empíricos, a escuta reiterada do material em áudio dos grupos de discussão, revelou elementos inesperados que implicaram uma redefinição do critério de classe como eixo de delimitação da amostra. Até esse momento, minha compreensão acerca do procedimento de constituição do *corpus empírico* no método documentário mostrava-se imprecisa. Eu partia da ideia de que a diferenciação das famílias segundo posições de classe distintas seria, por si só, suficiente para configurá-las como grupos de

comparação. Além disso, supunha que a seleção das famílias pudesse se orientar exclusivamente pela densidade metafórica e interativa de suas discussões.

Um dos desdobramentos desta compreensão imprecisa foi a seleção de quatro grupos familiares sem um critério analítico claramente definido, orientada sobretudo pelo volume da discussão coletiva. Ainda que estes grupos tenham sido mantidos na análise final, sua escolha não se sustentava, naquele momento, em fundamentos metodologicamente consistentes. Em termos analíticos, faltava responder à pergunta central sobre o que tornava estes grupos empiricamente relevantes, bem como em que consistia, de fato, o elemento de contraste que os diferenciava dos demais grupos de discussão realizados.

Conforme Weller (2006, 2011, 2019) já escreveu, em pesquisas com o método documentário, o conteúdo deste *corpus* são as experiências conjuntivas dos atores. Desse modo, mais do que a quantidade numérica, a seleção dos casos empíricos deve ser baseada na identificação de um *problema de orientação comum* entre eles, que chamamos, seguindo Bohnsack (2011), de tipo-base (Cf. Tópico 4.2)⁹⁹. Nesse sentido, apesar de a busca por grupos de comparação, que representem contrastes mínimos e máximos no âmbito do corpus, seja central para a constituição dos tipos de sentido genético e sociogenético (os dois níveis nos quais se constituem experiências conjuntivas), ela só se efetiva a partir da identificação do tipo-base¹⁰⁰.

Em consonância com esse objetivo, passei a buscar, nos grupos, relatos de situações do cotidiano que documentassem os elementos empíricos das interações familiares. Por meio dessa estratégia, tornou-se possível reconstruir o conteúdo das dimensões normativa e habitual do espaço conjuntivo de experiência da família, bem como identificar os pontos de tensão entre estas duas dimensões no agir cotidiano dos pais (aspecto fundamental na delimitação do tipo-base).

No processo de escuta dos áudios, diferenciações verticais emergiram sobretudo nas passagens temáticas, em que os modos de interação familiar nos domínios do consumo cultural e do lazer, evidenciaram que a dimensão de classe operava de forma efetiva na produção de distintos problemas de orientação no cotidiano. No entanto, à

⁹⁹No âmbito de sentido genético, as experiências conjuntivas constituem-se em torno do problema de orientação.

¹⁰⁰Desse modo, os contrastes também são objeto de reconstrução empírica e não se encontram dados *a priori*.

medida que o foco da análise passou a incidir sobre passagens temáticas que descreviam o funcionamento cotidiano da família em torno da escolarização dos filhos, tornou-se visível que pais de diferentes posições de classe enfrentavam um problema de orientação comum durante a transição dos filhos para o ensino médio.

Para a minha surpresa, observei que pais de camadas populares apresentavam orientações educativas idênticas às aquelas manifestadas nas práticas cotidianas de pais de classe média-média e alta. Essa descoberta levantava o problema sociológico de compreender como famílias marcadas por volumes desiguais de capital cultural e econômico produziam orientações práticas convergentes¹⁰¹ na relação cotidiana com a vida escolar dos filhos. Nos termos da sociologia do conhecimento praxiológica, se as orientações educativas são homólogas, isso significa que a socialização familiar se constitui sob o mesmo espaço conjuntivo de experiência¹⁰².

Quando calibrei meu olhar para a observação empírica dos processos de socialização nas famílias, especificamente, por meio das descrições e narrativas sobre o cotidiano familiar, identifiquei duas evidências que foram importantes para a reconstrução do *problema de orientação comum* com que os pais passavam a lidar no período da transição dos filhos para o ensino médio¹⁰³:

1. Apesar de ocuparem posições de classe distintas, os pais se defrontavam, nesse período, com dilemas associados a um modelo escolar de parentalidade, que não apenas define como “bons pais” devem se comportar no processo de criação

¹⁰¹Ao longo da análise compreendi que o verdadeiro desafio de uma pesquisa reconstrutiva é esse: lidar cientificamente com surpresas empíricas que fogem de suposições teóricas já estabelecidas como regra de interpretação dominante. No horizonte desse desafio, assumir uma postura analítica de caráter sociogenético é fundamental, e isso implica deslocar a questão de “como esse fato é possível?” para “como se constrói empiricamente a possibilidade do fato?”.

¹⁰²Ainda que, do ponto de vista racional, eu soubesse que deveria assumir uma postura aberta na escuta dos áudios para identificar o tipo-base — o que exigia abdicar de suposições externas à realidade que conforma a visão de mundo das pessoas no campo —, a ideia de que a posição de classe das famílias seria uma dimensão sociogenética decisiva para compreender suas orientações educativas continuava a orientar o meu olhar. Hoje, percebo que eu estava fortemente atravessada pelas leituras de autoras fundamentais para o estudo do tema no Brasil. Colocar essa pressuposição *em questão* significava tensionar uma regra interpretativa já estabilizada na literatura, em uma agenda na qual eu ainda me encontrava em processo de formação. Esse temor, em grande medida inconsciente, acabou moldando por bastante tempo a forma como eu lia os casos. Desfazer-me dessa percepção exigiu um esforço considerável, dado o quanto ela parecia aderida ao meu modo de interpretar.

¹⁰³No entanto, a identificação de um problema de orientação comum não leva imediatamente a respostas sobre a origem social do espaço conjuntivo de experiências das famílias (Cf. Capítulo 5).

doméstica dos filhos, mas também vinculam a avaliação moral de papéis parentais a *expectativas de envolvimento escolar estrito*. No contexto desse modelo normativo, a ajuda e a participação regular dos pais com os assuntos escolares dos filhos integram o conjunto de deveres e prescrições que definem o exercício de uma parentalidade pedagogizada¹⁰⁴ - ou o “papel de pai de aluno”, conforme nomeado por Perrenoud (2001, p.83).

2. O modo habitual como os pais lidavam com essas expectativas e prescrições de papéis externos à ação educativa da família evidenciava pontos de tensão na gênese de suas experiências de participação escolar no período da transição. Nesse sentido, as experiências de participação se diferenciavam dependendo da forma como a ação habitual dos pais interagiu com essas prescrições na vivência prática de envolvimento com os assuntos escolares dos filhos.

No Brasil, a tese escrita por *Mariana Gadoni Canaan* ofereceu, pela primeira vez, uma análise interessante de como o *ofício de pai de aluno* é percebido em famílias de camadas populares. No âmbito de sua pesquisa, ela entrevistou as mães dessas famílias cujos filhos estavam matriculados em escolas públicas de ensino fundamental da cidade de Belo Horizonte. Diferente do objetivo que orientou o trabalho de Canaan (2020), a análise dos casos a seguir não está interessada em investigar se as famílias aderem ou não às expectativas associadas a esse ofício, mas como essas expectativas são vividas e negociadas nas práticas de participação escolar dos pais (e, também, como elas tensionam o *habitus* familiar). Ou seja, o interesse da presente tese não é verificar se os pais participam diretamente ou não na vida escolar dos filhos - isto é, com foco “nas dissonâncias entre o papel esperado e o executado” (Canaan, 2020, p.24) -, mas sim, como se produz a participação e o envolvimento do ponto de vista da interação entre a prática educativa dos pais no cotidiano e o modelo escolar de parentalidade.

Como já mencionado no capítulo anterior, na última etapa do método documentário, o objetivo não é gerar tipos que diferenciem casos individuais, mas sim construir considerações sobre a dimensão social dos espaços conjuntivos de experiência

¹⁰⁴Entendo por *parentalidade pedagogizada* o modo normativo pelo qual se define e se avalia o exercício dos papéis de pai e mãe no que diz respeito à educação dos filhos, tendo como referência saberes, expectativas e discursos escolarmente produzidos.

das famílias, permitindo assim descrever e explicar a sociogênese de suas orientações educativas (Cf. Capítulo 5). Essa dimensão social — que não se reduz exclusivamente à posição de classe — é fundamental para explicar a homologia das práticas de participação parental entre famílias com volumes desiguais de capital cultural e econômico.

Com base em observações da história de vida e profissional dos pais, selecionei seis famílias com posições de classe distintas, a fim de evidenciar a conexão entre o tipo-base, em torno do qual são formadas suas orientações educativas, e processos anteriores de socialização. Nas três primeiras, uma parte dos pais desenvolveu experiências de migração rural-urbana durante a juventude, e a outra, é descendente de migrantes rurais, a geração de filhos que chegou ainda na infância no Distrito Federal - ou nasceu na capital do Brasil após a migração dos pais. O segundo conjunto de famílias selecionadas para análise, igualmente constituído por três grupos, é composto por pais e avós que atuaram (ou atuam) como professores da educação básica na rede pública de ensino fundamental.

No próximo capítulo, serão apresentadas, junto ao perfil das famílias selecionadas, as orientações educativas que estão na gênese das práticas parentais de participação escolar no período da transição dos filhos para o ensino médio, bem como o tipo-base associado a elas.

CAPÍTULO 4

TRANSIÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO E OS MODOS PARENTAIS DE PARTICIPAÇÃO NA VIDA ESCOLAR DOS FILHOS: A ANÁLISE COMPARATIVA DOS CASOS EMPÍRICOS

Numerosos trabalhos estudaram o papel da família na educação e na escolaridade dos filhos. No entanto, faltam observações sociográficas que dêem conta da diversidade e da dinâmica das unidades familiares, no que respeita às práticas educativas, e da relação dos pais com a escola. Com efeito, não chega a constatar que as condições de vida dos pais exercem globalmente uma influência nas suas práticas educativas ou nas relações família-escola; importa descobrir e compreender por que processo se produz essa influência. É, por isso, necessário conduzir pesquisas de terreno, que comparem as unidades familiares enquanto grupos e observem a dinâmica dos seus laços internos e das suas relações com o exterior (Montandon, 2011, p.113).

Tais como artesãos, os pesquisadores que estudam a relação família-escola em uma perspectiva sociológica devem escolher, no universo da disciplina, os métodos e as maneiras de construir cientificamente a realidade social. Essa escolha deve ser orientada pela questão de sua pesquisa e pela compreensão de que nenhuma metodologia oferece pleno acesso à realidade. No entanto, essa necessária resignação epistemológica não deve impedir o enfrentamento de questões incontornáveis para o avanço das pesquisas sobre a relação família-escola, sobretudo no que concerne às dinâmicas e práticas intrafamiliares (Carvalho & Cunha, 2025, p.15).

No presente capítulo, apresento os tipos de orientações educativas que foram reconstruídas a partir da análise das práticas parentais de participação escolar em famílias de camadas médias e populares do Distrito Federal. Parte importante do processo de reconstrução dos tipos foi realizada na penúltima etapa do método documentário, na qual os esforços da análise são direcionados para a construção de uma tipologia de sentido genético.

Nas primeiras fases do trabalho de interpretação, o foco foi a descoberta do quadro de orientação representativo de cada caso, ou melhor, do “*habitus mental total*”

das famílias (Mannheim, 1970, p.109, *tradução nossa*)¹⁰⁵ que, do ponto de vista do material empírico, se revelou gradualmente por meio da identificação de homologias no *modus operandi* de suas práticas cotidianas em diferentes cenários de “interação socializadora”¹⁰⁶ (Bohnsack, 1995, p.228, *tradução nossa*)¹⁰⁷. Elementos relacionados à forma habitual da ação familiar estavam contidos na narração coletiva de pais e filhos e foram reconstruídos através de uma comparação temática interna¹⁰⁸.

No início da interpretação de sentido genético, realizei a análise comparativa de três passagens no interior de um mesmo grupo, considerando sua relevância temática em relação à pergunta da pesquisa, bem como a densidade interativa e metafórica do discurso familiar, a saber: i) trajetória escolar dos filhos nos anos iniciais e finais do ensino fundamental; ii) transição para o ensino médio e escolha da escola; e, iii) vida em família. Essas três passagens temáticas atuaram, ainda no contexto do grupo individual, como o ponto de referência a partir do qual foram reconstruídas as principais características (ou traços) do *modus operandi* familiar em situações de interação com a escola e dentro de casa.

Paralelamente, realizei uma análise comparativa cruzada, com o objetivo de verificar se os mesmos temas e subtemas identificados nas passagens selecionadas do grupo de discussão da *família A*, também estavam presentes nas discussões das *famílias B e C*¹⁰⁹, bem como identificar o contexto ou o espaço de experiência a partir do qual eram desenvolvidos¹¹⁰. Por meio dessa comparação paralela foi possível perceber, com base na identificação de semelhanças, quais famílias estavam conectadas aos mesmos contextos de interação educativa, tanto no quesito temático quanto no nível *estilístico* (o nível do *modus operandi*).

¹⁰⁵ No original: “gesamtgeistigen Habitus”.

¹⁰⁶ No original: “socializing interaction”.

¹⁰⁷ Conforme mostrarei mais adiante, os principais traços das orientações educativas das famílias carregam elementos deste *habitus* mental total e, por isso, o esforço inicial foi tentar delineá-lo dentro das possibilidades empíricas oferecidas pelo material produzido em campo.

¹⁰⁸ O foco na *forma* do tratamento temático é importante porque contém elementos da linguagem cotidiana e do discurso usual da família. São nesses aspectos que é possível encontrar as características do *habitus* dos pais.

¹⁰⁹ Essa primeira comparação cruzada é feita com base em sequências tematicamente semelhantes entre os grupos, que são reconstruídas na fase da interpretação formulada.

¹¹⁰ As perguntas feitas neste momento foram: dentro das passagens selecionadas as famílias atualizam os mesmos temas e subtemas? Esses temas são discutidos dentro de um mesmo espaço de experiência ou os espaços de experiências são diferentes? Para ser mais exata: a perspectiva utilizada na abordagem e desenvolvimento dos temas pelas famílias é semelhante ou diferente?

Finalizada a etapa da interpretação de sentido genético, realizei uma nova comparação cruzada de casos, mas com o objetivo de reconstruir os espaços conjuntivos de experiência, que constituem processos coletivos de socialização familiar, especialmente no período em que os filhos estão fazendo a transição para o ensino médio. Esses processos são coletivos porque podem ser observados estruturando as práticas de participação e envolvimento escolar em diferentes grupos familiares, em razão de apresentarem o mesmo quadro de orientação abrangente (Cf. Capítulo 1).

Durante a comparação cruzada de casos, dois espaços conjuntivos de experiência foram abstraídos na amostra, a partir da definição de um “tipo-base”¹¹¹ (Bohnsack, 2011, p.26). O tipo-base é definido pela identificação de um *problema de orientação comum* entre os grupos familiares, ou seja, aquela relação de tensão entre norma e *habitus* sobre a qual escrevi no capítulo 1 (e, também, descrevi brevemente no final do capítulo 3). Essa relação de tensão é uma *semelhança empiricamente constituída*¹¹², que aproxima famílias com filhos em transição para o ensino médio, porém, a forma como ela se desenvolve na experiência vivida das famílias revela contrastes de orientação entre elas e, portanto, contrastes entre seus espaços de experiência (ou melhor, diferenças de *milieu familiar*). A partir da identificação do tipo-base, a análise cruzada dos casos não se baseou mais em semelhanças, mas foi realizada de acordo com o princípio do “contraste na semelhança” (Bohnsack, 2007, p.236).

Para a construção da tipologia de sentido genético que será apresentada neste capítulo, uma amostra de seis famílias foi analisada comparativamente em profundidade: quatro famílias nucleares (uma de classe popular, uma de classe média-média e duas de classe média alta) e duas matrifocais (uma de classe popular e uma de classe média-média). Posteriormente, uma sétima família (patrifocal de classe média alta) foi incluída na análise para cumprir a função de terceiro contraste máximo na comparação durante o processo de formação da tipologia sociogenética. Os motivos desta inserção serão esclarecidos no próximo capítulo.

¹¹¹ No original: “Basistypik”

¹¹² Neste sentido, o tipo-base, o problema ou a discrepância de orientação, é um padrão homólogo entre os casos, com manifestações empíricas distintas conforme o funcionamento do espaço conjuntivo de experiência da família.

4.1 Esclarecimentos sobre a forma e o conteúdo textual da análise

Daqui em diante, ficará evidente na leitura do texto, que a análise dos dados não se ateve à camada aparente e imediata do discurso, ou seja, àquilo que os pais expressam quando fazem declarações diretas sobre a participação na vida escolar dos filhos no ensino médio. Nos estudos realizados até agora, essas afirmações frequentemente são analisadas sem considerar as estruturas de conhecimento implícito que participam das construções de senso comum dos pais. Para obter acesso analítico a essas estruturas, e reconstruir as orientações educativas das famílias, é preciso atingir o nível prático-existencial de suas experiências cotidianas – uma camada constituída à margem das intenções conscientes das pessoas, mas que participa do que elas constroem como percepção da realidade. Nos grupos e nas entrevistas, esse nível prático-existencial é capturado nos fragmentos de texto oral, onde as pessoas da família narram situações da vida cotidiana no espaço da casa, e descrevem como se comportaram nas interações dentro delas.

Do ponto de vista heurístico, os componentes de uma orientação educativa são descobertos empiricamente nos segmentos interativos da discussão familiar. Nesses segmentos, as declarações individuais dos membros da família relacionam-se para dar forma ao contexto de significado que funciona como o quadro de referência do discurso (Bohnsack, 1989)¹¹³. Isso significa que, no processo de interpretação do material oral, os conteúdos das falas não foram analisados isoladamente, mas a partir da interação discursiva, que é mediada implicitamente por um quadro de referência.

No que se refere ao conteúdo da interpretação: neste e no próximo capítulo, as palavras e frases destacadas entre aspas ou inseridas dentro de parênteses, bem como aquelas escritas em *itálico*, constituem fragmentos tomados diretamente dos grupos de discussão ou das entrevistas narrativas. No texto da análise, funcionam como os elementos empíricos que validam a interpretação científica. Isto é, ao invés de incorporar premissas teóricas externas na interpretação (e explicação) do material empírico ou utilizá-las como fontes de inspiração, o conhecimento implícito das famílias é a própria

¹¹³ Este contexto de significado não está disponível num primeiro olhar para o intérprete e, só pode ser compreendido imediatamente por quem participa do mesmo quadro de referência, e interage discursivamente nos termos dele (Bohnsack, 1989; Weller, 2011).

base de referência para a reconstrução do *modus operandi* da prática. Uma vez que esse *modus operandi* não é pressuposto, mas reconstruído, precisamos acessá-lo a partir de sua própria *performatividade* e lógica existencial.

Essa recomendação inicial funciona como uma estratégia metodológica de controle, que atenua o risco de que o horizonte de orientação teórica do pesquisador¹¹⁴ determine a interpretação dos espaços de experiência dos grupos. Nas primeiras fases de análise do método documentário, especialmente na interpretação refletida, em que o objetivo é reconstruir o quadro de referência do discurso familiar, não é recomendável que as ideias e concepções do pesquisador se tornem o pano de fundo intelectual da análise. Antes, é preciso manter o conhecimento contextual do grupo como a referência central do processo de interpretação (Weller, 2005; 2011; 2017)¹¹⁵.

No entanto, isso não significa que a posicionalidade do intérprete seja totalmente superada na análise da empiria. Apesar do controle inicial, o corpo de conhecimento científico do pesquisador tem um lugar relevante na etapa da formação de tipologias, uma vez que ele cumpre a função de traduzir e explicar, em termos teóricos-conceituais, a formação empírica dos espaços conjuntivos de experiência que são a base das orientações educativas das famílias, funcionando, assim, como um terceiro “horizonte de comparação” (Bohnsack, 2020, p.174).

Na composição final do texto, o discurso familiar e as narrativas dos jovens foram triangulados de modo a ilustrar como as orientações educativas manifestam-se em diferentes contextos de ação (individual e coletivo). Desse modo, ao longo da apresentação dos tipos de sentido genético, fragmentos de entrevistas narrativas foram inseridos todas as vezes em que a reconstrução dos casos procurou demonstrar a continuidade do quadro de orientação da família na prática escolar dos jovens, isto é, no modo como eles desenvolvem sua escolarização no ensino médio.

Por fim, no que se refere ao perfil das famílias, apresento algumas observações sociográficas que descrevem sua composição interna, o grau de escolaridade e a

¹¹⁴ Ao longo dos anos de formação em pesquisa, todo intérprete constrói um corpo de conhecimento científico constituído por teorias, conceitos e ideias advindas do contato com a literatura especializada no seu objeto de estudo. Esse corpo de conhecimento forma o que estou denominando como “horizonte de orientação teórica”.

¹¹⁵ No curso do “processo de reconstrução contextual” deste conhecimento (Weller, 2017, p.929), é possível desenvolver uma reflexão comparativa que, “ao invés de partir de projeções tipificadas e de conceitos determinados previamente – elabora afirmações com poder explicativo próprio” (Ibid.).

ocupação profissional dos pais, condições materiais de vida e a inserção territorial do grupo, incluindo informações sobre a trajetória escolar do filho e o tipo de escola que frequenta no ensino médio.

4.2 Os tipos praxiológicos da tipologia de sentido genético

Um dos objetivos do presente capítulo é corroborar a evidência de que, no período de transição para o ensino médio, ocorrem mudanças no posicionamento das famílias junto ao campo educacional. Essas mudanças culminam no desenvolvimento de modos específicos de participar da escolarização dos filhos, definidos pela conformidade ou distanciamento do modelo escolar de parentalidade. Essa evidência é explicada pela via de uma tipologia praxiológica, de base empírica, formada pelos tipos de orientação educativa que estruturam o posicionamento dos pais no contexto da escolarização formal: I) *a orientação ético-comunicativa*; e, II) *a orientação estratégico-pedagógica*. O primeiro tipo está na gênese daquilo que proponho chamar de um modo *episódico* de participação escolar e o segundo, em contrapartida, produz um modo *estrito* de participação.

Nos termos da sociologia do conhecimento praxiológica, os dois tipos estão relacionados ao quadro de orientação abrangente das famílias - isto é, ao espaço conjuntivo de experiência que cria pontos de conexão entre as práticas parentais de participação escolar. Esse espaço de experiência resulta da relação entre, de um lado, o modo habitual de lidar com os assuntos escolares dos filhos e, do outro, expectativas de conduta e ação relacionadas a um modelo escolar de parentalidade, que Perrenoud (1991, p.83) nomeou como “o papel de pai de aluno”.

No contexto da reconstrução dos tipos, constatei que o que diferencia as orientações educativas e o estilo de participação escolar das famílias não é exclusivamente sua posição de classe, mas a forma como se comportam na relação com tais expectativas de conduta, e lidam com elas do ponto de vista da prática. A *forma de lidar* define os principais traços da participação (se é estrita ou episódica) e,

consequentemente, revela quais princípios e “afinidades de estilo” (Bourdieu, 2007, p.165) ligam diferentes famílias a um mesmo *milieu*¹¹⁶.

Nesse ponto do trabalho, a partir da análise, inicio o argumento central da tese, de que a heterogeneidade das orientações educativas das famílias investigadas não é totalmente um efeito de classe, influenciada por volumes diferentes de capital cultural. A partir dessa afirmação, pretendo desenvolver, ao longo do capítulo, a evidência empírica de que modos homólogos de participação escolar ou “formas de presença educativa na escolarização dos filhos” (Viana, 2005, p.112) podem desdobrar-se entre pais com distintas filiações de classe. Isto é, pessoas que apresentam *status* sócio-ocupacional e educacional distintos, mas que no nível prático-existencial da ação estão vinculados a *orientações educativas idênticas*.

Conforme expliquei anteriormente, as orientações evidenciam certo grau de “afinidade de habitus” (Bourdieu, 1987, p.05) ou “concordância habitual” (Bohnsack, 1995, p.228) entre indivíduos cuja prática pode ser rastreada, até o mesmo princípio genético. Quando analisada pelo ângulo da sociologia do conhecimento praxiológica, a existência de concordância entre as famílias no contexto do *habitus* não é explicada imediatamente pela homologia de suas posições de classes¹¹⁷. Antes, os pontos de semelhanças observados na experiência vivida de participação são reconstruídos à luz de um conhecimento implícito, que aproxima as famílias, em razão do desenvolvimento de processos homólogos de socialização educativa. Sendo assim, as famílias agrupadas em cada tipo apresentam um mesmo estilo educativo - ou um “paradigma familiar” (Montandon, 2001, p.16)¹¹⁸ - que foi reconstruído a partir do *modus operandi* das interações cotidianas de pais e filhos em torno dos assuntos escolares.

¹¹⁶ As afinidades estilísticas que estiveram na base da reconstrução dos *milieux* familiares, são analisadas a partir da própria experiência prática das famílias.

¹¹⁷ Com isto não estou afirmando que a posição de classe das famílias nunca é um fator explicativo para a sociologia do conhecimento praxiológica. Segundo essa abordagem, cabe à pesquisa empírica - a partir da análise comparativa de casos concretos-, revelar em que medida a posição de classe é determinante para a constituição de *milieux* familiares. Nesse sentido, as análises da presente tese, relativas às formas parentais de participação escolar no ensino médio, não permitem afirmar que as diferenças identificadas nas práticas comportamentais dos pais estão associadas às diferenças objetivas de classe (com relação ao volume de capital econômico e cultural).

¹¹⁸ Com origem no campo da História das Ciências, o termo paradigma familiar, cunhado por David Reiss em *The Family's Construction of Reality*, é utilizado para designar o conjunto de pressupostos que orienta não apenas as formas pelas quais a família, enquanto grupo, percebe e interpreta a realidade, mas também os modos de interação estabelecidos entre seus membros e com o mundo exterior. É importante enfatizar que um paradigma, no sentido de Reiss (1971), não se situa exclusivamente no plano cognitivo, mas também comporta dimensões práticas, emocionais e afetivas cujas bases nem sempre são conscientes,

4.3 Tipo I - A orientação ético-comunicativa, a conformidade ambivalente e o modo episódico de participação escolar

As experiências de participação nas famílias de orientação ético-comunicativa são fortemente tensionadas pelas exigências de tutela pedagógica que compõem o modelo escolar de parentalidade. A tensão aqui, diferente do que acontece nas famílias de orientação estratégico-pedagógica, manifesta-se na forma de uma *conformidade ambivalente*: ao mesmo tempo em que os pais e as mães se recusam a fazer o papel de *tutores* dos filhos no ensino médio, alegando que eles já têm idade para autorregular o próprio ofício de aluno, existe, paradoxalmente, a sensação¹¹⁹ de que estão *deixando a desejar* em relação ao seu dever como pais.

Essa sensação produz tensão e uma alta fragilidade moral¹²⁰ no plano habitual da ação, resultante da coexistência de princípios normativos concorrentes, que não se resolvem plenamente na prática parental. Se, de um lado, com a chegada do ensino médio, a *responsabilização* emerge como estrutura de orientação central na interação socializadora da família. Do outro, as ações de cobrança episódica dos pais também os mantêm existencialmente vinculados à lógica da *heterorregulação*, a estrutura estruturante do modelo escolar de parentalidade. No quadro da conformidade ambivalente, o ajuste prático ao modelo escolar de parentalidade é *situacional* - ou

tematizadas ou articuladas narrativamente. Conheci a noção de paradigma familiar por meio dos trabalhos de Cléopâtre Montandon, especialmente, aqueles em que ela investiga a construção social da realidade em famílias genebrinas. Montandon (2001) defende que a investigação de como as famílias constroem a realidade deve considerar a compreensão da *gramática familiar*. Isto é, a lógica de organização interna das relações familiares à luz dos papéis e expectativas de comportamento que se articulam na socialização doméstica. Em alguma medida, penso que o conceito de paradigma familiar que Reiss e Montandon mobilizaram em suas pesquisas se aproxima do conceito de *milieu* (ou espaço conjuntivo de experiência), central na sociologia do conhecimento praxiológica de Bohnsack, mesmo que suas abordagens envolvam procedimentos de análise distintos.

¹¹⁹ Esse sentimento aparece sutilmente na avaliação moral realizada pelos pais sobre a própria prática, como por exemplo: “confesso que nós acompanhamos de longe”, “acho que estou meio fraca nisso”, “eu sei que como pais é nosso dever ajudar”.

¹²⁰ A fragilidade moral constitui uma condição estrutural da orientação normativa que compõe o horizonte das práticas de participação escolar das famílias de orientação ético-comunicativa. Tal condição indica que tanto a heterorregulação parental quanto às exigências de autorregulação e autonomia juvenil integram, de modo concorrente, o universo normativo dessas famílias e permanecem operativas na prática dos pais. Contudo, nenhuma dessas orientações se sustenta como evidência natural, uma vez que ambas se tornam objeto de um trabalho moral contínuo. Esse trabalho manifesta-se nas passagens em que, ao tratarem do acompanhamento escolar, os pais justificam, explicam e procuram sustentar discursivamente sua posição.

episódico como prefiro denominar-, e não implica adesão moral à “ideologia da colaboração” (Nogueira, 2005, p.157)¹²¹. Tampouco leva ao desenvolvimento da identidade de “pai-parceiro” ou “pai-colaborador” em suas ações habituais de acompanhamento (Silva, 2005, p.17).

Nesse sentido, sua forma de cobrar, acompanhar e estimular o ofício de aluno não passa por um envolvimento pedagógico, isto é, os pais de orientação ético-comunicativa não aderem ao papel de “professor-coadjuvante” (Carvalho, 2000, p.87) ou “professor oculto” (Canaan, 2020, p.150) no cotidiano¹²². A reconstrução de suas experiências de participação indica que eles se mantêm próximos à escolarização dos filhos por meio do papel de *orientadores* ou *conselheiros*. Na atuação desses papéis, os pais não apenas oferecem apoio moral aos filhos nas situações de crise que atravessam na transição, como também fazem a regulação normativa de suas carreiras escolares, a partir de expectativas, prescrições e valores ligados às representações simbólicas do ofício de aluno¹²³.

No espaço dessas representações, a figura do *aluno independente*, que desempenha bem o seu ofício (quase como um profissional), é um horizonte altamente positivado no quadro de orientação dos pais, e transforma-se numa norma externa ao “habitus estudantil” dos filhos (Silva, 2011, p.336). Ao mesmo tempo, a valorização dessa figura faz com que eles fiscalizem menos a rotina de estudos dos filhos e passem a atribuir a eles a responsabilidade por construir relações diretas com o saber e o “trabalho escolar” (Perrenoud, 1995, p.65). No bojo dessa responsabilização, dificuldades de aprendizagem, que no ensino fundamental eram percebidas como um desafio a ser enfrentado coletivamente pela família, passam a ser atribuídas à esfera da agência individual com a transição para o ensino médio.

Nas famílias que agem segundo a conformidade ambivalente é possível visualizar mudanças na interação socializadora da família ao longo do tempo e, portanto, alterações significativas entre a socialização familiar no ensino fundamental e no ensino médio. A figura de *pais-tutores*, a partir da qual o modelo escolar de parentalidade encontra-se formulado no discurso das famílias, é um contra-horizonte negativo do qual

¹²¹ Essa ideologia está associada ao discurso normativo de que a parceria família-escola é o fator determinante para o sucesso escolar de crianças e jovens.

¹²² Ambos os papéis integram as expectativas normativas do modelo escolar de parentalidade.

¹²³ Essas representações simbólicas são produções ligadas a memória escolar dos pais.

os pais se afastam conforme ocorre a transição etária dos filhos da infância para a fase intermediária da adolescência. Ou seja, conforme os filhos avançam dos anos iniciais do ensino fundamental aos estágios escolares posteriores, esta figura atua cada vez menos como um horizonte de sentido.

Nos anos iniciais de escolarização dos filhos, os pais representantes do tipo I tendem a confiar no trabalho pedagógico realizado pela escola, seja ela da rede pública ou privada de ensino. Essa confiança é fortemente motivada por fatores internos, como o clima da escola e a conduta dos professores - que se alinha às representações normativas de “boa” docência -, bem como na evidência do desenvolvimento escolar “normal” dos filhos. Essa confiança é afetada apenas em situações de queda repentina no desempenho, quando os filhos apresentam dificuldades para avançar sozinhos em seu próprio percurso da aprendizagem.

Com a entrada dos filhos no sexto ano, as famílias tendem a aderir a representações de autonomia que posicionam os filhos como reguladores da própria carreira escolar. Essa adesão, ainda que permanente, é tensionada no ensino médio, principalmente, nas situações de crise enfrentadas pelos jovens na transição. Como por exemplo, no baixo desempenho em mais de uma disciplina, a desmotivação com o trabalho escolar e as tentativas de abandono da escola. Em cenários de crise na escolarização, documenta-se uma forte ênfase na relação comunicativa com os filhos, que se expressa nos conselhos, admoestações e no reforço verbal de aspectos morais do ofício de aluno. Esse modo habitual difere da tendência em meios de orientação estratégico- pedagógica: os pais de orientação ético-comunicativa não aderem a estratégias de intervenção educacional direta (como reforço escolar ou atividades de estudo ativo no ambiente doméstico). Mas, se movimentam no sentido de conversar com os filhos, escutá-los sobre os problemas escolares e fornecer suporte moral e emocional.

Nessas famílias, as situações de crise são abordadas pelos pais como uma oportunidade de ajudar os filhos a incorporarem uma *ética da persistência* na relação com os problemas escolares. Esse processo se apoia no desenvolvimento de relações intergeracionais altamente comunicativas: de um lado, os filhos procuram os pais para “falar” sobre seus problemas escolares, ponderar decisões nesse campo e compartilhar percepções sobre seu processo educacional; do outro, os pais frequentemente escutam os filhos, consideram seus argumentos e os posicionam como interlocutores nas

situações de diálogo e conversa. No cenário desse tipo de *milieu* familiar, as diferenças de perspectiva geracional são trabalhadas comunicativamente e raramente encobertas por enquadramentos falsos.

4.3.1 As famílias representantes do tipo I

Família Almeida

A Família Almeida é uma família negra de camada média superior, residente em uma região que está entre as mais ricas do Distrito Federal. O pai, Antônio (Am), é engenheiro e sócio presidente de uma empresa que atua no ramo da construção civil no Distrito Federal. A mãe, Luísa (Lf), é funcionária pública do Estado; formou-se em Pedagogia e possui mestrado em Educação. O filho caçula do casal, Rafael (Rm), tem 16 anos e Rogério, o filho mais velho, tem 23 anos, é administrador e trabalha na empresa do pai. O grupo de discussão com a família aconteceu em sua cobertura duplex, situada em um condomínio de luxo com piscina, quadra de esportes, área de churrasco e campo de golfe.

Antônio nasceu no interior do Piauí. É o quarto de cinco irmãos. Aos 16 anos — idade que hoje tem seu filho — migrou com a irmã para o Distrito Federal com o objetivo de cursar o ensino médio. No início, seu pai oferecia uma pequena ajuda financeira e enviou os filhos para morar na casa de um conhecido da roça que migrara 10 anos antes para a capital do País. Ao chegar ao Distrito Federal, Antônio cursou o ensino médio técnico em Edificações. Quando se preparava para o vestibular, dificuldades financeiras, somadas às obrigações com o sustento da irmã mais nova, obrigaram-no a desistir do sonho do pai de vê-lo ingressar no ensino superior. Em vez disso, concluiu o ensino médio e começou a trabalhar como auxiliar de pedreiro em bicos temporários. Posteriormente, passou a prestar serviços técnicos de forma autônoma para empreiteiras e obras privadas.

Nesse período, já se relacionava com Luísa e, com a conclusão do curso, casou-se com ela. Diante das responsabilidades financeiras, precisou ingressar precocemente no mercado de trabalho formal e não conseguiu se dedicar integralmente à preparação para o vestibular da Universidade de Brasília (UnB), a única instituição de ensino superior

pública existente no Distrito Federal naquele momento. Após o nascimento do primeiro filho e diante da ampliação da oferta de formação superior pelo sistema privado, Antônio encontrou a oportunidade de realizar a tão sonhada graduação, que motivara seu pai a enviar os filhos para “ser alguém no mundo”. Formou-se em Engenharia Civil e, há seis anos, fundou a própria empresa da família no mesmo ramo.

Luísa nasceu na área urbana do Distrito Federal, em uma família de camada popular. Seus pais nasceram na região rural do estado da Paraíba. Conheceram-se, casaram-se e tiveram a primeira filha ainda no Nordeste. No início dos anos 1980, a família migrou para Brasília em busca de melhores condições de vida, e, com a chegada à capital federal, o pai de Luísa ingressou no serviço público na função de vigilante. Por ocasião de seu ingresso no funcionalismo, retomou os estudos e concluiu o antigo segundo grau. A mãe, no entanto, não estudou e é analfabeta. Dos cinco irmãos de Luísa, apenas a irmã mais velha não concluiu o ensino superior, apesar do incentivo do pai. Luísa concluiu o ensino médio e, logo em seguida, ingressou no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). Mesmo após o casamento, não interrompeu os estudos — nem quando seu primeiro filho, Rogério, nasceu. Seus pais e o marido sempre a incentivaram a investir em educação escolar. Prestou concurso público e hoje atua no funcionalismo Estadual. Há dois anos, concluiu o mestrado em Educação e pretende realizar o doutorado na mesma área.

À época da pesquisa de campo, Rafael (Rm) cursava o segundo ano do ensino médio em um colégio de alto padrão no Plano Piloto. Nas horas vagas, o jovem dividia-se entre as obrigações escolares e o gosto por jogos eletrônicos. Sua trajetória escolar foi inteiramente realizada no sistema privado de ensino, e todas as instituições por onde passou eram bilíngues, motivo pelo qual os pais nunca investiram em cursos de línguas estrangeiras. Mesmo se sentindo sobrecarregado com a quantidade de disciplinas no ensino médio, Rafael revelou, na entrevista narrativa, que apreciava a sensação de ser “um quase adulto” e de poder tomar as próprias decisões. No período em que conversamos, preparava-se para a escolha do curso no vestibular, em dúvida entre Administração, com vistas a ocupar futuramente um cargo na empresa do pai, ou seguir a carreira de engenheiro civil.

Família Bueno

A Família Bueno é uma família branca, de camada média superior, residente no Setor de Mansões de uma Região Administrativa do Distrito Federal caracterizada por elevados patamares de renda domiciliar e de escolaridade da população. Compõem a família o pai, Leandro (Lm), de 43 anos, agrônomo e professor universitário em instituição federal; Deise (Df), de 40 anos, funcionária pública alto escalão, com formação superior em Licenciatura em Letras; Murilo (Mm), de 16 anos; e Julia (Jf), de 12 anos.

Leandro nasceu no interior rural do estado do Ceará, em uma família de quatro irmãos. Ainda na adolescência, deixou a roça e foi para o Rio de Janeiro a fim de concluir o ensino médio em um grande centro urbano, acreditando que conseguiria um bom emprego e não seria peão como o pai. Dois anos foram suficientes para que ele se apaixonasse pela cidade e, com o apoio de professores e de um conhecido de seu pai que o acolheu, decidiu permanecer no estado e tentar uma vaga na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Durante o ensino médio, conciliou os estudos com o trabalho como carregador de caixas em um supermercado local.

Ao concluir essa etapa, foi aprovado no curso de Cinema da UFRJ, mas, como a instituição não oferecia alojamento estudantil, declinou da vaga. Tentou o vestibular por mais um ano, foi aprovado no curso de Agronomia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e realizou a matrícula, uma vez que o *campus* oferecia moradia para estudantes de fora do estado.

Com o término da graduação, prestou concurso para o Banco do Brasil e mudou-se para o Distrito Federal. Durante o período em que atuou como funcionário do banco, matriculou-se na pós-graduação da Universidade de Brasília, onde concluiu o mestrado e o doutorado. No início de sua chegada à cidade, conheceu Deise, vizinha no bairro para onde se mudara. Casaram-se assim que Leandro finalizou o mestrado e, dois anos depois, nasceu o primeiro filho do casal, Murilo. Com a conclusão do doutorado, Leandro foi aprovado em concurso federal para o magistério superior e, atualmente, atua como professor universitário.

Já Deise nasceu na periferia do Distrito Federal. Seus pais são migrantes rurais do interior da Bahia, que chegaram ao Distrito Federal no início da década de 1980. Eles tinham escolaridade fundamental incompleta e trabalhavam como comerciantes de

alimentos em uma pequena taberna montada pelo pai, na qual Deise também trabalhou durante a adolescência. Ela cursou o ensino médio em uma escola pública de Santa Maria e, em seguida, ingressou no curso de Licenciatura em Língua Portuguesa na Universidade de Brasília. Durante a graduação, iniciou o namoro com Leandro, foi aprovada em um concurso público de grau médio e também conciliou estudos e trabalho. Concluiu o curso e, um ano depois, casou-se. Enquanto se preparava para o primeiro concurso federal, engravidou de Murilo e postergou a mudança de carreira, que se concretizou após o nascimento da segunda filha, Julia.

No período em que realizei o trabalho de campo com a família, Murilo acabara de ingressar no primeiro ano do ensino médio, em uma escola de alto (altíssimo) padrão em Brasília. Toda a sua trajetória escolar ocorreu em instituições privadas, com exceção do 7º ano do ensino fundamental, quando a família se mudou para a Austrália e ele foi matriculado no sistema público de educação do País. Durante a entrevista narrativa, Murilo relatou que vivia um dilema: não queria permanecer na escola escolhida pela família, pois todos os seus amigos continuaram no antigo colégio, onde ele cursou boa parte do ensino fundamental antes da mudança para o exterior. No entanto, a possibilidade de decepcionar os pais com as notas baixas do primeiro trimestre o deixava angustiado e com medo de ser alvo de julgamentos em casa.

Família Mendes

A Família Mendes é uma família negra, de camada popular, evangélica, com residência própria em uma das Regiões Administrativas classificadas com o pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e renda per capita do Distrito Federal. Fazem parte da família o pai, Geraldo (Gm), de 48 anos, mecânico de carros; a mãe, Beatriz, de 42 anos, empregada doméstica; Milena (Mf), de 17 anos; o filho Pedro (Pm), de 9 anos; e a filha caçula, Alice (Af), de 6 anos.

Na fase de negociação com a família, Beatriz decidiu que o espaço da casa seria o mais apropriado para a conversa. Desse modo, agendamos o grupo de discussão para um sábado, após o meio-dia. Reunimo-nos no quintal coberto de um pequeno terreno que abriga uma casa em construção. A pedido da mãe, o pai retirou quatro cadeiras de

dentro da casa, nas quais nos acomodamos para dar início ao grupo. Embora Alice e Pedro não tenham participado diretamente da conversa — uma vez que decidiram não se sentar conosco —, permaneceram brincando pelo quintal e, vez ou outra, eram mencionados pelos pais. Nessas circunstâncias, aproximavam-se para escutar o que estava sendo dito a seu respeito e, caso os pais lhes dessem abertura, emitiam alguma opinião.

Geraldo (Gm), o pai, abandonou os estudos no 4º ano do ensino fundamental e, atualmente, exerce a profissão de mecânico de automóveis, ofício que aprendeu após a migração. Ele nasceu na área rural do município de Barreiras, na Bahia, e é o segundo de quatro irmãos. Migrou para o Distrito Federal em 2001, um ano após sua mãe ter migrado. Por ocasião da morte do filho mais velho e do pai, Geraldo e sua mãe decidiram deixar o interior da Bahia para tentar uma vida nova em outra região. Venderam a roça da família e compraram um lote de terra em Águas Lindas de Goiás, que pertencia ao irmão do meio de sua mãe — tio de Geraldo —, que migrara do Nordeste no início dos anos de 1960.

Dois anos após a chegada a Goiás, a mãe de Geraldo iniciou seus estudos em uma turma de alfabetização da EJA e concluiu o ensino fundamental nessa mesma modalidade. Geraldo morou dois anos com ela em Goiás, mas, assim que conheceu Beatriz, resolveu “juntar os panos e ficar junto”. Desde então, passaram a residir de favor nos fundos da casa do tio, que agora morava no Distrito Federal. Há exatamente 10 anos, ambos adquiriram residência própria.

Beatriz, a mãe, é empregada doméstica em casa de família, com carteira assinada, e concluiu o ensino médio há três anos. Ela também nasceu na área rural de Barreiras, na Bahia, e é a sexta filha de 13 irmãos. Aos 11 anos, veio morar no Distrito Federal a pedido de um “conhecido” da família, que precisava de alguém para ajudar a esposa nos serviços domésticos e no cuidado dos filhos. Os pais de Beatriz são analfabetos e nunca saíram de seu município. Dos 13 irmãos, seis - incluindo ela - abandonaram o trabalho na roça e migraram para o Distrito Federal em busca de uma vida “menos pesada”. Apenas ela e o irmão caçula concluíram o ensino médio, na modalidade EJA; nenhum dos dois, contudo, deu continuidade aos estudos no ensino superior.

Milena (Mf), a filha mais velha do casal, tem 17 anos e cursava o segundo ano do ensino médio de escola pública, localizada em uma Região Administrativa vizinha. Nas horas vagas, a jovem frequentava assiduamente as atividades da igreja e estudava em casa para o Programa de Avaliação Seriada (PAS), nutrindo grandes expectativas de ingressar no curso de Psicologia da Universidade de Brasília. Por insistência da mãe, também estudava duas línguas estrangeiras em um Centro de Línguas situado na mesma Região Administrativa de sua escola. Apesar de se sentir quase adulta no ensino médio, e de ter feito a transição da etapa escolar com entusiasmo diante do “mundo novo” da escola, Milena contou, durante a entrevista narrativa, que ainda está aprendendo a lidar com as esperanças que os pais depositavam nela, a de ser a primeira pessoa da família com chances reais de ingressar num curso superior de uma universidade pública.

4.3.2 A confiança na escola e o acompanhamento dos filhos no ensino fundamental

Durante os anos iniciais do ensino fundamental, é possível observar entre as famílias de orientação ético-comunicativa a tendência comum de *confiar na escola*. Naqueles cenários em que o desenvolvimento escolar dos filhos responde a certo padrão de normalidade, o acompanhamento da escolarização, ou a presença na escola, torna-se mais um momento ritualizado do que uma ação planejada. A tendência a uma atitude de baixa intervenção no trabalho pedagógico da escola, é um aspecto que aproxima os espaços de experiência das famílias Mendes, Almeida e Bueno nos primeiros ciclos de escolarização dos filhos. Quando o percurso de aprendizagem da prole coincide com um modelo de desenvolvimento considerado “normal”, os pais justificam sua atitude de confiança apoiando-se numa avaliação positiva de fatores intraescolares.

Na concepção dos pais, uma vez que os filhos vão bem nos estudos, isto significa que o trabalho pedagógico da escola é eficaz. Portanto, não há motivos para preocupação. A atitude de confiar na escola, e os momentos ritualizados da relação com ela, estão exemplificados na discussão da Família Mendes, no trecho em que os pais descrevem a instituição na qual a filha cursou os primeiros anos da educação infantil (Passagem *As escolas de Milena no ensino fundamental*, subtema *A escola classe*, Família Mendes, linhas 1250 a 1265):

- 1250 **Bf:** Antes, a gente era presente quando a escola chamava pra
 1251 conversar sobre como a Milena -tava indo
 1252 **Gm:** Vez ou outra você -tava lá
 1253 **Bf:** Mas assim a escola do fundamental era muito boa foi a
 1254 primeira, escolinha dela
 1255 **Gm:** ^LFoi uma escola muito boa
 1256 **Bf:** Ela conseguiu desenvolver bastante lá (.) aprendia bem
 1257 direitinho (.) tirava boas notas (2) por ser daqui tem um
 1258 pessoal daqui que fala que o ensino não é bom (.) mas não é
 1259 verdade (2) a escola (2) foi a primeira escola dela (.) foi a
 1260 classe 2 (.) no 2 lá em cima (1) muito boa (1) não tinha com
 1261 que se preocupar
 1262 **Gm:** E a Milena saiu de lá alfabetizada
 1263 **Bf:** ^La professora dizia que ela já
 1264 sabia tudo (1) ler escrever (1) então era uma escola boa não
 1265 tinha com que se preocupar

O desenvolvimento performativo da discussão acima evidencia que a confiança na escola é uma posição compartilhada entre os pais (“não tinha com que se preocupar”), mesmo quando rumores difundidos por pessoas da comunidade local criam uma imagem negativa da instituição no território (“tem um pessoal daqui que fala que o ensino não é bom”). Essa posição pode ser observada tanto no contexto semântico do discurso, através da utilização recorrente de adjetivos positivos acompanhados por advérbios de intensidade (“muito boa”), quanto no âmbito de sua organização. Nesse segundo plano, é possível identificar o desenvolvimento de uma comunicação paralela entre a mãe e o pai, no contexto da qual a elaboração discursiva de ambos está orientada para os aspectos positivos do processo educacional de Milena. Um exemplo disso, é a complementação na forma de comentário feita por Geraldo, de que a filha conseguiu desenvolver a alfabetização plena em leitura e escrita no período em que esteve matriculada na instituição (“saiu de lá alfabetizada”)¹²⁴.

Ademais, a forma como os pais descrevem o desenvolvimento escolar da filha documenta um tipo de percepção genérica do processo: eles não se detêm na descrição exata das competências e habilidades que Milena adquiriu neste período e constantemente reproduzem a avaliação oficial da escola nas considerações que fazem

¹²⁴ As boas notas de Milena nos anos iniciais também são evidências que a mãe elabora para refutar suposições que rebaixam o prestígio da escola da filha (“não é verdade”) e, consequentemente, colocam em dúvida a capacidade da instituição de oferecer um ensino de qualidade devido estar localizada em uma área periférica do Distrito Federal (“por ser daqui falam que o ensino não é bom”).

sobre o percurso de formação da filha e sua experiência de aprendizagem (“a professora dizia que ela já sabia tudo”).

Esse tipo de percepção genérica, mediada por categorias descritivas de avaliação docente (“desenvolveu bastante”), somado à presença pontual na escola (“a gente era presente quando a escola chamava pra conversar”), são aspectos importantes do espaço de experiência que orienta as ações parentais de acompanhamento nesse período. Em condições normais de desenvolvimento escolar, quando os filhos estão aprendendo “bem direitinho”, os pais acreditam no trabalho pedagógico e docente da instituição a ponto de assumir a percepção da escola na elaboração de sua própria perspectiva.

Mudanças nesse espaço de experiência podem ser observadas quando problemas de aprendizagem atravessam o curso do processo educacional. Nesse cenário, um modo de acompanhamento escolar mais próximo é realizado por parte da família. Essa mudança de orientação está documentada na postura dos pais da Família Bueno no período de transição do filho para o quarto ano do ensino fundamental (*Passagem Acompanhamento escolar no ensino fundamental*, subtema *Dificuldade no quarto ano*, Família Bueno, linhas 1241 a 1252):

1241 **Df:** eh: a gente acompanhou (.) como ele sempre ficou no integral, ele tinha
 1242 uma professora (.) geralmente, era a professora regente dele da manhã
 1243 que -tava à tarde (1) então não, precisava de um acompanhamento, ele
 1244 sempre tirou notas boas (1) tudo dentro do normal (2) a escola também
 1245 era boa (2) então não tinha motivo pra se preocupar (2) eu ia só nas
 1246 reuniões (3) só lá? no quarto ano quando o nível aumentou um
 1247 pouquinho foi que ele começou a ter um pouco mais de dificuldade
 1248 então a gente começou a estudar algumas coisas junto com ele porque
 1249 criança né já viu (1) ainda não sabe lidar sozinha com isso e como pais
 1250 é nosso dever intervir e ajudar (2) mas assim de modo geral, a gente se
 1251 saiu bem a gente aprendeu muita coisa (2) mas, assim nunca precisei:
 1252 tutelar muito o Murilo não

A existência de um suporte escolar adequado no ensino integral - a exemplo do acompanhamento docente em dois turnos consecutivos (“a professora regente dele da manhã ficava à tarde”) - aliado ao bom desempenho acadêmico do filho (“ele sempre tirou notas boas”) são motivos apresentados no plano comunicativo do discurso para justificar a ausência de um acompanhamento escolar ativo nos primeiros ciclos de escolarização de Murilo. No âmbito conjuntivo, observamos, por outro lado, que a

experiência de um desenvolvimento escolar normal do filho nessa fase (“tudo dentro do normal”) é um horizonte positivo que sustenta a posição da família de *confiar na escola* (“não tinha motivos pra se preocupar”), uma vez que ela converge com as aspirações educativas dos pais.

Com a entrada de Murilo no quarto ano do ensino fundamental, e devido ao aumento da complexidade do trabalho escolar (“o nível aumentou um pouquinho”), ocorreram oscilações nesse desenvolvimento normal e os pais se depararam pela primeira vez com o problema da aprendizagem na experiência escolar do filho¹²⁵. No processo de superação desse problema, expectativas morais de ajuda parental surgem como um horizonte positivo na experiência prática dos pais (“como pais é nosso dever intervir e ajudar”) que os aproxima circunstancialmente do papel de pais-tutores. Com base na proposição de Deise, podemos afirmar que “tutelar” o filho, isto é, a ação de “estudar junto” os assuntos escolares foi o meio para a habitualização desse contra-horizonte positivo, isto é, o meio para a realização de expectativas morais na prática do acompanhamento escolar.

Nesse cenário, a ajuda com o trabalho escolar (“a gente começou a estudar algumas coisas juntos”) - ainda que admitindo-se um limite razoável de apoio (“nunca precisei tutelar muito”) - é entendida como um dever moral dos pais para com os filhos pequenos. Nesse sentido, os pais ajudam os filhos não porque se veem como corresponsáveis pelo desenvolvimento de seu processo educacional, mas porque acreditam que faz parte do seu papel como pais ajudá-los enquanto ainda são crianças.

Nas práticas de estudo colaborativo vivenciadas dentro de casa, pode-se observar que não são estabelecidas relações assimétricas baseadas em papéis hierárquicos (tutor e aprendiz). Ambos, pais e filhos, desenvolveram juntos um modo bem-sucedido de aprender, que os conectou por meio de uma experiência compartilhada (“a gente se saiu muito bem”), desenvolvida em situações domésticas de aquisição de conhecimento escolar (“a gente aprendeu muita coisa”).

Essa experiência compartilhada, desenvolvida em ocasiões nas quais os pais se envolvem mais de perto com o trabalho escolar - estudando *junto* - também está documentada na história de como a Família Almeida relacionou-se com os problemas de

¹²⁵ Essa realização também é fortemente orientada por concepções de heteronomia infantil que estão na origem de expectativas de dever parental (“criança ainda não sabe lidar sozinha com isso”).

aprendizagem do filho no ensino fundamental I (Passagem *Acompanhamento escolar no ensino fundamental*, subtema *O estudante independente*, Família Almeida, linhas 1355 a 1384):

- 1355 Lf: O início foi tranquilo (1) o Rafael trazia tarefa de casa, mas a gente
 1356 acompanhou só de vê mesmo (1) mas, a escola na época era bem
 1357 boa e ele pegou uma professora, que incentivava muito ele (.)
 1358 ajudou ele a desenvolver bem sabe (2) aí? quando foi no quarto
 1359 ano (.) que tinha alguma coisa mais difícil na matemática que ele
 1360 era pequeno não dava conta sozinho (1) a gente teve que estudar
 1361 junto tinha que ir lá ajudar, né
 1362 Am: É, a criança precisa da ajuda, dos pais né (3) mas você nunca teve
 1363 muita dificuldade né Rafa
 1364 Rm: Acho que só no final do fundamental I
 1365 Am: É (1) numa coisa ou outra
 1366 Lf: O Rafael foi muito independente (.) assim (1) eu confesso. que a
 1367 gente acompanhou de longe (3) a gente sempre acompanhou de
 1368 Longe
 1369 Am: L Ainda mais no fundamental II
 1370 Lf: É (.) como o pai disse antes, nunca teve aquela coisa assim tantas
 1371 horas pra você estudar (1) ou Rafael? teve tarefa de casa hoje (.)
 1372 não? nada muito rígido (.) eu sempre trabalhei nós? sempre
 1373 trabalhamos (1) então era mais ou menos assim Rafael? a tarefa de
 1374 casa -tá ok né (1) e ele sempre foi muito responsável (.) em relação
 1375 a isso a gente foi passando a responsabilidade pra ele (3) a gente
 1376 sempre acompanhou de longe mas nunca? assim senta aqui olha?
 1377 tem que ser assim tem que ser assim não ele vinha com as dúvidas
 1378 e a gente ia auxiliando, conversando,
 1379 Am: Nós acompanhamos mas sem grandes? cobranças
 1380 Lf: L tipo assim, olha
 1381 Rafael você vai estudar de tal hora a tal hora
 1382 Am: L não nunca? ele sempre
 1383 foi responsável e procurou desempenhar bem o papel dele de
 1384 estudante

No “início” da escolarização do filho, é possível observar que uma postura de *confiança na escola* também foi central na orientação dos pais da Família Almeida. No contexto de uma “boa” instituição, na qual os filhos são incentivados pelos professores e desenvolvem “bem” o processo educacional, os pais fazem o acompanhamento do lugar de observadores (“a gente acompanhou só de vê mesmo”). Mesmo quando Júnior “trazia tarefa de casa”, Luísa e Antônio mantinham-se distantes, não se envolvendo na realização de atividades relacionadas ao trabalho escolar.

Ao final do ensino fundamental I (“quando foi no quarto ano”), essa forma de acompanhamento sofreu mudanças. Diante das dificuldades do filho nesse período, os pais envolveram-se mais de *perto* com o trabalho escolar, o que significa que eles passaram a sentar junto com o filho para estudar o conteúdo das aulas e realizar as tarefas de casa (“a gente teve que estudar junto”). Essa ação já documenta, como no caso da Família Bueno, a participação conjunta de pais e filhos em uma prática compartilhada de escolarização. Apesar de no nível comunicativo do discurso a intervenção da família ser explicada com o argumento de que a condição etária de Júnior o impedia de lidar *sozinho* com *alguma coisa mais difícil* nas matérias, no contexto da prática habitual ela está relacionada à orientação para expectativas de ajuda parental, que regula a forma como os pais compreendem a posição dos filhos diante dos problemas escolares no período da infância (“a criança precisa da ajuda dos pais”), e se movimentam na interação com eles (“tinha que ir lá ajudar né”).

Com a entrada do filho no ensino fundamental II, observam-se mudanças no espaço de experiência da ação dos pais: o acompanhamento é feito pontualmente, nos momentos em que o filho os procura com *dúvidas*. O modo de lidar com as dúvidas de Rafael já documenta a orientação comunicativa dos pais neste período (“a gente ia conversando”), que se distanciam da atitude anteriormente assumida, caracterizada pelo envolvimento conjunto com o trabalho escolar. No sentido da orientação desenvolvida, os pais não sentam mais para estudar com os filhos, mas os auxiliam através de “conversas”.

Na forma como processam discursivamente as experiências da família neste período, ocorre o contraste entre o modo habitual de acompanhar a escolarização do filho (“não muito rígido”) e o estilo estereotipado de fazer a supervisão do trabalho escolar no ambiente doméstico, caracterizado pelo estabelecimento de rotinas fixas de estudos (“você vai estudar de tal hora a tal hora”), imposições quanto à prática do trabalho escolar (“tem que ser assim”) e perguntas diárias sobre o dever de casa. Esse estilo estereotipado constitui um modo de comportamento do qual os pais se afastaram (“nunca”) com sua prática habitual de responsabilização do filho (“a gente foi passando a responsabilidade pra ele”).

A posição de estudante independente¹²⁶, que *estuda sozinho*, não é apenas uma identidade atribuída pelos pais (“ele sempre foi assim”), mas uma atitude produzida no modo como Rafael lidou com as expectativas de comportamento escolar autônomo que passaram a participar do espaço de experiência da família no período do ensino fundamental II. O reforço comunicativo destas expectativas, o funcionamento da rotina de trabalho dos pais e a forma como passaram a posicionar o filho nas relações familiares, contribuíram para a socialização afirmativa de Rafael nas obrigações do ofício de aluno (Segmento de entrevista narrativa, *Narração central*, subtema *Os anos da infância*, linhas 810 a 822):

810 **Rm:** lá, no sexto ano eu lembro que os meus pais falavam
811 toda hora você já -tá ficando velho não é mais?
812 criança tem, que estudar sozinho (1) você já sabe o
813 que é bom pra você (1) eu vou te cobrar às vezes
814 óbvio? porque é meu dever, como pai (.) eu preciso
815 fazer isso (1) mas você sabe que se você não fizer o
816 dever de casa você vai ter um problema lá na frente
817 (1) se você não prestar atenção na aula você vai ter
818 um problema lá na frente (.)se você não estudar pra
819 prova tua nota vai cair (1) então?eu sempre, estudei
820 sozinho aqui em casa (.) eu que cuidava, do meu
821 caderno (1) não tinha esse negócio do meu pai olhar
822 só perguntava mesmo

Representações sobre infância, que no início da vida escolar do filho foram determinantes para as práticas de tutela pedagógica da família, não fazem mais sentido no novo cenário de escolarização. Com a entrada de Rafael no sexto ano, e o início da pré-adolescência, ocorreram mudanças na forma como os pais passaram a posicionar o filho e a si mesmos em relação às obrigações escolares. Nesse período, expectativas de comportamento escolar autônomo, associadas às fases específicas de desenvolvimento (“você não é mais criança tem que estudar sozinho”), são incorporadas no processo de socialização familiar e reproduzidas via reforço comunicativo (“os meus pais falavam toda hora”)¹²⁷.

¹²⁶ Na representação dos pais, ser “responsável” está associada à imagem do estudante que desempenha “bem” o seu “papel”, sem a necessidade de cobranças ou exigências externas. Esse desempenhar “bem” um papel não se refere exatamente a obtenção de boas notas na escola, mas ao desenvolvimento de uma performance específica de relação com os estudos, que os pais resumem com o termo “independente”.

¹²⁷ Embora essas expectativas sejam frequentemente reforçadas no âmbito familiar, sua origem principal encontra-se na escola e, mais especificamente, na cultura escolar, que define padrões normativos de

No processo de socialização familiar, os pais posicionam-se como aqueles que cumprem o “dever” de “cobrar” os filhos, mas são os filhos que devem se engajar na prática do trabalho escolar para não sofrer sanções (“se você não fizer o dever de casa você vai ter um problema lá na frente”). Implicitamente, se estabelece a regra de que o papel dos pais não é mais o de sentar para estudar junto com os filhos, mas cobrar comprometimento com as ações escolares associadas ao ofício de aluno. Nesse cenário, a cobrança não é uma disposição habitual, mas um dever realizado às vezes, por meio da verificação verbal do cumprimento das tarefas, conforme evidencia a descrição da mãe na passagem acima (“mais ou menos assim Rafael? a tarefa de casa -tá ok né”) e a própria afirmação de Rafael (“eu que cuidava do meu caderno não tinha esse negócio do meu pai olhar só perguntava mesmo”).

As descrições da passagem documentam que a orientação dos pais para a responsabilização dos filhos, e a racionalização de sua conduta escolar, começou a se formar já no ensino fundamental, com a atribuição de um novo *status* a Rafael (“você tá ficando velho”) e seu consequente reposicionamento nas relações familiares. Esse modo de interação, em que os pais perguntam sobre como foi o dia dos filhos na escola quando chegam do trabalho, sem supervisão direta de suas atividades acadêmicas, é uma característica do funcionamento cotidiano das famílias de orientação ético-comunicativa no período do ensino médio, como veremos a seguir.

4.3.3 Da confiança na escola à responsabilização dos filhos

A partir do ensino fundamental II e a entrada dos filhos na pré-adolescência, a relação das famílias com o processo de escolarização dos filhos é caracterizada por um baixo “enquadramento” (Bernstein, 1996, p.90)¹²⁸. Isso significa que o tipo de controle exercido por meio de cobranças e fiscalização diária do caderno escolar não é uma ação habitual no espaço de experiência da família.

comportamento, autonomia e autorregulação (Silva, 2006), que conformam tanto o ofício de aluno, quanto o ofício de pai de aluno.

¹²⁸ Embora o conceito de enquadramento de Bernstein (1996) seja formulado no contexto de seus estudos sobre pedagogia escolar, mobilizo-o aqui para fazer referência ao poder dos pais de determinar a forma, ritmo e os conteúdos do processo de escolarização formal dos filhos.

Essa mudança de orientação também se vê refletida nas mudanças de tratamento dos temas no interior dos grupos de discussão. Se nas passagens temáticas sobre o início da escolarização, os pais detiveram-se na descrição das características da escola dos filhos - atitude discursiva relacionada a sua orientação habitual de confiança -, quando o foco temático se desloca para a vida escolar no ciclo final do ensino fundamental e ensino médio, a abordagem familiar desenvolve-se na lógica da responsabilização. Em outras palavras, os pais deixam de falar sobre suas percepções da escola e passam a enquadrar a atitude esperada do filho na relação com o trabalho escolar¹²⁹.

Nessas famílias, os filhos são levados a construir autonomia no processo de escolarização, mas diferente do que constatou Nogueira (2013, p.70), essa não é uma autonomia do tipo “controlada”, isto é, desenvolvida sob forte vigilância e monitoramento pedagógico dos pais. No sentido oposto, as relações familiares se desenvolvem nos termos de um quadro de orientação, que denomino como *responsabilização*, uma atitude fundamental constituída na interação socializadora de pais e filhos. No limite desse quadro, são criadas as condições para o desenvolvimento da autorregulação do ofício de aluno. No entanto, isso não significa que movimentos de heterorregulação desapareçam por completo do espaço de experiência da família. Como veremos mais à frente, heterorregulações da conduta escolar dos filhos no ensino médio convivem de maneira tensa com expectativas de autorregulação na experiência pedagógica¹³⁰.

Com a transição para o ensino médio, mantém-se a tendência a um comportamento parental ambivalente. Ao mesmo em que os pais se orientam pela imagem do estudante independente, que não transfere aos pais a responsabilidade pela resolução de seus problemas escolares, mas assume o controle da própria carreira, eles também mobilizam a noção de dever parental, para justificar suas ações episódicas de apoio e envolvimento moral, no processo educativo dos filhos.

Na Família Mendes, a comunicação direta com a filha é um meio de os pais manterem-se conectados aos eventos e fatos da vida escolar de Milena, mesmo que

¹²⁹ Na perspectiva dos pais, a responsabilidade com o ofício de aluno é a atitude que separa o sucesso e o fracasso escolar a partir do ensino médio. Diferente dos pais de orientação estratégico-pedagógica, que atribuem o sucesso dos filhos na escola ao seu modo acompanhamento estrito, isto é, à realização do modelo escolar de parentalidade.

¹³⁰ Essa ambivalência é uma característica importante do modo episódico de participação dos pais.

atribuam a ela a responsabilidade de organizar sua rotina de estudos no ensino médio. Apesar da pouca convivência *de dia*, descrições sobre o funcionamento da família no período da noite documentam rituais de interação em torno de assuntos escolares, que já estão habitualizados no espaço de experiência de pais e filhos dentro de casa (Passagem *Acompanhamento da escola no ensino médio*, subtema “*Tem que botar ela pra correr atrás*”, Família Mendes, linhas 1382 a 1404):

- 1382 **Gm:** Hoje, em dia é assim a gente só pergunta pra saber
 1383 **Bf:**
 LComo
 1384 foi o dia
 1385 **Mf:** Sim
 1386 **Bf:** Na correria do dia a dia geralmente a gente chega à
 1387 noite (.) e aí fala como é que foi lá? na escola o que
 1388 aconteceu
 1389 **Mf:** LÉ (.) de dia a gente não se fala muito
 1390
 1391 **Bf:** Aí geralmente vai falando, o que aconteceu (1) aí tô
 1392 com dificuldade nisso mãe o professor mandou fazer
 1393 tal? trabalho tal? dia eu tenho que entregar isso aqui
 1394 (1) aí tipo mais ou menos isso (1) mais assim em
 1395 relação? como é que ela -tá indo lá
 1396 **Gm:** Ela sempre, fala tudo
 1397 **Bf:** Às vezes ela fala aí o professor que - tá lá eu não tô
 1398 entendendo, a matéria é difícil tal (2) mas nós não,
 1399 estuda junto com ela não
 1400 **Gm:** Ela não é mais criança também (1) tem que botar ela
 1401 pra correr, atrás se esforçar lutar, né
 1402 **Bf:** É, mas nós -tá ali apoiando, quando precisa (.)
 1403 fazendo o nosso dever de pai e mãe
 1404 **Gm:** Sim (1) mostrando? o caminho certo

O modo habitual de interação da Família Mendes (“hoje em dia é assim”) em torno dos assuntos escolares revela que a responsabilização da filha não é, *a priori*, uma ordem verbalmente manifestada, mas um significado vivido na performance da vida familiar (ou seja, uma orientação que abrange a socialização de pais e filhos dentro da casa). No desenvolvimento da socialização, os pais posicionam-se habitualmente perguntando sobre o *aconteceu na escola* e os filhos reagem de maneira aberta *falando tudo*¹³¹. Além

¹³¹ Uma das condições que faz a responsabilização funcionar, ou seja, que cria a possibilidade para que se estabeleça como ordem da interação, é a existência de confiança dos pais nos filhos. Contudo, trata-

desse modo habitual (já incorporado) de interagir, é interessante observar que a comunicação na família não ocorre em torno de acontecimentos banais do cotidiano escolar, mas concentra-se em aspectos importantes da experiência de Milena dentro de sala, como os sentidos atribuídos às disciplinas (“a matéria é difícil e tal”), as dificuldades de assimilação do conteúdo (“não tô entendendo”) e a relação com as obrigações do ofício de aluno (“professor mandou fazer tal trabalho — tal dia tenho que entregar isso”).

A responsabilização, enquanto atitude habitual, tem uma função positiva pois serve como um meio para a realização do horizonte positivo dos pais, isto é, *botar* a filha *pra correr atrás*, fazer com que Milena se autoposicione como a responsável por resolver os problemas relacionados à própria experiência pedagógica em sala. Esse horizonte contrasta com a atitude de *pais que estudam junto com os filhos*, da qual Beatriz e George se afastam ao redefinirem a posição de Milena na família (“ela não é mais criança também”), tendo em vista exigências de comportamento escolar autônomo. Mesmo redefinindo a posição da filha na família com a passagem para o ensino médio, os pais se mantêm vinculados ao dever de apoio parental *quando precisa*. Ou seja, um apoio episódico, que ocorre em períodos específicos da trajetória de Milena como estudante - particularmente, nos momentos de troca de escola, quando há chances de o *milieu* familiar (“o caminho certo”) ser corrompido por influências externas ao espaço de experiência da sua socialização religiosa (Cf. Tópico 4.3.4).

A partir do ensino fundamental II, exigências de comportamento escolar autônomo também aparecem incorporadas na socialização cotidiana da Família Bueno. Essa incorporação teve consequências no modo habitual como até então os pais posicionavam o filho em relação às responsabilidades ao trabalho escolar (Passagem *Acompanhamento escolar no ensino médio*, subtema *A entrada de Murilo na adolescência*, Família Bueno, linhas 1651 a 1668):

1651 **Df:** Quando ele entrou na adolescência, eu falei assim olha Murilo eu me
1652 recuso a ficar estudando com você (.) tutelando (.) eu não vou ser

se aqui de um tipo de *confiança performativa*, ou seja, um pressuposto vivido na interação familiar, não uma proposição enunciada explicitamente no discurso (no sentido de *nós confiamos em nossos filhos*). Esse tipo de confiança pode ser observado na forma como os pais reagem aos relatos da filha: Beatriz e George acolhem a palavra de Milena sem questionamentos ou tentativas de checagem externa. Correlatamente, a jovem não se vê compelida a justificar ou provar suas afirmações, nem a se colocar defensivamente como alguém que precisa dizer a verdade. No modo habitual de interação da família, os pais apenas perguntam e Milena *vai falando tudo*.

- 1653 esse tipo de mãe (.)você tem que ter responsabilidade tem organizar
 1654 sozinho suas atividades você não é mais criança Murilo (.) na sua
 1655 idade o seu pai já era um homem, já -tava no mundo,
 1656 **Lm:** Agora ele -tá dando um pouquinho de trabalho pra gente? porque
 1657 ele não querer estar na escola @(.)@ então o fato de ele não querer
 1658 estar lá ele meio que começou (.) ele -tava se boicotando porque ele
 1659 começou a não estudar aí a gente falou mas aí você -tá se boicotando
 1660 (.) você é o aluno você é quem tem que estudar aqui, porque as
 1661 consequências vão cair em cima de você (.) você vai acabar
 1662 reprovando? se você não estudar
 1663 **Df:** Mas ele deu uma ajeitada, agora né Rilo -tá correndo atrás -tá
 1664 estudando né
 1665 **Mm:** Sim
 1666 **Df:** Vai passar de ano não vai Rilo
 1667 **Mm:** @Acho que sim@
 1668 **Lm:** Entrou nos eixos de novo @(.)@

Com a entrada do filho na adolescência, os pais atribuíram a Murilo a *responsabilidade* pela realização integral do trabalho escolar (“você tem que ter responsabilidade, você não é mais criança”). Assim como nas famílias Almeida e Mendes, a atitude de responsabilização também constitui-se na recusa do papel da mãe que tutela o filho (“eu não vou ser esse tipo de mãe”). Essa negação não é somente verbal (“eu me recuso”), mas também se manifesta na ação habitual dos pais e isso indica mudanças no modo de interação familiar¹³². A partir do sétimo ano, Deise e Leandro passaram a comunicar Murilo sobre as obrigações de seu papel, distanciando-se da atitude anterior de tutela pedagógica (“eu me recuso a ficar estudando com você”), bem próximo do que aconteceu na Família Almeida.

Apesar deste comportamento comunicativo indicar uma abordagem direta no cotidiano, o *trabalho* enfrentado com o filho no início do ensino médio revela que perturbações no modo habitual de funcionamento familiar ocorreram quando o filho passou a *boicotar* sua orientação para o ofício de aluno (“ele começou a não estudar”). Nesse cenário, no qual a conduta escolar de Murilo provocou desequilíbrios na ordem

¹³² No contexto explícito do discurso, esta negação é explicada por representações de idade e atribuições de gêneros, baseadas no passado de migração do pai, influenciando a avaliação que a mãe faz da posição do filho (“você não é mais criança na sua idade o seu pai já era um homem já -tava no mundo”); no nível implícito, por outro lado, não há evidências de que os pais relacionem o desempenho escolar do filho à atualização de determinada posição de gênero no campo das relações escolares. Do mesmo modo, ainda não temos elementos suficientes para interpretar o significado conjuntivo do termo “homem” na proposição da mãe, ou seja, quais ações habituais estão relacionadas à definição desta posição.

da interação doméstica (“agora ele -tá dando um pouquinho de trabalho pra gente”), a cobrança surge como posição episódica, que faz com que Leandro e Deise confrontem o filho com exigências de rendimento acadêmico. Desse modo, a cobrança episódica enquadra novamente o *modus operandi* dos pais na *lógica* da heterorregulação¹³³, da qual eles vinham tentando se afastar com a saída de Murilo da infância.

Mesmo diante de perturbações na ordem da interação familiar, os pais continuam a reforçar o papel do filho (“você é o aluno”) e, com isso, demarcam deveres, obrigações e posições distintas em relação ao trabalho escolar (“você é quem tem que estudar aqui”). Ainda que exigências de rendimento sejam um elemento central da abordagem do problema (“ele começou a não estudar”), a reconstrução de seu *modus operandi* indica que a atitude de responsabilização também é estruturante de sua reação¹³⁴. Nesse sentido, apesar da existência de confrontos, Deise e Leandro não forçaram o filho a estudar ou atuaram diretamente na fiscalização de sua rotina de estudos, mas agiram de maneira comunicativa, racionalizando as consequências do boicote, como uma forma de fazer com que Murilo entrasse de novo *nos eixos*, isto é, que assumisse sua posição do *aluno*.

Os acontecimentos por trás da *atitude de boicote* do filho são narrados na sequência, quando a família descreve o processo de escolha da escola do ensino médio (Passagem *Acompanhamento escolar no ensino médio*, subtema *A mudança de escola*, Família Bueno, linhas 1668 a 1707):

- 1668 **Lm:** Engraçado? que quando você quis sair da escola X né (.) porque os amigos
1669 continuaram e ele quis sair da escola X
1670 **Df** Sim
1671 **Mm:** Não? a maioria (.) -tava todo mundo indo pra outro lugar
1672 (4)
1673 **Lm:** Quem? todo mundo
1674 **Mm:** Não? só que aí todo mundo resolveu ficar e aí voltaram
1675 **Lm:** Então todo mundo resolveu ficar e aí:: na verdade, assim eu não ia tirá-los da
1676 escola X (.) aí ele falou assim eu não quero continuar na escola X (.) eu falei bom
1677 se a escola X fechou e tem que mudar de unidade então? vamos pensar em outras
1678 escolas (.) até porque ele queria sair e aí aconteceu isso da gente matricular

¹³³ No trecho acima, evidências desta lógica aparecem implícitas na maneira como Deise avalia a orientação atual de Murilo (“agora ele deu uma ajeitada”), cobrando-o em relação às expectativas de desempenho (-tá correndo atrás né, -tá estudando né, vai passar de ano não vai”).

¹³⁴ Como afirmei no início do tópico, o movimento tenso entre a heterorregulação e a responsabilização do filho é um exemplo do modo ambivalente como o *modus operandi* dos pais de orientação ético-comunicativa se manifesta.

- 1679 numa outra escola aí eu falei vou tirar a Júlia também (1) porque a experiência
 1680 dele foi ótima o grupo de amigos dele é excelente sempre gostei muito (1) não
 1681 gosto muito do grupo de amigos dela (.) então como não -tava legal eu falei vou
 1682 aproveitar? pra mudá-la também e aí a gente mudou os dois mas na época a gente
 1683 falou assim você não vai se arrepender dessa sua decisão (1) aí ele falou assim
 1684 não? não eu quero mudar (1) só que o grupo de amigos - tá fazendo muita falta
 1685 pra ele (.) é um fator importante para ele
 1686 **Mm:** Uhum
 1687 **Df:** É ele não? pensou que seria tão relevante (1) é a experiência de pai e mãe
 1688 (1) eu já sabia? disso também (.) eu sei que um=um grupo de amigos de tão longa
 1689 data (.) são 13 anos de amizade faz muita diferença na sua convivência numa nova
 1690 escola (.) até porque eu passei, por isso eu tive que ir pra uma escola né de ensino
 1691 médio fora de Santa Maria (.) eu não segui com o grupo que eu queria embora
 1692 tenha ido umas 4 ou 5 pessoas junto comigo que foi o que facilitou bastante (2)
 1693 então eu sei? que é importante (.) mas eles não escutam? a gente até passar pela
 1694 Situação
 1695 **Mm:** @(.)@
 1696 **Lm:** Eu ainda falei pra ele (1) ainda perguntei umas (.) até falei pra ele @eu tenho
 1697 a minha consciência tranquila@ porque eu perguntei umas duas ou três vezes (1)
 1698 -cê tem certeza que você não quer continuar na escola X (.) não? não quero
 1699 continuar na escola X (1) agora quer voltar pra escola X eu falei agora não tem
 1700 como voltar pra escola X porque isso tem um custo, requer um novo
 1701 planejamento, de dia a dia? de logística? né (2) a vida não é assim Murilo (.) a
 1702 gente não pode mudar de ideia assim de uma hora pra outra aí ele disse assim ah?
 1703 mas os outros pais trocaram eles não disseram nada @mas eu não sou como os
 1704 outros pais@
 1705 **Df:** A gente poderia, trocar de escola poderia?
 1706 **Lm:** ↳Mas seria muito fácil
 1707 **Df:** ↳Sim
 1708 **Lm:** Ele tem que aprender a se responsabilizar pelas escolhas dele

Ao final do 9º ano, o grupo de amigos de Murilo, que o acompanha desde o início da educação infantil (“são 13 anos de amizade”) decidiu mudar de escola com a transição para o ensino médio. Ao que parece, Murilo participou do processo de decisão e comunicou aos pais o interesse na mudança para uma nova instituição (“ele falou assim eu não quero continuar na escola X”). Em algum ponto do processo de mudança, que não está claro para a família, todos os amigos, que já estavam matriculados em uma nova instituição, cancelaram a matrícula e retornaram para o colégio anterior (“todo mundo resolveu ficar e aí voltaram”), menos Murilo, pois os pais se recusaram a aderir ao movimento de retorno (“eu falei agora não tem como voltar pra escola X”).

Embora as “razões de agir”¹³⁵ dos pais, a recusa pela troca de escola, sejam explicadas pelos custos materiais e logísticos da decisão repentina¹³⁶ do filho, existe um elemento de orientação ética implícito na maneira como Deise e Leandro abordaram a situação. No sentido dessa orientação, mudar de escola às pressas para atender a vontade de Murilo é considerada uma saída *muito fácil*, que entra em conflito com o senso de comprometimento ético que constitui a orientação de vida dos pais (“a gente não pode mudar de ideia de uma hora pra outra”). Dessa posição, o caminho economicamente *mais fácil*, pagar uma nova matrícula, é eticamente inadequado, porque sacrifica o elemento moral da formação dos filhos.

O comprometimento ético com escolhas não é apenas um pressuposto formulado na educação doméstica (“ele tem que aprender a se responsabilizar pelas escolhas deles”), mas um horizonte já incorporado na própria prática habitual dos pais. Evidências desse horizonte são encontradas na descrição do processo de decisão de mudança para uma nova escola: Deise e Leandro não aceitaram imediatamente o posicionamento do filho (“-cê tem certeza”), mas ponderaram junto com Murilo os fatores envolvidos em sua decisão e os potenciais riscos de arrependimento (“você não vai se arrepender dessa decisão”), como a perda de convivência com a maioria dos amigos¹³⁷. A partir de seu modo habitual de lidar com as decisões escolares do filho, Leandro distancia-se do horizonte de ação dos *outros pais* de classe média (“mas eu não sou como os outros pais”) que, mesmo diante da perda do investimento, apoiaram a decisão de retorno para não contrariar os filhos (“eles não disseram nada”).

Aspectos desse *pragmatismo ético* também se manifesta nos processos decisórios vividos pelos pais da família Almeida, especialmente quando enfrentaram o baixo rendimento escolar de Rafael, no início do ensino médio. Nesse cenário, as tomadas de posição parentais não se configuram apenas como respostas circunstanciais, mas refletem uma orientação habitual que os leva a conferir uma

¹³⁵ Wittgenstein, 1996, p.65.

¹³⁶ Motivações secundárias, relacionadas ao grupo de amigos da filha, também aparecem nas justificativas dos pais para suas razões de agir.

¹³⁷ Parte da posição assumida pelos pais no processo de mudança de escola tem origem no espaço de experiência como alunos no passado (“é a experiência de pai e mãe, eu já sabia disso”, “eu passei por isso também”).

perspectiva moral ao processo de escolarização do filho (Passagem *Tempos escolares*, subtema *A escola como uma questão de investimento*, linhas 1654 a 1700):

- 1654 Y: Já que o Rafael trouxe essa coisa da dessa comparação eh:
 1655 assim eh: vocês acham que a escola do tempo de vocês o?
 1656 ensino médio do tempo de vocês (1) é diferente, do que ele é
 1657 agora do (.) da escola como ela é agora (1) no tempo do Rafael
 1658 Lf: Ah eu acho que é muito diferente (2) ixi (.) a escola (1) apesar
 1659 dela ainda -tá um pouco atrasada, mas ela avançou demais (1)
 1660 demais hoje esse menino assim ele pode falar pode debater,
 1661 com professor discutir, professor é amigo (1) eu acho que no
 1662 meu tempo não (1) a gente era mais era (1) a escola era aquela
 1663 coisa o professor como autoridade mesmo tinha um ou outro
 1664 que (1) que era um pouco mais (1) amigo (.) mas a grande a
 1665 maioria era essa posição do professor como autoridade mesmo
 1666 então tinha essa concepção pedagógica mais tradicional (2) eu,
 1667 eu acho que=que a escola avançou muito apesar de não estar
 1668 eh: na mesma época que o mundo @estar@ acho que a escola
 1669 mesmo o Rafael estando numa escola privada (1) bem-
 1670 conceituada e tem tudo praticamente tudo né eu acho que
 1671 ainda precisava avançar pra alcançar o mundo de hoje como -
 1672 tá né a tecnologia e tudo (.) mas, eu acho que mudou bastante
 1673 eu acho que não tem comparação não
 1674 (4)
 1675 Am: É não dá pra comparar (2) eh: primeiro pela questão do
 1676 investimento, (.) quando o Rafael citou que teve a mudança, e
 1677 alguns alunos não se saíram be:m (1) aí o quê que acontece
 1678 alguns pais eu não sei se são todos mas eles vejam veem, a
 1679 educação do filho como um investimento (1) então, eu coloco
 1680 o Rafael na escola mais cara e se ele não -tá conseguindo:
 1681 Rm L Rendi-
 1682 Am: L Boas
 1683 notas não deu um bom rendimento eh: acabou que muitos eu
 1684 acredito que muitos colegas dele foram penalizados porque
 1685 poxa? se eu tô investindo tanto em escola? tão cara e você não
 1686 tem tanto rendimento assim vamos procurar uma que você dê
 1687 conta que seja mais (1) eh:: viável economicamente ou seja eh::
 1688 eu acho que no ano passado muitos alunos fora:m penalizados
 1689 porque não tiveram a oportunidade de provar que eles podiam
 1690 passar por cima do problema (1) eu sempre cito pro Rafael que
 1691 eu vim pra cá muito cedo então eu tive muita dificuldade e é
 1692 dificuldade que a gente eh:: é forçado que a gente aprende que
 1693 a gente cresce (1) que a gente o nosso valor (1) a dificuldade
 1694 não é ruim ela serve pra gente aprender a se esforçar na vida
 1695 (1) então nós não vamos desistir na primeira, dificuldade que
 1696 ele tiver (1) o que eu vô -tá ensinando pra ele
 1697 Lf: L Que a gente não acredita
 1698 na capacidade dele
 1699 Am: Isso (1) eu não tô dando a oportunidade dele lutar, pela
 1700 educação dele

Na resposta à pergunta da pesquisadora, a mãe propõe que processos de socialização escolar distintos separam a experiência do filho no ensino médio hoje, daquela vivida por ela e o marido no passado. Com base em aspectos históricos de sua experiência, Luísa pressupõe elementos da prática habitual do filho na escola de hoje (“esse menino pode falar pode debater com o professor”), que contrastam com a avaliação que ela faz do próprio *habitus* como estudante no passado (“eu não era assim, a gente não era assim”). O foco que ela dá às mudanças de contexto existencial, é um ponto que vincula a sua proposição a um espaço de experiência específico da socialização em uma forma escolar *tradicional* (“a escola era aquela coisa o professor como autoridade mesmo”). É no quadro desse espaço de experiência, que ela define a escola hoje como *mais fácil* e propõe que *não dá para comparar* com a escola do passado¹³⁸.

Contrastes entre a proposição da mãe e a do pai podem ser contornados principalmente quando reconstruímos o quadro de referência de Antônio, isto é, o espaço de experiência que baliza suas afirmações. Em sua resposta, ele não elabora a proposição de Luísa - apesar de validar a ideia de que não há comparação entre as escolas do passado e do presente -, mas se diferencia com a afirmação de que a educação escolar hoje é uma questão de investimento. Desse modo, ele não apenas inicia outro rumo para a discussão, como também o faz a partir de seu espaço de experiência como *pai de aluno*. Uma perspectiva diferente da adotada por Luísa, desenvolvida posteriormente.

Implicitamente, Antônio se posiciona em distinção aos outros pais da escola, cujo investimento na educação dos filhos é condicionado pelo bom rendimento acadêmico. Diante das dificuldades e problemas escolares, pais como Antônio continuam a apostar alto na carreira escolar dos filhos, elevando ainda mais o grau de exigência acadêmica. Desse modo, o pai da Família Almeida distancia-se de uma atitude avessa ao

¹³⁸ É importante apontar que parte do conhecimento especializado da mãe, isto é, seu espaço de experiência como profissional da educação, também aparece estruturando sua proposição, principalmente nas avaliações qualificadas que ela elabora com os termos “avançou” “atrasada” e o conceito de “concepção pedagógica tradicional”. Apesar disso, o foco nas mudanças de contexto existencial (nos modos habituais de ser aluno) ainda é central no quadro de referência que orienta a proposição.

enfrentamento de dificuldades e que adota soluções econômicas diante de problemas escolares.

Em contraste com outros pais, que desenvolvem sua abordagem dos problemas escolares nos pressupostos de um pragmatismo *econômico* (“se eu tô investindo tanto em escola tão cara e você não tem tanto rendimento assim, vamos procurar uma mais economicamente viável”), Antônio e Luísa movimentam-se no sentido de um *pragmatismo ético* (“*nós não vamos desistir na primeira dificuldade que ele tiver*”), que os fazem recusar alternativas de resolução que comprometam a dimensão moral do processo formativo dos filhos (“o que eu vou tá ensinando pra ele”).

Apesar de Antônio também pensar a educação escolar de Rafael a partir de lógica de investimento-lucro, e isso aproximar suas ações de um espaço de experiência de classe¹³⁹, ele e a esposa apresentam um comportamento¹⁴⁰ mais compreensivo na abordagem das dificuldades escolares. O que proponho chamar de *ética da persistência* está na origem dessa abordagem compreensiva, responsável por produzir sentidos morais sobre a ação escolar dos filhos. Nos termos desta ética, não se trata de estudar para recuperar notas baixas, é necessário que os filhos assumam uma posição moral no universo escolar a partir do enfrentamento pessoal de seus problemas de aprendizagem (“provar que pode passar por cima do problema”). Dessa perspectiva, a transferência de matrícula para uma instituição *com baixas exigências* acadêmicas é interpretada como uma forma de *penalizar* os filhos, pois retira deles a oportunidade de se afirmar moralmente na relação com a escola e na família, ou melhor, de *lutar por sua educação*, tal como formula o pai.

¹³⁹ Da perspectiva dessa posição, a escolarização é um “negócio” em que se investe através da matrícula na “escola mais cara”, e espera-se dos filhos um bom rendimento nos estudos como um retorno do investimento realizado.

¹⁴⁰ As diferenças de comportamento indicam a existência de diferentes *milieux* familiares entre pais pertencentes a mesma fração de classe.

4.3.4 A ética da distinção e a demarcação de fronteiras morais: a influência do *milieu* religioso nos modos de participação escolar

Entre os grupos representantes do tipo I, variações específicas da orientação ético-comunicativo podem ser observadas em famílias cujas práticas de criação dos filhos documentam estruturas de orientação específicas de um *milieu* religioso. No caso da Família Mendes, a conversão dos pais ao “mundo da igreja” (Côrrea, 2022, p.62) após a migração para o Distrito Federal, introduziu-os em formas de vida construídas numa relação de distância moral com o *mundo da rua*¹⁴¹.

Se, por um lado, existem evidências que vinculam a educação doméstica da família a um estilo não autoritário, isto é, mais aberto a comunicação intergeracional, por outro, os dados também apontam que os pais realizam um forte controle da prática escolar da filha. Isso porque temem que ela se vincule a tendências de comportamento e sociabilidade que possam *corromper os bons costumes* ensinados em casa¹⁴².

No fragmento abaixo, quando Beatriz e Geraldo relembram a forma de acompanhamento da filha no período do ano ensino fundamental II. Aspectos da “economia moral”¹⁴³ da família (Fassin, 2019, p.42) aparecem como o quadro de referência da descrição que fazem do seu comportamento em relação a escolha da escola na época (*Passagem Acompanhamento no ensino fundamental*, subtema “Se você se diferenciar, você vence”, linhas 1403 a 1438):

1403 Y: E vocês acompanhavam ela nessa época (.) quando ela foi pro

¹⁴¹ Cada um desses mundos sociais (o da igreja e o da rua) “é constituído por uma forma de vida (ou um modo de existência) mais ou menos ordenada, dotada de uma consistência coletiva particular que, por isso mesmo, possui regras e expectativas mais ou menos explícitas, as quais definem limites de pertencimento e compõem modos de existência reconhecidos [entre os indivíduos que deles participam]” (Corrêa, 2022, p.63).

¹⁴² Aquilo que os pais designam como bons costumes não se restringe às regras implícitas negociadas na socialização cotidiana da família, mas abrange também normas de caráter generalizante, que integram suas teorias explicativas sobre o sucesso escolar. No plano comunicativo, consolida-se a interpretação de que eventuais desvios em relação ao padrão moral de comportamento instituído na educação doméstica podem resultar em perda de valor simbólico no contexto da avaliação escolar.

¹⁴³ O universo local de normas, expectativas e valores religiosos que organiza a socialização interna (e externa) da família (i.e, o espaço conjuntivo de experiência da família) constitui sua economia moral (Fassin, 2019). Como se verá adiante, essa economia moral não funciona apenas como um princípio implícito de legibilidade e de classificação de práticas externas ao *milieu* familiar, mas também como uma estrutura que conforma possibilidades e impõe restrições às experiências de sociabilidade de Milena no espaço escolar.

- 1404 ensino fundamental, como foi isso
- 1405 **Bf:** Sim eu sempre (.) a gente, sempre acompanha, mesmo porque
- 1406 quando ela foi pra esse colégio lá? a fama do colégio já não era
- 1407 muito boa (.) na época a gente não queria colocar ela lá até porque
- 1408 o pessoal já falava que o colégio não era bom que: só tinha muita
- 1409 bagunça que os alunos a maioria (.) tinha muito menino envolvido
- 1410 com droga que era muita bagunça até que na época? eu tentei não
- 1411 colocar ela lá (1) mas depois aí eu coloquei porque não consegui a
- 1412 vaga em outra e aí eu falei quem faz escola é o aluno (.) porque::
- 1413 tipo assim se já tem a fama de aluno (.) que tipo assim se já tem a,
- 1415 fama mas se você se diferencia, se você se esforça se você não se
- 1416 envolve com esse tipo, de gente (.) você consegue você vence e
- 1417 ninguém vai poder falar de você
- 1418 **Gm:** Sim
- 1419 **Bf:** Só que a Milena ela não é, de se envolver (.) é uma aluna direitinha
- 1420 dedicada gosta ler estudar
- 1421 **Gm:** ^LÉ motivo de orgulho
- 1422 **Bf:** Ela ficou os quatro anos lá não tive nenhuma reclamação muito
- 1423 pelo contrário só tinha elogio (.) muito elogio (.) ia pras reuniões
- 1424 nunca fui chamada em escola de nenhum deles três graças a Deus?
- 1425 nunca nenhum deles me chamaram assim (.) de dizer assim oh o
- 1426 seu filho -tá dando trabalho seu filho é bagunceiro não quer nada
- 1427 com nada
- 1428 **Gm:** Seria uma vergonha pra gente
- 1429 **Bf:** É porque a gente ensina em casa a gente fala pra eles (.) que eles
- 1430 tão indo pra estudar e que tem que aproveitar? a oportunidade (3)
- 1431 e aí de lá ela foi pra escola X onde ela -tá hoje (.) que é do lado da
- 1432 feira (.) mas aí é aquele negócio eh: a gente sempre fala o que é
- 1433 certo e o que é errado né (.) ela tem que saber o tipo de pessoa que
- 1434 ela deve se relacionar (1) porque assim, o mundo -tá aí pra ensinar
- 1435 **Gm:** O mundo também é uma escola
- 1436 **Mf:** Uhum
- 1437 **Bf:** Se você não tentar pegar as coisas boas da palavra de Deus o
- 1438 mundo te influencia (1) a gente sempre deixou isso claro pra eles

No cenário narrado acima, em que a reputação da escola é objeto de estigma na vizinhança (“falavam que o colégio não era bom”) devido a suposições que recaem sobre o público de alunos que a frequenta (“muito menino envolvido com droga”), a *ética da distinção* (“se diferenciar”) é uma norma familiar que compõem o conjunto de exigências parentais em relação ao comportamento escolar dos filhos.

A principal funcionalidade dessa norma é corroborar para a manutenção de uma boa imagem no ambiente escolar. Esse é o modo de atenuar os prejuízos simbólicos de se estar em uma instituição negativamente reputada no bairro e evitar constrangimentos aos pais, como ser chamados na escola pelo mal comportamento dos filhos (“seria uma vergonha pra gente”).

A manutenção dessa boa imagem também parece ser o caminho para alcançar sucesso educacional (“se você se diferencia você vence”). Nos termos da perspectiva moral dos pais, obter sucesso significa finalizar os estudos sem se deixar “envolver” por valores e modelos de conduta estranhos ao *milieu* religioso, que caracteriza o comportamento familiar, e ao que parece, pode impactar as avaliações morais da escola sobre os filhos (“seu filho não quer nada com nada”). Esse *milieu* é a base não só de uma religiosidade coletiva mais ampla (isto é, que rege as relações sociais na igreja), mas também da moralidade familiar que molda o conteúdo da comunicação doméstica (“a gente sempre fala o que é certo e o que é errado”) e estrutura a conduta educativa de pais e filhos em casa (“a gente ensina em casa”).

Com a entrada de Milena no segundo ciclo do fundamental, em um estabelecimento que não se adequa às aspirações escolares dos pais (“a gente não queria colocar ela lá”), a família precisa lidar, pela primeira vez, com a eventual interferência de um *milieu* estrangeiro na formação moral dos filhos (“o mundo também ensina”). Essa eventual interferência é vista como um problema, uma ameaça à integridade do *habitus* familiar que, na perspectiva dos pais, deve ser preservado. Nesse cenário, a demarcação de fronteiras morais entre espaços sociais opostos é uma orientação que constitui a experiência interna de educação dos filhos e se reflete na forma como os pais abordam as situações de transição escolar.

No cenário das transições, as diferenças entre o *milieu* da família - inclinado às disposições religiosas de conduta - e o *milieu* do “mundo” - representado por práticas desviantes de comportamento - são reiteradas continuamente na comunicação parental (“a gente sempre fala”). São estabelecidas normas de distinção (“se diferenciar”), com vistas a preservar o *habitus* familiar nas relações externas, especialmente em momentos de mudança de escola, nos quais o ambiente comportamental da nova instituição é percebido como um risco à orientação moral cultivada na educação doméstica.

Ambos os espaços sociais - o *milieu* da família e o *milieu* do mundo - mantêm uma relação de oposição e dualismo moral (“o que é certo” e “o que é errado”). De um lado, a esfera interna é formada por expectativas morais-religiosas que são a base da socialização doméstica e compõem parte central das experiências compartilhadas da

família¹⁴⁴. Do outro, a esfera externa é moldada por uma “moralidade secular” (Dutra, 2016, p. 160), característica da vida social no “mundo”, da qual a família procura se distanciar, mantendo-se habitualmente conectada à norma da distinção¹⁴⁵. Na comunicação cotidiana, os pais agem no sentido de elaborar o conteúdo da esfera interna (“as coisas boas da palavra de Deus”), de modo a demarcar fronteiras com a esfera externa¹⁴⁶.

A demarcação de fronteiras entre o espaço de experiência da família e do “mundo” é um quadro de orientação que persiste no espaço habitual das ações familiares durante a transição da filha para o ensino médio. Com o término do fundamental, e a consequente mudança de escola, os pais precisam lidar com novas contingências, percebidas como riscos à integridade do *habitus* familiar e às aspirações educativas para a filha (Passagem *Escolha da escola no ensino médio*, subtema *Quem faz uma boa escola é o aluno*, linhas 1430 a 1459):

- | | | |
|------|------------|---|
| 1430 | Y: | E assim como foi? quando terminou o ensino |
| 1431 | | fundamental e vocês tiveram que escolher uma nova |
| 1432 | | escola agora no ensino médio (.) como foi que aconteceu |
| 1433 | | a escolha da escola agora no ensino médio |
| 1434 | Bf: | Na verdade? nós não teve nem muito o que escolher, |
| 1435 | | porque assim a escola é que já? fala aí nós tenta, o |
| 1436 | | máximo saber a informação sobre aquela escola né (.) aí:: |
| 1437 | | assim uns fala bem outros fala mal e aí a gente mesmo |
| 1438 | | que você tenta correr atrás de outro você não consegue |
| 1439 | | (.) porque no caso não foi o caso <u>dela</u> mas dos outros eu |
| 1440 | | tentei correr? atrás de uma escola fora, <u>daqui</u> e é assim |
| 1441 | | eles falam assim você garante, a matrícula e corre atrás |
| 1442 | | porque se você não conseguir a vaga -tá segura então é |
| 1443 | | assim não? tem muito o que escolher não (2) é nós os |

¹⁴⁴ Também é possível visualizar elementos de um *protestantismo ascético* (Weber, 2004) na forma como a família lida com as diferentes etapas do processo de escolarização da filha. Ao mesmo tempo em que radicaliza a rejeição do mundo, a influência deste tipo de prática religiosa contribui decididamente para a construção de uma ética do trabalho intramundano. No caso de Milena, a orientação para esse tipo de ética favoreceu o seu engajamento nas obrigações escolares e reforçou como valor, a imagem da “aluna dedicada”, altamente elogiada na escola em virtude de sua orientação afirmativa para normas escolares de comportamento.

¹⁴⁵ Essa “primordialidade da esfera interna” - *primordialität der inneren Sphäre* - (Bohnsack; Nohl, 2001, p.25, tradução nossa), também aponta para certo conservadorismo religioso nas práticas educativas da família.

¹⁴⁶ Essa orientação também se manifesta na construção de figuras de identidade opostas no discurso, como uma forma de definir a posição da filha no ambiente escolar: Milena é a aluna direitinha”, elogiado por sua dedicação e boa conduta, em contraste com dos alunos que fazem “bagunça” e dão “trabalho” (aos quais a mãe se refere como “o tipo de gente” com quem Milena não deve se envolver caso queira vencer, isto é, para não ser motivo de falatório dentro e fora da escola).

- 1444 pais que que tem que falar assim a escola é assim eu já tô
 1445 sabendo que os alunos são desse jeito (.) então você tem
 1446 que agir assim minha filha senão vai dá problema você
 1447 vai prejudicar seus estudos
- 1448 **Gm:** LQuem faz uma boa escola é o próprio aluno
 1449 **Bf:** Mas assim em relação a essa escola que a Milena -tá hoje
 1450 eh: eu não ouvi falar (.) muito pelo contrário? eu só vejo
 1451 falar coisas boas de lá (.) os alunos são direitinho já
 1452 passaram até na UnB (.) sempre vejo eles em destaque (1)
 1453 então lá na escola que a Milena -tá é uma escola boa é
 1455 uma escola de referência (1) muito pelo contrário (.)
 1456 anterior? que ela -tava não era uma escola boa (.) a fama
 1457 era ruim (.) mas ela, venceu
- 1458 **Mf:** @Venci@
 1459 **Gm:** @Ela passou@

A cada novo processo de transição, especialmente em contextos de *escolha forçada* (“nós não teve nem muito o que escolher”) - e quando as informações sobre a reputação da escola de destino são pouco precisas (“uns falam bem outros falam mal”) -, o reforço comunicativo de expectativas morais de comportamento (“então eu já falo você tem que agir assim minha filha”) é uma orientação habitual documentada nas práticas de participação escolar dos pais. A própria mãe assume para si a obrigação de instruir a filha (“você como mãe tem que falar assim”) diante de um contexto em que, eventuais tensões entre a cultura juvenil do público escolar e a perspectiva moral da família, podem resultar em problemas para o progresso escolar de Milena (“você vai prejudicar seus estudos”).

Inicialmente, o prestígio acadêmico da escola não está no centro de observação da família quando os pais tomam conhecimento da matrícula. A ação parental nesse momento caracteriza-se pela busca ativa de informações que ajudem a avaliar a imagem moral do público escolar junto a rede de contatos próximos. O que está em jogo em sua avaliação não são os valores filosóficos da instituição, muito menos sua missão pedagógica ou concepção de educação, mas a reputação pública da comunidade de alunos fora da escola. Essa reputação é o ponto de referência para ponderar inicialmente sobre a qualidade da instituição (“quem faz uma boa escola é o próprio aluno”). Em oposição à escola “anterior”, que não era boa devido à “fama ruim”, a escola atual de Milena é uma instituição de “referência”, justamente porque a conduta dos alunos se aproxima do horizonte positivo que orienta a avaliação da família (“os alunos são

direitinho”). No sentido da proposição dos pais, a escola é boa por causa de alunos como Milena, que sabem *se diferenciar* moralmente.

Os limites de interação da filha com o *milieu* do mundo, comunicados pelos pais na educação doméstica, já estão habitualizadas na prática de Milena e são reproduzidos no cotidiano das relações com os colegas da escola (Segmento de entrevista narrativa, Narração Central, subtema *A experiência escolar no ensino fundamental*, linhas 713 a 725):

713 **Mf:** No meu ensino fundamental (.) né (2) bom (.) o que que eu
714 posso dizer (2) eu passei a observar, mais as pessoas com quem
715 eu andava, (.) e passei a evitar, pessoas que não me agregavam
716 (.) gente que não é muita direita, sabe (1) isso eu peguei comigo
717 até hoje? (1) então hoje eu sou uma pessoa muito seletiva lá na
718 escola (.) procuro sempre saber observo demais a pessoa antes
719 de eu me socializar com ela (1) porque dependendo de como ela
720 é e no que ela acredita (.) querendo ou não como, eu sou um
721 pouco influenciável eu tenho que ter cuidado (1) minha mãe
722 vive falando isso (.) então eu acabo pegando pra mim né (.)
723 dependendo de como é a pessoa eu posso acabar pegando um
724 jeito, que não é? bom (1) então eu passei a querer mais assim
725 procurar mais né, saber do meu futuro, dos meus objetivos (.)
726 eu não me envolvo muito sabe

A ética da distinção, reforçada na comunicação familiar no período do fundamental II, converteu-se no senso prático da ação de Milena no meio escolar (“eu sou uma pessoa muito seletiva”) e “até hoje” opera como uma *estrutura estruturante* em suas relações de sociabilidade (“eu não me envolvo muito sabe”). Nesse sentido, elementos do *milieu* familiar são atualizados no modo como a jovem observa e seleciona amizades na escola, a exemplos de normas morais-religiosas (“dependendo de como ela age e no que ela acredita”), que orientam a demarcação de fronteiras na relação com pares (“eu passei a evitar pessoas que não me agregavam”).

Como os pais, Milena também se preocupa com o efeito socializador negativo que a interação com pessoas formadas numa socialidade externa ao espaço de experiência da família (“gente que não é muito direita”) pode trazer para sua conduta moral (“acabar pegando um jeito que não é bom”). Racionalmente, a jovem se apoia na identidade atribuída pela mãe (“eu sou um pouco influenciável”) para justificar o modo observador e seletivo com que passou a se relacionar com os colegas no ensino fundamental (e,

também, no ensino médio), de modo a se proteger de possíveis más influências (“tem que ter cuidado”).

Na transição para o ensino médio, a demarcação de fronteiras é um *modus operandi* central da prática escolar de Milena, com influência, inclusive, no interesse secundário da jovem em fazer amizades no ensino médio, voltando-se fortemente para o engajamento com questões relacionadas ao futuro pós-educação básica, como a aprovação no vestibular local.

4.3.5 A postura performativa dos pais e as experiências familiares de transição

Nas famílias de orientação ético-comunicativa, não há um plano rígido e sistemático de acompanhamento orientando suas práticas de participação escolar no início do ensino médio. Contudo, é possível observar um tipo de mobilização parental que responde às dificuldades circunstanciais da transição, a exemplo das mudanças na “forma escolar” (Vicent; Lahire; Thin, 2001, p.07) e seu impacto no processo educacional dos filhos.

No início da transição, quando os filhos apresentaram dificuldades em compreender sozinhos a organização da nova etapa educacional, a primeira atitude dos pais foi tentar ajudá-los por meio de uma compreensão teórico-reflexiva do ensino médio, isto é, apoiando-se na lógica curricular do novo modelo. No entanto, as poucas oportunidades de comunicação formal com a escola, aliadas às informações confusas sobre a reforma atual, esbarraram nesse processo e o ensino médio também se tornou um problema de compreensão para a família. Nesse cenário, a família não logra desenvolver uma postura teórico-reflexiva, tampouco o *habitus* escolar anterior dos pais encontra possibilidades de atualização no presente, já que diferenças de contexto educacional se interpõem como barreiras no processo de compreensão.

A saída dos pais para transpor essas barreiras é obter um acesso imaginário à perspectiva geracional dos filhos sobre a experiência de transição *hoje*. Desse modo, eles passam a participar de modo virtual (isto é, via imaginação ou experimento mental) dos processos de vivência dos filhos, ao assumirem uma “postura performativa” ou participante de aprender junto, entender junto e acompanhar de perto (Bohnsack, 2020,

p.165). Diferente daquela postura que poderíamos nomear como “*observador distante*” (ibid.), característica do comportamento dos pais no segundo ciclo do ensino fundamental, conforme a análise acima evidenciou.

Nos grupos, essa posição pode ser observada quando os pais assumem a perspectiva dos filhos na construção do discurso. À primeira vista, temos a impressão de que os pais estão falando no lugar dos filhos - ou em nome deles -, contudo, a reconstrução interna do discurso mostra, em contrapartida, que a adoção de uma postura performativa faz com eles incorporem temporariamente o espaço de experiência dos filhos na discussão de alguns temas. No trecho da passagem a seguir, em que Deise, Leandro e Murilo se questionam sobre a estrutura e os componentes do currículo praticado na escola, é possível observar que a postura da mãe e do pai muda. Eles não falam mais *sobre* o filho, como em outras passagens, mas *junto* com o filho. Nesse sentido, Murilo torna-se um parceiro legítimo de interação, a quem Deise e Leandro consultam para elaborar as proposições sobre um tema que eles próprios introduziram¹⁴⁷ (Família Bueno, Passagem *Acompanhamento escolar na transição*, subtema *Novo Ensino Médio*, linhas 1825 a 1859):

- 1825 **Df:** Assim a gente nunca precisou muito: acompanhá-lo não (.) agora que
 1826 estamos dando uma força maior porque o negócio -tá pegan- eh: -tá
 1827 confuso né Rilo (.) é confuso o ensino médio hoje @(.)@ eu não sei
 1828 como agir
 1829 **Lm:** @Confuso demais@
 1830 **Df:** Eu não sei se é o ensino médio de todas as escolas (.) mas eh: a gente
 1831 fez outro, tipo de ensino médio então eu não sei como é o ensino
 1832 médio (2) mas a escola, divide eh:: em grupos né Rilo
 1833 **Mm:** Sim
 1834 **Df:** Eu não sei o que é aquilo (.) aí eles chamam de FGB FGB 1 FGB 2 (.) e
 1835 um tal de PASEI que é o conteúdo do PAS (.) os outros dois eu não sei
 1836 nem porque eles dividem (.) você já entendeu por que eles dividem
 1837 **Lm:** Eu acho que são diferentes conteúdos né filho
 1838 **Df:** Mas por que é FGB 1 e FGB 2 o que quer dizer essa sigla (.) eu ainda
 1839 não entendi (1) o que quer dizer essa sigla Rilo
 1840 **Mm:** Eu também não sei (.) @não lembro@ (.) mas eu acho, que é o
 1841 currículo normal
 1842 **Df:** Mas eu não entendi por quê? eles fizeram isso (2) até, porque quando
 1843 a gente entrou na escola as aulas já estavam andando (1) então eu
 1844 perdi todas as palestras que eles fazem e você também, né
 1845 **Mm:** Sim

¹⁴⁷ A pergunta da pesquisadora questionava os pais sobre como eles fizeram o acompanhamento dos filhos no ensino fundamental.

- 1846 **Df:** É por que a escola faz? uma transição (1) mas como ele decidiu trocar
 1847 de escola em cima da hora a gente não passou por, esse processo da
 1848 transição? então a gente perdeu essas explicações de tipo por que
 1849 tem essa divisão, o que elas significam? (.) então a gente eh: -tá
 1850 penando um pouquinho pra:: aprender (1) agora que a gente tá
 1851 entendendo um pouco @a lógica@ do currículo
 1852 **Lm:** @(..)@
 1853 **Df:** Eu sei que o primeiro semestre ele é dividido em trimestres (.) não é
 1854 em bimestres (.) então a gente passou por um primeiro trimestre de
 1855 adaptação bem difícil tanto pra ele quanto pra gente, de tentar
 1856 entender aquela (.) um monte de nomenclatura (1) eh: então assim
 1857 aí a gente - tá dando uma força maior acompanhando mais de perto
 1858 porque realmente não -tá fácil né Rilo
 1859 **Mm:** Sim

No início da passagem, ocorre uma mudança na orientação da mãe, que deixa de fazer afirmações distantes com relação ao processo educacional do filho. Esse tipo de afirmação pode ser identificada nas passagens anteriores em que Deise fala sobre Murilo ou narra acontecimentos de sua vida escolar sem se dirigir a ele, apoiando-se no próprio espaço de experiência ao descrever e avaliar a experiência educacional nos anos anteriores. Agora, ela compartilha com o filho o mesmo problema de compreensão que o aflige e coloca-se como uma participante virtual do processo “difícil” que o jovem enfrenta atualmente, que é o de assimilar conceitualmente o currículo do ensino médio e sua nova organização (“a gente -tá penando um pouquinho”).

O ensino médio de “hoje” é “confuso” tanto para o Murilo que ainda apresenta explicações vagas sobre o conteúdo e a estrutura do currículo escolar (“eu acho”), quanto para Deise e Leandro, cuja experiência escolar foi formada em outro contexto educacional (“a gente fez outro tipo de ensino médio”). Nesse cenário, a imprecisão conceitual acerca do que é o ensino médio (“eu não sei o que é”) e certa insegurança habitual na relação com a escola (“eu não sei como agir”), são os principais elementos do espaço de experiência dos pais e do filho. Esse espaço é representado pelo modo semelhante como abordam discursivamente o tema do novo ensino médio, isto é, com base em suposições sobre sua lógica curricular.

Assim como para Deise e Leandro, os pais da Família Almeida também criticam o novo modelo implementado pela Reforma do ensino médio e angustiam-se com o fato de não entenderem o contexto atual de escolarização do filho. Nesse sentido, a transição passa a ser um evento difícil e confuso também para eles, pois, além do esforço para

acessar a perspectiva de Rafael, precisam assimilar uma organização curricular diferente daquela que eles próprios experimentaram no passado (Família Almeida, Passagem *Tempos escolares*, subtema *Problemas com o Novo Ensino Médio*, linhas 1721 a 1761):

- 1721 **Am:** Na geração de hoje -tá tudo acelerado é muita
 1722 informação (2) é tanta coisa que ele se sente
 1723 sobrecarregado?
 1724 **Lf:** L Sim
 1725 **Am:** Poxa (1) eu posso contar (1) acho que minhas matérias
 1726 não passavam de sete
 1727 **Lf:** @(.)@
 1728 **Am:** @(.)@
 1729 **Rm:** Hoje eu tenho pra base de @umas quinze@
 1730 **Lf:** LÉ muita coisa
 1731 **Am:** L Eram sete
 1732 **Lf:** Lmuita
 1733 °(disciplina)°
 1734 **Am:** Tem que ser o básico pô (.) hoje -tá só aumentando e
 1735 Tal
 1736 **Lf:** Nem o professor é o mesmo (.) hoje? eles têm um
 1737 professor tipo dois de português? às vezes três (.) três
 1738 de matemática (.) porque ensina eh: se a didática de um
 1739 não for boa né (.) tem isso também (2)
 1740 **Am:** Então quando ele teve a dificuldade no ano passado eu
 1741 entendi primeiro que era: a questão da: da=da
 1742 juventude tal (.) porque o ensino médio já é um
 1743 pouquinho mais de responsabilidade né (1) em
 1744 contrapartida ela? entendia que era por conta do novo
 1745 ensino médio que eu confesso (.) que eu nunca nunca
 1746 quis nem eh::
 1747 **Lf:** Entender
 1748 **Am:** Aprofundar (1) pra quê ia, acrescentar alguma coisa
 1749 pra mim (1) não (1) talvez fosse só pra ficar chateado
 1750 (1) mas como é nosso dever, ajudar né
 1751 **Lf:** Sim
 1752 **Am:** A gente pensou bom, o Rafa não é mais criança, vamos
 1753 conversar pra entender o que -tá acontecendo com ele
 1754 **Lf:** A gente tinha que entender junto com ele
 1755 **Am:** Aí quando falaram na televisão ah? o ensino médio que
 1756 vai ter alguma coisa tipo um curso profissionalizante,
 1757 e tal=tal=tal (.) eu pensei @quais as matérias que ele
 1758 tem@ (.) não? você escolhe isso, economia isso, aí falei
 1759 mas isso não -tá certo (2) aí a gente foi conversar com
 1760 ele pra saber como é isso (2) aí
 1761 eu entendi que -tão sobrecarregando os alunos
 1762 **Rm:** E os professores também né
 1763 **Am:** L E os professores?
 1764 **Lf:** L°Estão todos
 1765 Sobrecarregados

Se, por um lado, a geração dos pais não consegue se apoiar em seu conhecimento prático sobre a escola – adquirido na época em que foram estudantes –, por outro, também consideram que as narrativas midiáticas sobre a Reforma (“falaram na televisão”) produzem falsos enquadramentos sobre a experiência dos filhos e, logo, não são uma perspectiva completamente válida para a compreensão das dificuldades de Rafael (“isso não -tá certo”). Nesse sentido, a orientação dos pais para a comunicação intergeracional (“aí a gente foi conversar com ele”) é uma estrutura relevante para a superação do problema do falso enquadramento, tanto da mídia, como aqueles potencialmente produzidos por representações externas ao contexto de vivência do filho (“eu entendi primeiro que era a questão da juventude e tal”).

No cenário da transição, quando se depararam com as dificuldades de Rafael, os pais da Família Almeida movimentaram-se no sentido de conhecer a experiência real do filho no novo ensino médio (“saber como é que é isso”). Esse movimento faz com que os pais se abstenham de atribuir motivos externos ao problema da experiência escolar e passem a assumir a perspectiva geracional dos filhos na sua abordagem (“eles tão sobrecarregando os alunos”). Aqui se observa novamente mudanças no espaço de experiência dos pais, isto é, no modo como lidam com a vida escolar de Rafael e participam dela. Se antes, no início do ensino fundamental, os pais assumiram uma postura pedagógica diante das dificuldades do filho, agora, é um estilo comunicativo que estrutura a ação parental na interação com os problemas escolares (“aí a gente foi conversar com ele”).

Luísa e Antônio seguem orientados para expectativas morais de dever parental (“é nosso dever”), mas a forma de realizar essas expectativas é outra, diferente da ação de sentar-se para estudar com o filho quando ele apresenta queda de desempenho, como foi no fundamental. Diante das dificuldades que Rafael enfrenta no ensino médio, a ajuda parental realiza-se por meio de uma comunicação empática, que coloca o filho no centro do processo de compreensão, a fim de que se possa *entender junto com ele* os desafios da transição em meio a um novo modelo curricular. Esse movimento de compreensão também é caracterizado pelo esforço dos pais de explicar racionalmente a perspectiva de Rafael, por meio de teorias que os ajudam a traduzir a “sensibilidade

geracional”¹⁴⁸ que conforma a experiência do filho no mundo de hoje (“na geração de hoje -tá tudo acelerado é muita informação, é tanta coisa que o ele se sente? sobrecarregado”).

Apesar do movimento de comunicação na família, diferenças de sensibilidade geracional foram um ponto de conflito no início da transição de Rafael para o ensino médio, dado que os processos de vivência do pai como estudante no passado, influíram na perspectiva de que problema da sobrecarga acadêmica não era um problema *de verdade* (Segmento de entrevista narrativa, Narração Central, subtema *Sobrecarga*, linhas 905 a 930):

905 **Rm:** Esse novo sistema sobrecarrega, muito todos os alunos (1) eu acho
 906 que a sobrecarga foi muito alta e a ajuda foi baixa para a demanda
 907 que tinha (1) então eu acho que houve uma sobrecarga, nos alunos
 908 (1) agora a gente tem aula de manhã e aula de tarde a gente tem o
 909 dobro? de matérias a gente tem mais provas, pra fazer (.) mas e aí,
 910 o que fizeram? continuaram como se não fosse nada demais (1)
 911 continua? estudando vai faz (1) meio que ignoraram que isso
 912 influencia na nossa vida? isso influencia no modo como a gente
 913 encara as coisas como a gente encara? a gente (.) porque querendo?
 914 ou não (.) por exemplo (.) pra mim que sou estudante privilegiado
 915 (1) que como os meus pais sempre falam, eu sou privilegiado, eu só
 916 estudo (.) minha oportunidade é estudar as minhas obrigações na
 917 vida dentro de casa comigo e com os meus pais é estudar (1) se eu
 918 só tenho essa eu obrigação se eu tô me dedicando fazendo a minha
 919 parte e eu vou mal vou pensar caramba? por que eu estou indo mal
 920 e eu vou começar a me diminuir porque eu falhei (.) eu não tive
 921 sucesso (3) e eu acho que tem um problema (.) vou falar sobre a
 922 geração dos meus pais (.) que é trazer para a nossa geração uma
 923 ideia de tipo ah mas vocês são uma geração fraca, isso nem é
 924 problema de verdade (2) não? não é isso (.) na minha idade o meu
 925 pai teve que vim sozinho aqui e batalhar (1) a vivência dele foi uma
 926 a minha vivência é outra (.) e dentro da minha vivência essa
 927 sobrecarga é difícil (1) talvez não seja um terço do que meu pai
 928 passou quando veio pra cá (.) mas é necessário, entender que
 929 dentro dos meus privilégios ((batendo no peito)) há sim uma
 930 Sobrecarga

Por mais que os pais assumam a perspectiva crítica do filho, a noção de sobrecarga que utilizam para nomear a experiência escolar no ensino médio *hoje*, não nasce de um *conhecimento autoadquirido* em situações reais de sobrecarga, isto é, de

¹⁴⁸ Henning, 2014, p.244.

um conhecimento vivenciado na prática da rotina acadêmica, que constitui a vida como estudante no novo sistema (“agora a gente tem aula de manhã e aula de tarde a gente tem o dobro? de matérias a gente tem mais provas, pra fazer”). Nesse sentido, a abordagem do espaço conjuntivo de experiência do filho, pelos pais, não tem como base uma compreensão direta e pré-reflexiva, mas está vinculada ao *conhecimento apropriado* das descrições e narrativas que Rafael elabora na comunicação cotidiana com Luiza e Antônio. Embora ambos tenham assumido a postura performativa de *entender junto*, esse entendimento ainda é comunicativo, pois não tem como base os mesmos processos de vivência que sustentam a compreensão do filho.

As contradições presentes na atitude dos pais nascem do conflito de orientação que eles próprios experimentam neste período. Mesmo que sua forma habitual de lidar com os problemas do filho tenda a uma abordagem empática e aberta, representações de classe tensionam sua postura performativa (“como os meus pais falam eu sou privilegiado”). Em outras palavras, ao mesmo tempo em que buscam compreender a posição do filho, enquadram negativamente sua experiência geracional por meio de atribuições simbólicas desqualificantes (“vocês são uma geração fraca”).

Como forma de contornar essas atribuições e afirmar a especificidade de sua perspectiva geracional, o filho realiza um movimento de formulação metafórica do espaço de experiência do pai na juventude (“o meu pai teve que batalhar”) de modo a demarcar contrastes entre seus processos de vivência (“vivência dele foi uma a minha vivência é outra”)¹⁴⁹. Por meio dessa formulação metafórica, os processos práticos de vida desenvolvidos por Rafael no presente ganham contornos específicos quando postos em contraste com aqueles desenvolvidos por Antônio na juventude. A demarcação de contrastes é relevante aqui, porque é onde se produz o significado conjuntivo da noção de *estudante privilegiado*, que compõe as representações de classe do pai. Em comparação com os processos de vivência de Antônio no passado, retratados como uma *batalha*, a vida do *estudante privilegiado* é uma não batalha¹⁵⁰.

¹⁴⁹ Mesmo reconhecendo as condições desiguais de vida que o pai experimentou quando jovem, Rafael não deixa de considerar as dificuldades que enfrenta hoje na posição de estudante privilegiado, também como problemas. Nesse sentido, o *estabelecimento de diferenças* é um *modus operandi* representativo da forma como ele aborda a atitude da geração dos pais, que produz desqualificações simbólicas em ao espaço de experiência dos jovens de hoje.

¹⁵⁰ O verbo “batalhar” objetiva os processos de vida do pai na condição de estudante migrante e, ao mesmo tempo, demarca diferenças de socialização entre Antônio e Rafael na juventude.

Nota-se que as representações de classe do pai são reproduzidas no autopoicionamento social de Rafael, que se identifica como um *estudante privilegiado e com privilégios*¹⁵¹. Esse autopoicionamento não tem efeitos apenas no plano comunicativo, por meio da afirmação de que sua única obrigação *na vida* é estudar - ou seja, de que preocupações de ordem financeira, material e doméstica não fazem parte do seu espaço de experiência imediato. Na esfera conjuntiva, a imagem do *estudante privilegiado* que *só estuda* também tensiona o modo habitual com que Rafael se relaciona com as atividades acadêmicas.

A obrigação com os estudos, no sentido de assumir a responsabilidade pessoal com o trabalho escolar, é uma exigência normativa que os pais reforçam comunicativamente na fase da transição do filho para o ensino médio (“como os meus pais sempre falam”)¹⁵² e que ocupa um horizonte positivo no espaço de experiência de Rafael. Ele orienta-se no sentido desse horizonte e se dedica aos estudos, tal como os pais esperam, contudo, a sobrecarga de disciplinas no início da transição apresentou-se como um desafio para a realização prática da norma. Diante da sobrecarga, *fazer a responsabilização* sem *suporte* externo (“a ajuda foi baixa”) é um desafio, mesmo para um estudante privilegiado.

Após as primeiras notas baixas do semestre, o sentimento de frustração levou o jovem a uma atitude de inferiorização de si devido a performance do trabalho escolar não corresponder às expectativas externas de sucesso (“eu vou começar a me diminuir porque eu falhei eu não tive sucesso”). Embora racionalize os efeitos da atual organização curricular do ensino médio no baixo desempenho dos alunos, Rafael continua orientado para a compreensão de que falhou em sua *obrigação* com os pais e consigo, mesmo sendo um estudante privilegiado.

4.4 Tipo II - A orientação estratégico-pedagógica, o conformismo normativo e o modo estrito de participação escolar

¹⁵¹ O peso desta identificação veio à tona por meio da autocobrança e da frustração consigo mesmo diante do baixo desempenho escolar no início da transição (“caramba”).

¹⁵² Utilizo o termo reforço comunicativo porque essa expectativa aparece pela primeira vez durante a transição de Rafael para o ensino fundamental II.

As interações cotidianas nas famílias de orientação estratégico-pedagógica documentam que existe um *conformismo normativo* no modo como os pais lidam com o modelo escolar de parentalidade. Termos como *acompanhar de perto* e *ficar em cima* são formulações discursivas da norma que emergem do espaço de experiência dos pais, especialmente quando constroem atribuições causais para o sucesso dos filhos na escola, fundamentadas no argumento da participação familiar estrita¹⁵³. Contudo, a norma não é apenas um enunciado explícito - particularmente quando afirmam que seu modo de fazer o acompanhamento é o que faz a transição dos filhos ser bem-sucedida - , mas também um *pressuposto* implícito na prática cotidiana da família.

No quadro do *conformismo normativo*, a orientação para o modelo escolar de parentalidade é uma disposição estável na prática cotidiana. Esse dado não apenas indica a incorporação normativa das exigências do modelo escolar ao *milieu* familiar, como também documenta adesão moral à norma. Essa adesão moral pode ser reconstruída nas situações de autoavaliação, em que os pais interpretam suas práticas como a forma correta de fazer a participação escolar, em detrimento da prática de outros pais. Nessas situações é possível identificar um alinhamento¹⁵⁴ entre a *identidade* construída na ação habitual, suas noções de *valor moral* no campo escolar¹⁵⁵ e as expectativas normativas do modelo. Em consonância com a norma, os pais estabelecem que acompanhar de perto (a exigência do modelo escolar) é o modo certo de acompanhar e, qualquer prática que se distanciam disso, não é legítima, porque pode prejudicar o desenvolvimento da carreira escolar dos filhos.

Nos termos da sociologia do conhecimento praxiológica, dizemos que o modelo escolar de parentalidade compõe o conjunto de estruturas constitutivas da socialização familiar. Isso significa, entre outras coisas, que há uma relação de ajuste normativo entre os esquemas de orientação dos pais (a concepção de que bons pais *participam de perto* da vida escolar dos filhos) e o *modus operandi* de sua ação educativa no cotidiano.

¹⁵³ Na perspectiva dos pais, o sucesso escolar dos filhos é atestado pelo fato deles serem exemplos em suas respectivas turmas, tirarem boas notas e receberem elogios nas reuniões de professores.

¹⁵⁴ Esse alinhamento funciona implicitamente como um critério de distinção simbólica ao construir valor sobre as práticas parentais de participação.

¹⁵⁵ Nesse sentido, ocorre uma estabilização da economia moral escolar nos esquemas de interpretação da família, que se reflete no modo como os pais avaliam a relação de outras famílias com a escola. Esse dado também é verdade quando analisamos os esquemas de orientação dos filhos, que também se posicionam em distinção moral aos outros colegas no campo escolar.

Enquanto um horizonte positivo de orientação, a norma é *enativada* por meio de ações que materializam o trabalho pedagógico no ambiente doméstico, como o contato *corpo a corpo* com o caderno dos filhos¹⁵⁶, o ensino de conteúdos avaliativos, a correção diária do dever de casa e a realização de eventos familiares com “intencionalidade pedagógica” (Pastoriza, 2022, p.02).

Os pais, as mães e os avós das famílias de orientação estratégico- pedagógica podem ser enquadrados na categoria “pais profissionais” (Establet, 1987, p.210) por já haver uma prática pedagógica profissional *habitualizada* na forma de fazer o acompanhamento escolar. Inseridas nesse profissionalismo docente, as práticas de participação assumem a forma de ações típicas do trabalho professoral dos pais: correção de trabalhos, registro de vistos, fiscalização das tarefas e aulas de reforço ministradas em casa, sobretudo nos períodos de avaliação na escola. Nesse modo habitual de interação, os pais se posicionam como professores que *acompanham de perto* e os filhos reagem como aqueles que se *deixam acompanhar*, demandam ajuda com os trabalhos de casa e buscam os pais com dúvidas quando a aprendizagem do conteúdo não é efetivada na escola. Nesse sentido, os filhos enativam elementos da orientação estratégico-pedagógica dos pais no modo como abordam sua escolarização¹⁵⁷.

O modo estrito de participação escolar desenvolvido por estes pais, definido por um alto envolvimento pedagógico e estratégico, aproxima-se daquilo que Lareau (2007, p.22) classificou como “cultivo orquestrado”. Ou seja, uma prática habitual de criação doméstica caracterizada por ações parentais de acompanhamento sistemático das atividades escolares dos filhos, visando desenvolver neles uma orientação afirmativa para o papel de aluno, que possa ampliar suas chances de sucesso *na* escola. Enquanto nas famílias do Tipo I, a cobrança em torno desse papel é uma ação episódica na experiência cotidiana, nas famílias representantes do Tipo II, é uma *ação habitual* da socialização familiar, o modo prático de manifestação do *cultivo orquestrado*.

¹⁵⁶ O acompanhamento *corpo a corpo* das atividades escolares é um aspecto relevante do modo de socialização na família no cotidiano e, portanto, constitui uma dimensão expressiva de seu espaço conjuntivo de experiência.

¹⁵⁷ É possível afirmar que suas ações parentais de acompanhamento e participação escolar são desenvolvidas na perspectiva de uma *pedagogia visível* (Bernstein, 1984, p.31), operada através da transferência de lógicas transmissivas de conhecimento e esquemas simbólicos de classificação escolar, para as relações familiares.

A observação profunda dos casos aponta que o modo estrito de participação ganha um significado biográfico quando estabelecemos, na análise, relações entre as orientações educativas dos pais e o projeto de futuro imaginado para os filhos. Se, no início do ensino médio, a funcionalidade da orientação estratégico-pedagógica e do conformismo normativo está ligada ao alcance de posições de destaque pela prole no universo escolar local, à medida que o fim da educação básica se aproxima, o *habitus* educativo dos pais opera como um recurso imaterial importante. Esse recurso é capaz de viabilizar uma transição direta e bem-sucedida dos filhos para o ensino superior — mesmo que estejam matriculados em instituições públicas com baixos índices de aprovação nos vestibulares regionais.

Do ponto de vista longitudinal, a reconstrução dos dados indica que não ocorrem mudanças na prática habitual dos pais com a transição dos filhos do ensino fundamental para o médio¹⁵⁸. Mesmo que verbalmente os pais reconheçam os filhos como *quase adultos*, e a lógica do “*self-government*” (Lahire, 2004, p.65) esteja presente em suas representações de autonomia juvenil, o modo estrito de participação continua a produzir ações de tutela pedagógica, vigilância autoritária e monitoramento regular das tarefas de casa¹⁵⁹. Nessas circunstâncias, os filhos de pais com orientação estratégico-pedagógica desenvolvem sua individualidade nos termos de uma “autonomia vigiada” (Boyer; Delclaux, 1995)¹⁶⁰, um paradoxo que possibilita aos pais manter uma ampla gestão dos processos educacionais dos filhos, ao mesmo tempo em que exigem deles *boa vontade*¹⁶¹ com ofício de aluno.

Como será discutido no próximo capítulo, o estilo educativo dos pais e avós nestas famílias carrega elementos de um “*habitus* professoral” (Silva, 2011, p.336), que são atualizados na performance da educação doméstica e na forma como o acompanhamento escolar dos filhos é feito na transição para o ensino médio. Uma

¹⁵⁸ Por esse motivo, a organização dos tópicos subsequentes não se orienta pela categorização das práticas de participação segundo a temporalidade escolar (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), mas pela identificação dos principais aspectos de sua manifestação no cotidiano da vida em família. Considerando que não se observam variações significativas na orientação educativa da família ao longo dos anos de escolarização dos filhos e netos na educação básica, os excertos narrativos e os trechos de discussões em grupo referentes a diferentes etapas da vida escolar encontram-se distribuídos ao longo da análise.

¹⁵⁹ Mesmo que evocados na comunicação cotidiana, discursos externos sobre autonomia juvenil não provocam deslocamento prático nos modos habituais de agir dos pais.

¹⁶⁰ Citado por Nogueira (2011, p.126)

¹⁶¹ No sentido de autodeterminação.

evidência forte da manifestação deste *habitus* nas relações familiares é a dimensão corporal das ações parentais no cotidiano, constituída por gesticulações, vocalizações e um tipo de postura semelhantes à *estética professoral* de sala de aula¹⁶². Além de constitutiva de sua posição na família, essa dimensão corporal é um horizonte significativo no modo como os filhos percebem, representam e enquadram a ação habitual dos pais no discurso.

4.4.1 As famílias representantes do tipo II

Família Ferreira

A Família Ferreira é uma família branca de classe média-média, católica e nuclear, composta pelo pai, a mãe e três filhos: Ellen, a filha mais velha, 23 anos, prestes a se formar em Pedagogia na Universidade de Brasília; Eduarda (Ef), a filha do meio, 17 anos, estudante do segundo ano do ensino médio; e Jonas (Jm), o filho caçula, 8 anos de idade, e estudante do ensino fundamental. Todos os filhos cursaram a educação escolar na rede pública, em instituições localizadas próximas à Região Administrativa onde a família reside. A residência da família é ampla, três andares e nove cômodos: cinco quartos, cozinha, sala de estar, sala de jantar e um grande *quarto-sala-de-sala*, contendo carteiras escolares, um quadro magnético da cor branca, duas estantes com livros de pesquisa científica, dicionários e enciclopédias, e duas mesas com computadores para realização de trabalhos escolares. Esse quarto é utilizado pelos filhos e pai, Roberto, nos dias em que ele ministra aulas de português para os filhos.

Roberto, o pai, tinha 50 anos à época da pesquisa. Foi criado pelos avós paternos em uma área rural do estado do Maranhão. Seus pais casaram-se muito jovens, tiveram três filhos, mas se separaram após 10 anos de relacionamento. Um ano depois, a mãe adoeceu e veio a falecer. O pai, então, assumiu os cuidados dos três filhos, mas sua nova esposa não concordou em criá-los e sugeriu que o marido os levasse para morar

¹⁶² Concomitantemente, o próximo capítulo pretende demonstrar que o fato de ser professor não é tão preponderante para a constituição do *habitus* estratégico-pedagógico, quanto ter atuado (ou estar atuando) na educação básica, em algum momento da trajetória profissional.

na roça com os avós. Durante o ensino fundamental, Roberto e as irmãs estudaram na área rural do distrito em que os avós residiam. Apesar de analfabetos, os avós cobravam bom desempenho dos netos na escola, e pediam que abrissem os cadernos ao final do dia, para verificar se as folhas estavam todas preenchidas — páginas em branco eram um indicativo de que o dever não havia sido feito.

Aos 15 anos, ele migrou para o Rio de Janeiro para cursar o ensino médio técnico e passou a morar com os tios-avôs na Baixada Fluminense. Após a conclusão desta etapa, mudou-se para Brasília, porque ouviu dizer que ali era a terra das oportunidades e que seu pai tinha um conhecido que havia migrado anos antes. Assim que chegou, conseguiu emprego em uma grande indústria de cerveja. Durante esse período, conheceu Valquíria, casou-se e, por incentivo dela, decidiu ingressar em um curso de licenciatura no ensino superior, em uma faculdade privada. No ano em que concluiu o curso, a indústria em que trabalhava encerrou suas atividades e ele, então, ingressou na secretaria de Educação como professor de Língua Portuguesa, como servidor efetivo.

Valquíria, a mãe, acabara de completar 40 anos. Era assistente social concursada pelo Estado, possuía pós-graduação em Gestão de Saúde Pública e atuava na Unidade de Saúde da Família da região em que residia. Natural do interior de Sergipe, no Nordeste brasileiro, cursou até o 6º ano do ensino fundamental nas escolas do distrito rural onde ela e os irmãos cresceram.

Foi então que a mãe descobriu um aneurisma cerebral e foi encaminhada pelo hospital regional para Brasília, a fim de realizar o tratamento. Nesse período, sua família de origem migrou compulsoriamente para Brasília, e assim que chegaram, o pai conseguiu um cargo no funcionalismo público como motorista do ministério do Trabalho.

O período de escolarização na cidade não é lembrado com muita alegria por Valquíria: ela era subestimada por professores e colegas devido a sua origem rural e precisou se esforçar em dobro para se afirmar como aluna em sala de aula. Valquíria admite que sempre foi uma aluna competitiva e gostava de ser a primeira da turma — um aspecto que valoriza na motivação escolar dos filhos. Quando conheceu Roberto, acabara de completar 20 anos e se preparava para o vestibular da Universidade de Brasília. Namoraram por dois anos, casaram-se e logo vieram os filhos. Ela concluiu o curso já sendo mãe da primeira filha, prestou concurso público em sua área e foi aprovada. Nesse ínterim, insistiu para que Roberto também ingressasse no ensino

superior, para que ambos tivessem uma renda relativamente estável e pudessem oferecer um futuro melhor aos filhos.

À época do trabalho de campo, Eduarda tinha uma rotina corrida: dividia-se entre a escola, os cursos de francês e inglês e os preparativos para o Processo de Avaliação Seriada (PAS). Eduarda não fazia cursinho, pois os pais não viam necessidade desse investimento, devido ao reforço escolar que ambos ofereciam em casa. De fato, a jovem apresentava notas elevadas no processo seletivo da Universidade de Brasília, um requisito que, segundo o pai, era necessário para quem desejava alcançar uma vaga no curso de Direito. Na escola, Eduarda também figurava como aluna exemplar. Inclusive, no dia em que apliquei o questionário em sua turma, a jovem foi apresentada pessoalmente pelo professor de Química, sob o argumento de que ela e sua família seriam uma ótima escolha para minha pesquisa de campo.

Família Bittencourt

A Família Bittencourt é uma família branca de camada média-média, composta por quatro mulheres, Eunice (86), Olga (62), Denise (48) e Cristina (17). Elas residem em imóvel próprio, situado em uma região que figura entre as cinco maiores rendas per capita do DF e onde quase um terço da população possui escolarização superior. A casa da família é ampla, com sete cômodos: quatro quartos, cozinha, sala de estar, sala de jantar e uma varanda que contorna toda a construção. Conta ainda com área de lazer e um quarto de estudos organizado pela avó, destinado à Cristina e aos demais netos.

Olga (Of), a avó, é formada em Letras – Língua Portuguesa e atuava como professora do ensino fundamental em uma escola situada próxima à residência da família. Foi ela quem assumiu a criação de Cristina quando Denise se mudou para Porto Alegre (RS) com o objetivo de auxiliar a irmã mais nova nos cuidados com a filha recém-nascida. A princípio, o acordo previa que Denise permanecesse fora por apenas um ano e depois retornasse a Brasília. No entanto, ela decidiu se estabelecer definitivamente no Rio Grande do Sul, deixando Cristina sob os cuidados da mãe e da bisavó. Nesse período inicial de ausência materna, a jovem foi matriculada em uma escola privada do Plano

Piloto, com os custos assumidos pela tia que vivia no Sul, como parte do arranjo estabelecido com Denise.

Ao lado de Eunice, sua mãe, Olga é uma das principais responsáveis pela manutenção financeira da família, sustentada sobretudo por seu salário como professora concursada da rede distrital. A filha mais nova, Daniela, doutora em Agronomia, retornou a Brasília após ser aprovada em concurso público federal e, atualmente, também contribui para o sustento da casa, auxiliando a mãe e a irmã. Denise (Df), a filha mais velha de Olga, nunca se casou e é mãe de três filhos — Cristina, Pedro e Paloma —, nascidos de três relacionamentos breves. Concluiu o ensino médio, já trabalhou como esteticista e, à época do trabalho de campo, encontrava-se desempregada.

No ano em que realizei o grupo de discussão com a família, Cristina (Cf) cursava o segundo ano do ensino médio em uma escola pública de prestígio, situada na mesma região onde residem. Entre os irmãos, é a única que mora na casa, propriedade da bisavó materna. Conforme mencionado, no quarto ano estudou em um colégio privado de alto padrão no Plano Piloto; no quinto ano, retornou a uma escola de bairro e, desde então, permaneceu na rede pública até o ensino médio. Cristina almeja ingressar no curso de Engenharia Ambiental da Universidade de Brasília e se prepara sozinha para as provas do PAS. No tempo livre, estudava francês e frequentava o centro espírita do qual participa desde os 15 anos.

Família Rocha

A Família Rocha é composta pela mãe, Regina (42), e os dois filhos, Pedro (22) e Gustavo (17). A família mora em uma Região Administrativa a cerca de 30 km do Plano Piloto, com boa infraestrutura e perfil socioeconômico de classe popular, segundo a renda per capita. Desde que Pedro foi morar em Belo Horizonte, por ocasião de sua aprovação no curso de Engenharia Mecânica na Universidade Federal de Minas Gerais, Regina e Gustavo residem sozinhos em uma casa alugada de três cômodos, formada por um quarto, um banheiro e um ambiente de circulação que articulava a sala e a cozinha. Foram realizadas duas visitas prolongadas ao domicílio da família, ambas em

fevereiro de 2023, destinadas à condução do grupo de discussão e da entrevista narrativa com o filho.

Regina nasceu e cresceu no interior do Piauí. Devido ao vício da mãe em bebida alcoólica e as longas ausências do ambiente doméstico, foi o pai de Regina *quem fez as vezes* como chefe da família, dividindo-se entre o trabalho na roça, o cuidado da casa e a participação na vida escolar dos filhos, ainda que na condição de homem semianalfabeto. Na adolescência, migrou para São Paulo para trabalhar como empregada doméstica na casa de *uns conhecidos* do pai, em troca da promessa de educação formal. Quando chegou à cidade, a família com quem foi morar não a matriculou na escola conforme o combinado, e então, dois meses depois, ela decidiu voltar para sua terra natal. Com a ajuda de familiares da mãe, foi para Teresina e concluiu o ensino médio. Nesse período, conheceu o pai de seus dois filhos, com quem se casou um ano após a conclusão da educação básica.

Após o nascimento do primeiro filho, Pedro, Regina decidiu tentar o vestibular local para o curso de Licenciatura em Matemática. Realizou a prova, foi aprovada, mas por falta de conhecimento sobre *como funcionava essa coisa de faculdade*, perdeu o prazo da matrícula e, conseqüentemente, a vaga. Tentou novamente, um ano depois, e passou para o curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí, matriculou-se no prazo e conquistou sua tão sonhada vaga no Ensino Superior. Na época, o marido não ficou tão contente com a conquista e a pressionava para que desistisse da vaga, alegando que seus deveres de esposa e mãe ficariam em segundo plano. Uma crise matrimonial logo se instaurou e o marido lhe deu um ultimato: a faculdade ou o casamento. Ela optou pelo sonho do diploma e se divorciou.

Quando formada, tentou ingressar na rede estadual de ensino por meio de concurso público, sem êxito. Após três tentativas, conseguiu atuar como professora dos anos iniciais da educação básica em seu município natal, sob regime de contrato temporário. Com o encerramento do vínculo, decidiu buscar oportunidades em outro contexto. Por intermédio de uma conhecida, soube que o Distrito Federal oferecia os melhores salários para docentes da rede pública. Despediu-se da família, mudou-se com os dois filhos para a capital do País e, ao chegar, passou a morar provisoriamente nos fundos da casa da sua conhecida. Inscreveu-se em um processo seletivo para contratação temporária, mas novamente não foi aprovada. Diante disso, a conhecida

ofereceu-se para encaminhar seu currículo à empresa de limpeza em que trabalhava. Regina foi chamada e passou a atuar como auxiliar de serviços gerais em um órgão público do estado. Até o momento da pesquisa de campo, Regina ainda atuava nessa posição e se preparava para os concursos públicos de magistério na educação básica.

À época do trabalho de campo, Gustavo cursava a 2ª série do ensino médio. Nas horas vagas, gostava de ler e, nos fins de semana, assistia a videoaulas no *YouTube* sobre como montar e desmontar computadores, sua grande paixão. Toda a sua trajetória escolar foi vivida em instituições públicas. No 9º ano do ensino fundamental, foi reprovado a pedido da mãe, que se recusou a permitir sua evolução no ensino à distância durante o período em que as escolas do Distrito Federal — assim como em outras partes do mundo — fecharam devido à pandemia de COVID-19. Com a transição para o ensino médio, Gustavo afirmava sentir-se *mais livre* e *mais adulto*, ao mesmo tempo, a pressão exercida pela mãe de que ele decidisse, o quanto antes, o curso no vestibular, o deixava exausto, pois naquele momento, a aspiração de Regina não correspondia ao que o jovem desejava para si.

4.4.2 Os rituais de interação pedagógica e a estética docente no cotidiano da vida em família

Nas descrições da vida familiar nos grupos representantes do tipo II, o caráter ritualístico das práticas cotidianas entre pais e filhos chamou minha atenção. Não porque eu tivesse, *a priori*, a intenção de analisar o fenômeno dos rituais no cotidiano doméstico, mas porque a própria realidade dos dados evidenciou que as relações familiares em torno das questões escolares se estruturam sob a forma de rituais.

De acordo com Peirano (2006, p.10), rituais podem ser definidos como *tipos especiais de eventos* devido ao seu caráter formalizado, estereotipado e estável, que os torna “mais suscetíveis à análise porque já estão recortados em termos nativos”¹⁶³. Por esse ângulo, sentar-se com os filhos para *olhar* o caderno, *ensinar* o conteúdo escolar

¹⁶³ Na abordagem reconstrutiva, os rituais não são categorias prévias, mas demarcações construídas a partir da análise etnográfica. Assim, a definição de seu conteúdo e de sua forma, depende do material empírico e do contexto interacional analisado.

ou *fazer* o dever de casa não são práticas puramente improvisadas, variáveis ou pouco sistematizadas. Ao contrário, o acompanhamento escolar nas famílias do tipo II assume características ritualizadas, na medida em que se estrutura por sequências formais, papéis relativamente estáveis e pela performance reiterada de uma ordem normativa que regula (e hierarquiza) as posições de pais e filhos, produz eficácia simbólica¹⁶⁴ e atualiza aspectos da cosmologia escolar¹⁶⁵ na estrutura da interação doméstica.

Como parte da performance dessa ordem normativa, são recriadas “cenas de escolarização” (Carvalho, 2021, p. 9) que reforçam, nos filhos, disposições alinhadas às normas escolares de conduta, transformam a lógica da vigilância avaliativa na orientação habitual dos pais e os posicionam como autoridades legítimas no domínio do saber escolar¹⁶⁶. Além da habitualização da vigilância avaliativa, observa-se que, no desenvolvimento destas cenas, formas de expressão gestual, corporal e verbal, constitutivas de uma *estética docente e estudantil* (cf. Loponte, 2017; Silva, 2011), instauram elementos do mundo relacional da sala de aula na experiência da socialização doméstica, suspendendo temporariamente a lógica cotidiana da casa.

No segmento a seguir, é possível observar que as interações cotidianas na família Bittencourt — especialmente aquelas que ocorrem entre Olga e Cristina após o almoço ou no período da noite, quando a avó supervisiona o caderno da neta — configuram-se como momentos de mediação pedagógica que instauram, no ambiente doméstico, formas escolares de relação didática (Passagem Acompanhamento no ensino fundamental, subtema *Resumo dos livros*, Família Bittencourt, linhas 739 a 784):

739 **Of:** No ensino fundamental, eu pegava muito pesado com ela

¹⁶⁴ A ação ritual nas famílias não apenas materializa a adesão ao modelo escolar de parentalidade, como também opera com eficácia simbólica ao fazer existir, na interação, as posições de pai-professor e filho-aluno.

¹⁶⁵ Em diálogo com o conceito de “cosmologia crente”, formulado por Corrêa (2022, p.168) para designar o conjunto de crenças, saberes e normas que conformam a experiência da pessoa crente após a conversão, utilizo a expressão “cosmologia escolar” - emprestado da tese de Andrade (2025, p.174) -, para referir-me a esquemas normativos de orientação. Isto é, a um conjunto de categorias morais e princípios de classificação simbólica que estruturam a experiência dos atores no espaço escolar. Tais esquemas instituem hierarquias de valor, definem critérios de julgamento, delimitam papéis e expectativas de ação. Nos rituais das famílias do tipo II, esses esquemas são fortemente atualizados no plano prático-relacional, ou seja, manifestam-se na organização concreta das interações entre pais e filhos.

¹⁶⁶ Conforme veremos, a rotina do “visto” no caderno evidencia concretamente uma orientação prática para a vigilância avaliativa: antes de os filhos fecharem o caderno no fim do dia, os pais revisam as atividades realizadas e apenas então validam a conclusão do dever de casa. Nesse sentido, mostram-se habitualmente orientados para a correção e a supervisão do desempenho escolar dos filhos.

- 740 sabe Hamanda
- 741 **Df:** Mamãe tem um jeito pesa::do
- 742 **Cf:** É. a minha avó era be::m (1) principalmente na escola X que
- 743 era a minha tia que pagava quando a mamãe -tava lá¹⁶⁷ aí a
- 744 minha avó era bem assim tipo:: professora, sabe (2) ficando
- 745 em cima (.) vai refazer tudo de novo? não -tá bom? não sei
- 746 o que nã=nã=nã faz resumo faz lê tudo eu quero que você
- 747 resuma o livro inteiro
- 748 **Of:** Inclusive eu sair revoltada? porque eu tinha que ter
- 749 tinham que ter me dado o meu diploma também porque eu
- 750 estudei @tudinho de novo@ pra ensinar ela
- 751 **Df:** @o seu diploma do quarto ano@
- 752 **Cf:** Eu lembro que minha avó porque era (1) a gente morava
- 753 no apartamento e eu sempre tive muita dificuldade em
- 754 matemática né (1) a @minha avó@ (.) e eu vó não entendi
- 755 olha aqui oh e ela sempre ficava em pé do meu lado
- 756 olhando eu fazer tipo bem professora mesmo (2) eu
- 757 sentava na mesa assim e ela assim olha aqui ó com o
- 758 indicador apontando pro livro (1) olha aqui ó lê de novo
- 759 lê?
- 760 **Of:** **Cadê a cara Cristina cadê a cara**
- 761 **Cf:** Com a cara toda séria assim olha? lê eu quero que você leia
- 762 em voz alta (1) aí eu lia @(.).@
- 763 **Of:** @(.).@
- 764 **Df:** @(.).@
- 765 **Cf:** E a gente ficava nisso todo dia (1) aí eu fazia uns resumos
- 766 **Of:** LPorque
- 767 ela chegava? ah vai ter prova eu falava pode pegar aí os
- 768 livros todinhos senta e vai fazer um resumo aí oh vai fazer
- 769 o resumo (1) tanto é que hoje ela fala assim oh meu Deus
- 770 graças a minha avó que hoje eu aprendi a fazer isso
- 771 **Cf:** Hoje em dia ajuda muito porque eu faço o resumo, da aula
- 772 aí faço resumo do livro aí o pessoal (.) aí o professor façam?
- 773 uma resenha desse jeito aí o pessoal fica todo mundo
- 774 desesperado sem saber o que é (.) oxi gente é só sentar e
- 775 fazer (1) e aí faço igualzinho igualzinho (.) eu sempre tive
- 776 facilidade de escrever sabe
- 777 **Of:** Não? e a letra? pegava pesado demais (1) que letra feia
- 778 pode apagar isso pode fazer isso aí tudo de novo (.) coisa
- 779 feia horrorosa cria vergonha? larga, de preguiça bora faz
- 780 de novo que aluna preguiçosa essa
- 781 **Df:** O bom é que a mamãe era uma professora @bem@ delicada
- 782 né @(.).@
- 783 **Of:** @Delicada@
- 784 **Cf:** Amoro::sa @(.).@

¹⁶⁷ No quarto ano do ensino fundamental, Cristina foi matriculada em uma escola particular por sugestão da tia, que se ofereceu para arcar com as mensalidades do estabelecimento desde que, em troca, a irmã mais velha se mudasse para Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, para ajudá-la com os cuidados de sua filha recém-nascida. Inicialmente, o acordo era que Olga ficaria responsável por acompanhar a vida escolar da neta durante aquele ano, contudo, Denise resolveu permanecer em Porto Alegre e deixou a filha aos cuidados da mãe e da bisavó.

Nas descrições de Cristina, que detalham a postura desenvolvida pela avó nas situações de mediação didática dentro de casa, Olga é retratada como uma professora ríspida, que age com “um jeito pesado” na interação com a neta. Nas descrições da jovem, é possível identificar elementos da prática habitual da avó, sendo reproduzido de modo mimético e cênico por Cristina, que incorpora as feições da avó (“com a cara séria”) e seus gestos corporais no discurso¹⁶⁸. Esse modo mimético não é apenas uma forma cômica de retratar as lembranças da época, mas uma evidência de que Olga e Cristina compartilham uma *memória conjuntiva* (Bohnsack, 2020) ligada ao desenvolvimento de rituais pedagógicos dentro de casa. No âmbito da vida em família, a orientação para a performance de papéis escolares é uma experiência estruturalmente idêntica que conecta a história de socialização doméstica da avó e da neta no período do ensino fundamental I.

O ritual recortado na passagem acima acontece no período das provas escolares, quando a neta chega em casa informando a avó sobre as avaliações da semana (“ah vai ter prova”). Na representação cênica do ritual, Olga se posiciona como uma professora séria, ordenando que Cristina sente-se à mesa e faça um resumo completo de todos os livros utilizados na escola. De pé, ao lado de Cristina, Olga a instrui sobre a leitura em voz alta da atividade (“com o indicador apontando pro livro”), enquanto, simultaneamente, inspeciona de maneira atenta sua performance. O ponto alto do ritual desenvolve-se quando a avó-professora corrige ríspidamente a neta-aluna, produzindo moralizações sobre seu desempenho (“que aluna preguiçosa essa”), com base nos desvios de Cristina em relação à normas estéticas de grafia (“que letra feia horrorosa”) que orientam sua forma docente de julgamento.

Ao longo do ritual, a vigilância avaliativa constitui uma orientação estruturante do comportamento da avó: Olga não dá espaço para que Cristina desenvolva livremente a atividade, mas a monitora “ficando em cima”, ordenando que a neta refaça o resumo ao primeiro sinal de erro (“bora refaz tudo de novo”).

Esse modo de assimilar e organizar o conteúdo escolar por meio de resumos, formado nos rituais, é um aspecto importante de sua prática habitual *hoje* como aluna,

¹⁶⁸ Nos momentos da passagem em que tanto avó como a neta aumentam o tom de voz, ou falam em voz alta, ocorre a manifestação do traço verbal que caracteriza o *jeito pesado* de Olga.

conforme a própria jovem reconhece (“graças a minha avó hoje eu aprendi a fazer isso”). Ao que parece, Cristina se desenvolveu com *facilidade*¹⁶⁹ nas convenções do paradigma escolar de avaliação, sobretudo naquelas que valorizam a expressão escrita do saber acadêmico. Diferente dos colegas, a jovem não se desespera diante da solicitação do professor, ela simplesmente senta-se e faz - esse é um comportamento já habitualizado diante de solicitações docentes. Sua performance documenta que existe uma continuidade entre o modo de treinar a escrita em casa e o modo escolarmente valorizado¹⁷⁰.

Cenas de escolarização também compõem a paisagem cotidiana da família Ferreira, ainda que a lógica das ações performáticas dos pais não seja descrita diretamente no discurso, tal como acontece na Família Bittencourt (*Passagem Acompanhamento do dever de casa no ensino fundamental*, Subtema *Visto no Caderno*, Família Ferreira, linhas 1525 a 1563):

¹⁶⁹ Apesar de no plano explícito do discurso a *facilidade de escrever* seja uma constatação autoevidente para Cristina (“eu sempre tive facilidade”), também ocorrem atribuições causais que relacionam a aprendizagem da escrita ao passado de socialização com a avó (“graças a minha avó eu aprendi a fazer isso”).

¹⁷⁰ Essa orientação afirmativa para regras formais de produção escrita é evidente quando ela afirma que faz o resumo *igualzinho* ao modelo solicitado pelo professor.

- 1525 **Rm:** No ensino fundamental eu e a Valquíria (.) a gente
 1526 olhava né corrigia e já dava os visto no caderno dos três
 1527 **Vf:** Todos os três
 1528 **Ef:** Ainda hoje é assim né
 1529 **Rm:** Todo o dia (.) até os professores deles né do Jonas da
 1530 Eduarda e da Ellen chegaram a questionar (.) ué por que
 1531 você -tá tentando eh::
 1532 **Ef:** ^LCopiar a assinatura
 1533 **Rm:** Copiar a assinatura aí eles ué? normal isso aqui é meu
 1534 pai e minha mãe são eles que dão o visto em casa (.) e
 1535 com isso hoje o caderno dela né principalmente agora
 1536 (.) a Ellen já foi exemplo agora a Eduarda é exemplo esse
 1537 aqui nós estamos lutando bastante também
 1538 **Vf:** Jonas? qual a primeira pergunta que eu te faço quando
 1539 você entra no carro (.) quanto eu te pego na escola
 1540 **Jm:** Tem atividade de casa
 1541 **Vf:** Tem atividade de casa (.) a primeira coisa que eu
 1542 pergunto pra ele (.) como, foi a sua aula tem? atividade
 1543 hoje (.) é assim a gente cobra (.) a gente cobra mesmo
 1544 **Rm:** E cobra tudo (.) desde letra (.) a letra que (1) a letra
 1545 desse aqui
 1546 **Vf:** Era horrível
 1547 **Rm:** ^Luma aberração agora? no ensino médio até?
 1548 torneio de caligrafia a gente já fez aqui em casa foi
 1549 @bem divertido@
 1550 **Jm:** Sim @(.)@
 1551 **Rm:** @As olimpíadas@ (.) na época das olimpíadas todo
 1552 mundo mudou a letra nessa época (1) não teve? As
 1553 olimpíadas do Brasil na TV pois é (1) aqui em casa teve
 1554 as olimpíadas da caligrafia (.) todo o dia a gente sentava
 1555 pra treinar (1) eu comprei caderno de caligrafia pra
 1556 todo nós pra mim pra Valquíria
 1557 **Vf:** Mudou todas não foi Eduarda
 1558 **Ef:** Até ano passado a minha letra era ilegível
 1559 **Vf:** Era bem ilegível mas hoje a sua caligrafia é boa
 1560 **Ef:** É legível
 1561 **Rm:** Eu como professor acho que a letra do aluno tem que
 1562 ser pelo menos legível (1) não precisa ser redonda,
 1563 bonitinha, mas? tem que ser legível

O ritual do *visto no caderno* já é um processo habitualizado na socialização doméstica da família Ferreira, que evidencia a forte orientação dos pais para o controle pedagógico sobre o desempenho escolar dos filhos (“a gente olhava corrigia e já dava o visto no caderno dos três”). Evidências dessa *habitualização* são visíveis quando o pai

descreve a reação de surpresa de Eduarda e os irmãos (“ué”) diante da insinuação dos professores da escola de que eles estariam burlando os mecanismos de avaliação oficial com o visto antecipado no caderno. A reação de surpresa de Eduarda e dos irmãos não parece se relacionar a um sentimento de ofensa com a desconfiança do professor¹⁷¹, mas documenta o caráter auto evidente da autoridade pedagógica dos pais em casa: são eles que *dão o visto* no caderno dos filhos ao final do dia e não há nada de surpreendente numa ação desenvolvida há tantos anos em casa e, portanto, já está estabilizada na ordem de interação da família (“normal”)¹⁷².

Em contraste com o caráter disciplinar que organiza a interação pedagógica na família Bittencourt, os rituais observados na família Ferreira configuram-se como práticas mais integrativas e marcadas por componentes lúdicos. A tentativa de tornar “divertido” o treino da caligrafia escolar, materializada na realização de um torneio doméstico (“aqui em casa teve as olimpíadas da caligrafia”) evidencia o contraste com o método tradicional de Olga, centrado no refazimento reiterado da escrita como mecanismo de correção e alinhamento ao padrão estético normativo¹⁷³.

No entanto, como na família Bittencourt, a cobrança não se reduz à manifestação de uma exigência externa à prática dos filhos; ela constitui também uma orientação habitual que estrutura a representação cotidiana dos pais. A cena em que a mãe pergunta diariamente ao filho, após a escola, sobre a tarefa de casa, documenta a realização prática de sua forte orientação para o controle pedagógico. Nesse sentido, os questionamentos após a saída da escola não se reduzem às perguntas informativas, mas constituem *enunciados em ação* que atualizam o conformismo normativo e fazem existir, em ato, a posição de *pais que cobram mesmo*, que *cobram tudo*, de modo a corrigir, em casa, aspectos do desempenho dos filhos que possam ser convertidos em ganhos simbólicos na escola (“a Eduarda é exemplo na escola”).

¹⁷¹ A desconfiança nem mesmo é tematizada na passagem.

¹⁷² Embora aspectos da dimensão corporal dos pais não apareçam descritos na menção ao ritual diário do visto, o simples ato de olhar o caderno já pressupõe uma disposição específica na relação com esse objeto. Manuseá-lo, revisá-lo e corrigi-lo constituem expressões práticas de uma posição próxima a do papel docente. Do outro lado, os filhos não oferecem resistência a essa configuração: eles veem os pais como professores e reconhecem sua autoridade para realizar a correção.

¹⁷³ Ainda assim, categorias morais de avaliação continuam a operar na linguagem dos pais quando se referem a grafia escrita dos filhos (“horível”, uma aberração”).

4.4.3 Formas de controle pedagógico no acompanhamento doméstico: a correção do caderno escolar

Embora pesquisadores nacionais tenham proposto a interpretação de que o dever de casa é um dos principais meios de interação família-escola (Carvalho, 2006), e identificado que há um “grande consenso” entre os pais sobre sua importância para a fixação e reforço do conteúdo ensinado na escola (Resende, 2012, p.163) - além de ser um dos fatores de bom rendimento acadêmico no ensino fundamental (Carvalho, 2004)-, pouco se refletiu até o momento sobre as orientações práticas de acompanhamento do caderno escolar dos filhos na transição para o ensino médio¹⁷⁴.

No caso das famílias de orientação estratégico-pedagógica, o sentido deste acompanhamento não se reduz à realização de prescrições externas ao ambiente de interação doméstica. Ainda que o atendimento das atividades solicitadas pelos professores ocupe um lugar de centralidade no espaço de experiência da família, o contato *corpo a corpo* com o caderno da escola tem como funcionalidade realizar o controle pedagógico sobre o processo educacional dos filhos, de modo a identificar as lacunas, os erros e os progressos deles na relação com o saber escolar.

Sob essa perspectiva, examinar o caderno ultrapassa a simples checagem das tarefas, porque também envolve uma avaliação formal do desempenho geral dos filhos, como um meio de concentrar atenção nos aspectos da dimensão pedagógica de sua experiência como aluno, principalmente, em cenários de baixa participação dos pais *na escola*.

O monitoramento diário dos cadernos, além de enativar o modelo escolar de parentalidade e aproximar o modo de acompanhamento doméstico das formas de controle pedagógico próprias da instituição escolar, também é uma forma de promover o ajustamento entre a performance dos filhos e as exigências escolares de desenvolvimento educacional. Esse ajustamento, que se traduz em boas notas e ganhos de capital simbólico, é uma orientação central na prática de acompanhamento dos cadernos de pais-professores.

¹⁷⁴ Parte considerável dos trabalhos produzidos no Brasil sobre o tema tem como foco a compreensão de visões e perspectivas familiares acerca do dever de casa, especialmente de mães e professores (cf. Carvalho; Serpa, 2006)

Diferente do que ocorre nas famílias de orientação ético-comunicativa, onde os filhos *cuidam* dos próprios cadernos e o monitoramento diário do material escolar não é um horizonte de orientação relevante no espaço de experiência dos pais, nos grupos familiares de *habitus* estratégico-pedagógico, o caderno é um objeto inserido nas dinâmicas de participação escolar estrita. Ou seja, o modo como se dá a relação com os cadernos escolares dos filhos também documenta elementos de uma orientação estratégico-pedagógica.

No caso da Família Bittencourt, o caderno escolar ainda hoje ocupa centralidade no modo habitual como a avó acompanha a escolarização da neta. Durante o percurso de Cristina no ensino fundamental, *olhar* o caderno da neta era a forma estratégica da avó lidar com o problema do *conteúdo fraco* da escola. No ensino médio, o caderno de Cristina é concebido como um indicador de desempenho acadêmico e as práticas de Olga em torno dele estão orientadas para a correção do rendimento escolar da neta (Passagem *A relação com a escola no ensino fundamental*, Subtema *Reuniões, notas e cadernos*, Família Bittencourt, linhas 777 a 810):

- 777 Y: Olga como era a sua relação com a escola nesse período
 778 do fundamental (.) assim você ia na escola você
 779 conversava com os professores como era isso
 780 Of: Eu ia quando tinha as reuniões né (.) mas assim graças
 781 a Deus, ela nunca foi uma aluna de dar problema nunca
 782 (.) então não precisava a gente ia pra::
 783 Df: L Pegar nota
 784 Of: É pegar nota (.) ver o que -tava acontecendo, mas
 785 quando você chega lá é aquele mesmo blá blá blá né
 786 ninguém te ouve se você tem algo (.) principalmente
 787 Aqui
 788 Cf: L No CEF 03
 789 Of: No CEF 03 eu ia nas reuniões (.) mas assim inclusive
 790 todos nós né (.) os pais (.) ficamos muito revoltados, né
 791 porque apesar deles=deles colocarem alguns pais, eu
 792 inclusive né (.) pra pra fazer parte do=do=do conselho
 793 lá (.) pra ver a coisa do conteúdo que era fraco e tal mas
 794 não resolveu muito não
 795 Df: L Ficaram só no blá blá blá
 796 (4)
 797 Cf: A minha avó ela nunca foi de ficar assim
 798 acompanhando muito assim na escola tipo lá dentro
 799 sabe não era uma pessoa muito assim era tipo senta vai
 800 estudar **cadê o caderno cadê o caderno**
 801 Df: Ainda hoje é assim né (.) mamãe fica em cima (.) **cadê**
 802 **o caderno Cristina**

- 803 Cf: Ela nunca foi uma coisa assim ah? a escola? **vamos ver**
 804 o professor quem? é o professor (.) não (.) era tipo cadê
 805 o caderno **deixa, eu ver cadê quero ver como tu -tá**
 806 **Indo**
 807 Of: Não. era mais? em casa mesmo
 808 Cf: Minha avó só queria saber da nota
 809 Of: É não, nunca fui mesmo não (1) eu quero é resultado?
 810 cadê a nota cadê o caderno? **deixa eu corrigir, bora**

A orientação afirmativa de Cristina para normas escolares (“ela nunca foi uma aluna de dar problema na escola”) é um aspecto de seu comportamento que justifica a presença eventual de Olga na escola. No sentido da proposição iniciada pela avó, não há por que conversar com os professores fora das reuniões formais do calendário escolar, uma vez que a neta não é uma aluna com comportamento problemático (“então não precisava”). Dessa perspectiva, a ida da família na escola é vista como uma necessidade apenas quando situações-problema, envolvendo a conduta dos filhos como alunos, são reportadas¹⁷⁵.

A partir da construção de fundo elaborado pela avó, é possível afirmar que tentativas frustradas de aproximação com o ambiente institucional da escola, por meio da participação ativa de Olga em instâncias formais de diálogo e deliberação, como o Conselho de Pais e Mestres, resultaram em insatisfações e desconfiças em relação à eficácia pedagógica da instituição (“mas isso não resolve muito sabe - ficavam só de blá blá blá”)¹⁷⁶.

A desconfiança fez com que Olga passasse a lidar com o problema do *conteúdo fraco* por meio de um acompanhamento escolar sistemático e rigoroso em casa, principalmente por meio do monitoramento do caderno da neta (“cadê o caderno”). Em casa, sua posição profissional manifesta-se neste período por meio do controle e da imposição de rotinas intensivas de estudos (“senta vai estudar”), afastando seu interesse

¹⁷⁵ Isso se confirma na elaboração de Cristina sobre o baixo interesse da avó em conhecer os professores da escola, ou mesmo ouvi-la contar o seu cotidiano fora de sala (“não quero saber o que -cê fez com suas amigas”).

¹⁷⁶ É interessante observar a posição de *pai de aluna* assumida por Olga no movimento de proximidade com os espaços deliberativos da escola (“nós né os pais”) – e, também, na avaliação que faz da atitude escolar frente às sugestões familiares (“ninguém te ouve se você tem algo pra dizer”). Ela não parte da posição de *professora* para fazer valer sua palavra nas reuniões, intervir de maneira incisiva na organização escolar - aquilo que Nogueira (2011, p.144) chamou de “intervenção direta na escola” - ou a usa como um trunfo para garantir o atendimento das reivindicações de melhoria no currículo (“pra ver né se melhorava a coisa do conteúdo que era fraco”).

do que acontece “dentro” da escola. Essa tendência se mantém no início da transição para o ensino médio, com a experiência pedagógica da neta assumindo centralidade no horizonte de interesse da avó, sobre a escola. Ela movimenta-se por meio de ações focalizadas no caderno de Cristina, como a correção compulsória de seu conteúdo (“deixa eu corrigir, bora”) e a busca pelas notas atribuídas aos professores¹⁷⁷.

O *controle* do caderno do filho também se configura como o foco central no acompanhamento doméstico realizado por Regina, mãe da Família Rocha. No período em que Gustavo realizou a transição para o segundo ciclo do ensino fundamental, a mãe já atuava como professora temporária na rede municipal de Teresina, articulando o trabalho docente desenvolvido na escola e o controle pedagógico do filho em casa (Passagem *Acompanhamento escolar no Ensino Fundamental*, subtema *O trabalho pedagógico em casa*, Família Rocha, linhas 1659 a 1675):

- 1659 Y: E como era a escola dele no fundamental (.) você
 1660 acompanhava, ele na escola (.) como foi, essa época do
 1661 Fundamental
 1662 Rf: No fundamental dele eu já trabalhava, então eu pagava, uma
 1663 pessoa pra cuidar dele de dia e de noite eu dava aula de
 1664 reforço (1) então assim, eu sempre olhava, os cadernos,
 1665 corrigia (.) sempre -tava acompanhando né nunca descuidei
 1666 do caderno sempre -tava perto (1) eu ia nas reuniões da
 1667 escola eu ia deixar ele na escola também (.) mas? não era o
 1668 tempo inteiro sabe pelo menos três vezes na semana eu
 1669 deixava ele lá (.) e aí, já aproveitava pra perguntar como ele
 1670 -tava indo (2) mas? o Gustavo assim ele, nunca foi um aluno
 1671 impossível de lidar sabe (.) quando eu ia conversar com os
 1672 professores dele eles sempre falavam que o Gustavo era um
 1673 aluno obediente, comportado (.) então assim ele nunca deu
 1674 problema na escola saber, isso era o mais importante pra
 1675 mim (1) o resto, a gente dava conta em casa né

Apesar de as principais dinâmicas de interação da família acontecerem no horário da noite, quando a mãe chega do trabalho, seu modo habitual de fazer o acompanhamento do filho é caracterizado por um envolvimento pedagógico estrito, que não *descuida* de monitorar e desenvolver o trabalho pedagógico em casa por meio do

¹⁷⁷ Vale destacar que na escola de Cristina, os professores atribuem nota à organização escrita do caderno, com comentários avaliativos.

contato direto com o caderno escolar¹⁷⁸. Durante o ensino fundamental, a mãe interagia com Gustavo a partir de ações pedagógicas, como aulas de reforço e correção do caderno de atividades, inserindo a socialização cotidiana na lógica escolar. Por meio dessas ações, Regina realiza sua orientação de proximidade pedagógica com o processo educacional do filho no ambiente doméstico (“sempre -tava perto”). Aqui, observamos uma diferença entre o *modus operandi* de Regina e dos pais da Família Mendes, também de camada popular, que compareciam às reuniões ou conversavam com os professores apenas quando eram chamados, atuando como *observadores distantes* do desenvolvimento educacional da filha.

Em contraposição, a mãe da Família Rocha não apenas comparece às reuniões, ela também programa idas à escola com o intuito de conversar com os professores sobre o desenvolvimento do filho em sala (“perguntar como ele -tava indo”). Essa frequência programada ao espaço da escola é uma das manifestações de sua orientação educativa nesse período: a mãe se mantém perto da vida escolar do filho em casa e também na escola. Desse modo, não se trata apenas de *deixar* o filho no portão da escola *três vezes na semana*, mas conhecer a experiência de Gustavo pela *perspectiva da avaliação formal* dos professores¹⁷⁹. Essa avaliação é relevante no contexto dos esquemas de apreciação da mãe sobre a prática habitual do filho, classificando-o como um aluno que age dentro das normas de bom comportamento escolar (“Gustavo era um aluno obediente comportado”), aspecto que ela valoriza como horizonte positivo (“isso pra mim era importante”).

As aulas de reforço com a mãe iniciaram-se no quinto ano, quando o filho apresentou problemas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. As estratégias de ensino desenvolvidas por Regina, compreendidas na análise como manifestações de um envolvimento pedagógico estrito, são exemplificadas por Gustavo em sua narrativa sobre os eventos familiares neste período, nos quais a aprendizagem escolar foi vivenciada no interior da casa por meio da interação com a mãe e o irmão mais velho (Segmento de entrevista narrativa, Narração Central, subtema *Reforço em casa*, linhas 253 a 268):

¹⁷⁸ Como veremos no próximo tópico, não *descuidar do caderno* integra o modo estrito de participação escolar da mãe no ensino médio.

¹⁷⁹ No próximo tópico, será possível observar que a busca em conhecer a avaliação formal dos professores sobre seu desempenho é um aspecto relevante no quadro de orientação de Gustavo.

253 Gm: No quinto ano, a minha mãe começou a me dar aula de reforço (1)
 254 eu acho que ali foi minha salvação? porque eu não entendia quase
 255 nada, de português (.) até hoje eu tenho um déficit em português
 256 (2) mas hoje em dia eu tô entendendo um pouco melhor como é que
 257 funciona o paroxítono essas coisas assim e, eu acho que
 258 antigamente eu não sabia quase nada, de matemática (1) antes eu
 259 contava nos dedos, geralmente, hoje eu já raciocino direto (1) eu
 260 lembro que tinha a dinâmica dentro de casa que era por exemplo
 261 vocês? têm que estudar a tabuada inteira, tipo assim 1 2 3 4 5 6 7 8
 262 aí passava pra próxima, tipo vezes 2 vezes 3 (1) aí quem
 263 conseguisse chegar por exemplo até acabar de 10 ganhava
 264 dinheiro? pra comprar um lanche (1) porque a gente morava
 265 perto de uma padaria lá e aí a gente ia na padaria pra comprar um
 266 lanche (2) aí eu lembro disso até hoje porque eu parei na 8 vezes
 267 7 (.) eu falei que era 47 mas era 56 e aí eu perdi pro meu irmão
 268 @(1)@ nossa? eu fiquei com muita raiva porque eu estudei isso a
 269 tarde inteira eu sabia mais? do que ele sabe (1) isso não foi justo
 270 (.) ele nem se esforçou, nem nem ligou.

Além das avaliações que Gustavo constrói sobre seus avanços de aprendizagem (“hoje eu entendo um pouco melhor”) e as mudanças na experiência de assimilação do conteúdo escolar (“antes eu contava com os dedos hoje eu raciocino direto”), a descrição que ele faz das dinâmicas de reforço em casa, também nos permite abduzir os processos de vivência compartilhados na interação familiar, como as competições domésticas em torno do estudo da tabuada.

Essas competições, organizadas pela mãe segundo uma lógica de premiação por bom desempenho, introduziram em Gustavo valores meritocráticos de justiça escolar, que se converteram no horizonte positivo de sua orientação habitual¹⁸⁰. Evidências desse horizonte estão documentadas no modo como o jovem se posiciona diante da derrota para o irmão mais velho. Ele parece inconformado em ter perdido para um adversário que não se *esforçou* para ganhar e nem sequer *ligou* de preparar-se para a competição. Nesse sentido, o sentimento de *raiva* diante da perda, não foi apenas por não ganhar o dinheiro que garantiria a comprar do lanche na padaria, mas pela constatação de que mesmo estudando mais, não foi recompensado por seu esforço.

¹⁸⁰ Esse modo habitual de fazer relação com o saber escolar - onde se assume uma posição de competidor -, teve um efeito durável na experiência de escolarização de Gustavo. Nas narrativas em que ele descreve as situações de interação na escola, o jovem se coloca como o aluno que *sabe mais na turma*.

Seu posicionamento meritocrático faz com que ele, orientado pela norma do esforço, produza diferenças valorativas que rebaixam o irmão à posição de quem sabe menos por que estudou menos (“eu estudei a tarde inteira — eu sabia mais do que ele”). Nos termos dessa lógica, a vitória na competição não significa que o irmão realmente *sabe mais*, dado que não houve o investimento de esforço na apreensão do conteúdo escolar. Diante da ausência de esforço, o irmão não deveria *ter ganhado*. Dessa perspectiva, o que justifica a recompensa é o esforço. O que está fora dessa regra não é legítimo.

4.4.4 Ficar em cima ou soltar a corda? A desconfiança na capacidade de autorregulação dos filhos

A pergunta que dá nome ao título da tese contém duas metáforas que foram centrais na representação do tipo-base, destacado como uma evidência entre os casos que analisei. A analogia elaborada condensa, em termos figurativos, um dilema recorrente no discurso das famílias representantes do tipo II¹⁸¹: regular a escolarização dos filhos de modo mais intenso na passagem para o ensino médio ou flexibilizar o controle diante de um sujeito concebido como quase adulto?

Durante boa parte da análise comparativa, cheguei a considerar que ambas as metáforas constituíam uma forma de dar expressão, na linguagem, a um dilema de natureza prática, semelhante ao identificado nas famílias de orientação ético-comunicativa. No entanto, à medida que a reflexão foi estendida na análise, mediante o cruzamento com os casos do tipo I, constatei que o dilema entre praticar a heterorregulação (“ficar em cima”) ou apoiar os processos de individuação dos filhos (“soltar a corda”), era vivido apenas no plano representacional do discurso. Esse dado indicava que representações externas sobre autonomia e protagonismo juvenil no ensino médio¹⁸² não produziam deslocamentos na dimensão relacional-prática das ações

¹⁸¹ Embora os dois componentes normativos que formam a pergunta sejam formulações do espaço conjuntivo de experiência das famílias de orientação estratégico-pedagógica, eles também estão implícitos na tensão que conforma a *processualidade* das práticas de participação escolar dos pais, representantes do *habitus* ético-comunicativo.

¹⁸² No universo normativo das famílias do tipo I e II, as noções de autonomia e protagonismo juvenil aparecem formuladas na ideia de que, com a entrada no ensino médio, os próprios jovens devem assumir

parentais. Em outras palavras, embora se afirmasse que, com o fim da infância, os filhos deveriam assumir a responsabilidade por sua escolarização, essa noção pouco alterava o modo habitual de agir dos pais, isto é, sua forma de fazer o acompanhamento escolar em casa.

Essa contradição, embora seja tematizada no discurso por meio do argumento da desconfiança, não se traduz em reconfiguração prática, uma vez que o princípio do controle continua a organizar o acompanhamento da escolarização, prevalecendo sobre o reconhecimento consciente do protagonismo dos filhos. Essa é uma característica central do *conformismo normativo*, que difere da ambivalência constitutiva da prática habitual das famílias do tipo I.

Diante das exigências de autonomia¹⁸³, o modelo escolar de parentalidade não é reinterpretado nas situações concretas de acompanhamento, mas reafirmado por meio do reforço de mecanismos de controle e regulação (a exemplo, da conferência diária do caderno escolar). Ainda que os filhos se movimentem com uma atitude de responsabilização em relação à própria escolaridade, o reconhecimento dessa postura pelos pais permanece no plano representacional, e não produz deslocamentos práticos no modo estrito de participação. Ou seja, nas relações domésticas os filhos não são realmente tratados como *quase adultos*, pois a lógica da vigilância avaliativa segue sendo uma estrutura de orientação estável.

Na família Rocha, a proposição de que os pais devem dar autonomia aos filhos na medida em que crescem, além de integrar parte das explicações de Regina sobre a queda de sua presença na escola com a transição de Gustavo para o ensino médio, também é uma norma que produziu tensionamento do *habitus* da mãe no discurso (Passagem *Acompanhamento escolar no ensino médio*, subtema *Ficar em cima ou soltar a corda*, Família Rocha, linhas 1753 a 1794):

1753 Y: E assim eh:: como é a relação com a escola agora no ensino
1754 médio (.) você conhece os professores da escola dele (.) vocês
1755 podem falar um pouco sobre isso

a responsabilidade pela superação de adversidades e problemas no campo escolar. Para um debate qualificado do conceito de protagonismo juvenil nas pesquisas educacionais brasileiras, conferir Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) e Silva (2022).

¹⁸³ As justificativas discursivas dos pais do tipo II em torno das questões de autonomia, não produzem reorientação prática como nas famílias do tipo I.

- 1756 **Rf:** Eu conheço alguns mas eu não vou mais com tanta
 1757 frequência quanto quando ele estudava no ensino
 1758 fundamental (.) porque a gente tem que dar
 1759 **Gm:** ^LEsses dias eu -tava pedindo pra ela ir lá
 1760 **Rf:** ^LA gente tem que dar
 1761 autonomia pra eles né é um curso natural então tipo assim
 1762 eles vão crescendo, e você vai pensando tem que soltar a
 1763 corda deixar ele fazer as coisas do jeito dele (2) mas não é
 1764 assim tão fácil né @(.).@ (1) você pensa ah não é mais tão
 1765 necessário assim ficar em cima não vou perder, ele (1) ao
 1766 mesmo tempo eu acho que a gente até se engana nisso sabe a
 1767 gente também pode perder eles (3) mas as escolas aqui no DF
 1768 é muito difícil de entrar pra conhecer você tem que marcar
 1769 então assim por conta do trabalho a gente termina não indo
 1770 não? é nem por conta do trabalho de marcar mas do trabalho
 1771 da gente porque você trabalha você tem horário a cumprir
 1772 você termina não indo tanto mas assim eu conheço
 1773 pouquíssimo a escola (3) eu vou até? ser sincera (1) eu tô me
 1774 achando meio fraca nisso sabe eu deveria ir mais acho que
 1775 não tô @fazendo direito o meu papel@ eu quase não conheço
 1776 os professores (1) eu conheço dois professores só mas
 1777 assim eu não sei o nome eu conheço de ver
 1778 **Gm:** O Fernando
 1779 **Rf:** É e de ouvir também (.) mas assim eu vou fazer isso essa
 1780 semana (.)ele -tá me pedindo mãe? passa lá na terça-feira
 1781 passa lá? na escola pra saber como eu tô
 1782 **Gm:** ^LÉ que eu tenho curiosidade
 1783 **Rf:** Mas é isso (.) eu não tenho mais esse hábito mais assim de
 1784 estar lá? na escola (1) eu já fui mais frequente hoje eu ach-
 1785 esse? ano mesmo, eu só -tive duas vezes na escola dele (2) lá
 1786 na escola dele tem reunião de pais essas coisas sabe (.) mas
 1787 esse ano se teve eu ainda, não fui comunicada
 1788 **Gm:** Não teve ainda não
 1789 **Rf:** Mas? aqui em casa eu tô sempre? em cima né, cobrando,
 1790 vendo caderno estudando junto
 1791 (5)
 1792 **Gm:** -Tava aqui lembrando que um dia desses a minha mãe -tava
 1793 me ensinando matemática @(.).@
 1794 **Rf:** @É@ eu chego do trabalho e lembro que tenho que ensinar
 1795 ele (.) ele não é? muito bom de matemática sabe então ele
 1796 sempre, vem e me diz mãe hoje eu não consegui entender
 1797 nada o professor?passou isso isso e isso me ensina aí eu sento
 1798 e ensino

Duas das características de sua participação no ensino fundamental - o hábito da presença programada na escola e a interação direta com os professores - são atenuadas pelo o dilema cotidiano que ela passou a enfrentar com a transição de Gustavo para o ensino médio: manter o monitoramento rigoroso das atividades escolares do filho ("ficar em cima") ou flexibilizar o controle sobre as práticas escolares ("soltar a

corda”), de modo a apoiá-lo em seu processo de individuação (“deixar ele fazer as coisas do jeito dele”). A saída desse dilema não é *tão fácil* na experiência cotidiana. Tampouco é fácil contorná-lo na narrativa...

Ao mesmo tempo em que Regina reflete sua posição de controle, orientada por representações da norma (“você pensa ah não é mais tão necessário assim ficar em cima eu não vou perder ele”), ela também racionaliza os riscos de adesão às práticas mais flexíveis de acompanhamento (“eu acho que a gente até se engana nisso a gente também pode perder eles”). Quando a mãe afirma que um desses riscos é a possibilidade de perder o filho, isso parece referir-se a suposição de ruptura com uma orientação escolar já habitualizada na prática de Gustavo como estudante. A ideia de perda também documenta um certo grau de desconfiança na capacidade do filho de regulação autônoma do ofício de aluno, especialmente, em circunstâncias de baixo controle parental.

As explicações elaboradas por Regina, ora em torno da burocracia de entrada nas escolas da rede estadual, ora alegando pouca disponibilidade de tempo, não são apenas uma tentativa de justificar a perda do *hábito de estar lá na escola*, mas também uma forma de lidar racionalmente com a sensação de desacordo com o papel de mãe (“eu acho que não estou fazendo o meu papel direito”) e a autoavaliação negativa que essa sensação gera (“eu tô me achando meio fraca nisso sabe”). A forma como Regina concebe esse papel já indica que o modelo escolar de parentalidade é uma norma interiorizada, influenciando a imagem que ela constrói de si no presente: a imagem de uma mãe que está em desvio ou em falta com sua obrigação de conhecer a escola do filho e os professores que lecionam as disciplinas no ensino médio¹⁸⁴.

Seu posicionamento ambíguo no discurso é um ponto especial de atenção analítica. Embora Regina afirme que o exercício do papel de mãe de aluno não seja *mais tão necessário* agora no ensino médio, ela continua habitualmente vinculada às práticas de tutela pedagógica estrita no ambiente doméstico (“mas eu tô sempre? em cima né,

¹⁸⁴ Conhecer os professores só de *ver* ou *ouvir* não é uma ação ajustada às exigências de comportamento parental estabelecidas pelo modelo. Nesse sentido, a decisão tomada durante a realização do grupo — de visitar a escola de Gustavo na semana seguinte — pode ser interpretada como uma forma de resolver o conflito consigo mesma. Ao que parece, Regina sente que não está cumprindo o seu papel e precisa fazer algo para corrigir àquilo ela acredita ser um erro. Nesse sentido, retornar à frequência à escola, ainda que a pedido do filho, funciona como um recurso para restabelecer, no plano narrativo, a conformidade com o papel de mãe de aluno.

cobrando, vendo caderno estudando junto”). Desse modo, *ficar em cima do filho* é uma característica central do seu processo de vivência como *mãe de aluno dentro de casa*, ainda que a possibilidade de presença direta na escola seja interditada pelas condições de trabalho em que atualmente se encontra¹⁸⁵.

Quando deslocamos o foco da análise para o espaço de experiência de Gustavo, percebe-se que ele não rejeita o controle pedagógico exercido pela mãe, mas espera que ela se oriente nesse sentido. Além de pedir que Regina lhe ensine matemática - uma ação que já é habitual no cotidiano da família (“eu chego do trabalho e lembro que tenho que ensinar ele”) -, o jovem também pede insistentemente que ela tire um tempo para ir à escola conversar com os professores sobre o seu desempenho como aluno (“saber como eu tô”). O interesse pela avaliação formal dos professores não é apenas uma *curiosidade* banal, mas um aspecto da orientação estratégico-pedagógica que o jovem atualiza em seu modo de lidar com a escola.

O dilema entre a heterorregulação e a flexibilização do controle é uma questão que emerge espontaneamente na discussão da Família Ferreira, enquanto os pais justificam os efeitos de suas ações de acompanhamento no avanço escolar da filha (*Passagem Acompanhamento escolar no ensino médio*, subtema *Treinamento em casa*, Família Ferreira, linhas 1856 a 1894):

- 1856 **Rm:** A Eduarda hoje é exemplar na escola dela (.) já ganhou
 1857 várias vezes a melhor, aluna
 1858 **Vf:** Aluna destaque
 1859 **Rm:** Aluna destaque da turma
 1860 **Vf:** Mas também, porque a gente -tá sempre perto
 1861 participando, ajudando
 1862 **Rm:** É porque a gente aqui, ensinamos redação, pra ela
 1863 **Vf:** Ela pediu pra gente, dar um curso de redação pra ela
 1864 **Rm:** E a gente começou a fazer as redações aqui em casa
 1865 (1) e essas redações têm surtido muito efeito, na
 1866 escola (.) a gente elaborou um um modelo pra ela
 1867 porque como ela tinha muita dificuldade de iniciar
 1868 **Vf:** L O aluno, sempre tem dificuldade de
 1869 iniciar né
 1870 **Rm:** Então esse modelo é bom porque ele te dá? um norte
 1871 é um guia
 1872 **Vf:** L Foi o caso dela
 1873 **Rf:** O treinamento em casa, é importante pra ela

¹⁸⁵ A mãe, que trabalha como auxiliar de limpeza, cumpre uma jornada semanal de 50 horas. Para chegar pontualmente ao serviço, sai de casa às 4h30 e retorna por volta das 18h.

- 1874 desenvolver, a habilidade da escrita (1) já tem mais de
 1875 um ano que ela vem, estudando nesse modelo né (.) a
 1876 gente treina toda semana (1) inclusive? no PAS do
 1877 ano, passado ela tirou 900 e todo mundo na escola
 1878 ficou admirado
 1879 **Vf:** Lá? os professores sempre falam que a Eduarda, é a
 1880 melhor aluna da escola @(.).@
 1881 **Rm:** Mas é o que você falou (.) quando tem, o
 1882 acompanhamento dos pais em casa não tem como a
 1883 coisa dar errado (3)
 1884 **Vf:** De vez em quando a gente pensa assim ah? a gente
 1885 tem que deixar ela andar com as próprias pernas né
 1886 ela já é quase uma adulta (.) só que essa fase escolar é
 1887 muito crítica
 1888 **Rm:** É a gente só vai soltar? mesmo quando ela entrar na
 1889 universidade (.) aí vai ser ela por ela que nem foi com
 1890 a irmã (1) mas agora não (.) já pensou? -tá -tão
 1891 pertinho @(.).@
 1892 **Vf:** LDe entrar
 1893 **Rm:** É (.) agora é focar nessa preparação dela pro
 1894 vestibular

As ações de *treinamento escolar* especializado na Família Ferreira (“a gente treina toda a semana”) revelam um componente estratégico no modo de lidar com as necessidades escolares da filha em casa, específico do espaço de experiência profissional do pai¹⁸⁶. A partir de seu conhecimento especializado, Roberto formula um instrumento didático específico para as dificuldades de elaboração textual que a filha apresenta como aluna (“ela tem dificuldade de iniciar”). Nesse sentido, o pai analisa profissionalmente o desempenho de Eduarda, identifica fragilidades e trabalha para corrigi-las. Diferente dos esquemas de avaliação docente dele, que determinam a percepção e o julgamento pedagógico que faz do desempenho de Eduarda, a mãe reproduz afirmações generalistas sobre a relação prática dos alunos com redações escritas (“o aluno sempre tem dificuldade de iniciar”), e com base nessas afirmações que ela classifica a condição da filha (“é o caso dela”).

Apesar de agir a partir de sua posição docente, o pai não reconhece que essa posição engendra efeitos de capital simbólico na relação com os professores da escola, passíveis de repercutir positivamente na avaliação escolar da filha (“os professores

¹⁸⁶ Interessante observar que assim como Gustavo, Eduarda também procura o apoio pedagógico dos pais ao identificar dificuldades de aprendizagem (“ela pediu pra gente dar um curso de redação pra ela”). Com isso, ela os posiciona como professores no ambiente doméstico e se relaciona com eles a partir do lugar de aluna.

sempre falam que a Eduarda é a melhor aluna da escola”). Isso significa que, no âmbito explícito, ele não atribui o sucesso escolar de Eduarda a sua posição docente, mas ao fato da esposa e ele realizarem o acompanhamento escolar *em casa* - isto é, participar de perto, como propõe Valquíria. Quando, por exemplo, Roberto afirma que as redações elaboradas em casa *têm surtido muito efeito na escola*, isso não se refere apenas à experiência pedagógica da filha em sala, especificamente, à melhora de sua habilidade com as produções escritas solicitadas pelos professores. Mas, também, aos ganhos simbólicos que suas ações domésticas de acompanhamento produzem em termos de distinção escolar (“já ganhou várias vezes a melhor aluna - aluna destaque - aluna destaque da turma”).

O modelo escolar de parentalidade, e o discurso da parentocracia¹⁸⁷ que o fundamenta, não apenas integra as teorias explicativas dos pais sobre sucesso escolar (“quando tem acompanhamento dos pais em casa não tem como dar errado”), mas também é um horizonte positivo de orientação já enativado nas ações de acompanhamento da família.

Embora o modelo seja uma estrutura de interação estável na socialização familiar, representações de idade (“ela já é quase adulta”) também tensionam a posição de controle dos pais no sentido da abertura para a responsabilização da filha (“deixar ela andar com as próprias pernas”), isto é, permitir que ela lide sozinha com os assuntos relacionados a sua carreira escolar. Contudo, a compreensão de que o ensino médio é uma *fase escolar crítica*, provavelmente por ser uma etapa que prepara o acesso para ensino superior (“já pensou -tá -tão pertinho — de entrar”), os mantém ligados às ações de acompanhamento estrito, voltadas a *preparação* de Eduarda para os exames de vestibular que se aproximam (“agora é focar”) - como aconteceu com a irmã dois anos antes.

A manutenção de práticas habituais de controle parental (formuladas com a proposição em torno do termo “soltar”) na família, não pode ser interpretada unicamente como uma estratégia educativa consciente para viabilizar o projeto de ingresso da filha

¹⁸⁷ Seguindo a interpretação que António e Teodoro (2011, p.74, colchetes meus) fizeram do conceito de Brown (1990), a parentocracia pode ser entendida como uma ideologia que promove distinção no campo escolar em função do grupo social e, deste modo, permite a criação [ou manutenção] da elite escolar. Nesse sentido, “a parentocracia é como um meio de seleção legítimo, no qual os pais [através de estratégias educativas] surgem como os responsáveis pelo percurso escolar dos seus filhos”.

no ensino superior. A orientação dos pais para o modelo pedagógico de acompanhamento escolar indica que a desconfiança documentada nas ações de Roberto e Valquíria não se relaciona a uma descrença na capacidade acadêmica de Eduarda, mas à compreensão implícita de que, caso se afastem desse modelo, a *coisa* pode dar *errado*.

Enquanto na Família Ferreira, a desconfiança é um elemento implícito na elaboração dos pais sobre a decisão de não *soltar a filha* no ensino médio. Na Família Bittencourt, a *cobrança que vem de casa*, que ainda organiza o modo de acompanhamento escolar no ensino médio, é explicada pela *desconfiança* da avó, que não acredita que a neta seja capaz de autorregular a própria experiência como aluna¹⁸⁸ (Passagem *Acompanhamento no ensino médio*, subtema *A desconfiança da avó de Cristina*, Família Bittencourt, linhas 1459 a 1503):

- 1459 Y: E agora? no=no ensino médio assim como a relação de vocês com a
 1460 escola (.) vocês costumam ir à esco:la conversar com os professo:res
 1461 (.) como, é que é agora °no ensino médio°
 1462 Df: L°Sim°
 1463 Of: LAgora? a mãe, -tá aqui né
 1464 Df: Lé
 1465 Of: °Que aí°
 1466 Df: LAgora eu vou (1) a Cristina, é bem quista? lá (.) dessas (.) das
 1467 (.) da:s reuniões, mas a escola agora se no fundamental já não ia (1)
 1468 o médio não tem muito né (.) é quando é o boletim mesmo (1) eh:
 1469 reunião de coordenação, que faz começo? de ano no meio (1) eu já
 1470 fui o quê umas três, (1) que foi quando ela entrou
 1471 Cf: L°Sim°
 1472 Df: É (.) e os professores, todos são assim
 1473 Cf: Sim
 1474 Df: Elogia
 1475 Cf: É
 1476 Df: A Cristina não dá trabalho (.) na escola (.) sabe (.) não tem aquela
 1477 coisa
 1478 Of: LEla dá trabalho é em
 1479 casa
 1480 Df: É (.) ela é preguiçosa mas é preguiçosa na vida né então (.) com
 1481 certeza vai ser na escola também né
 1482 Of: @(.)@
 1483 Y: @(.)@
 1484 Df: Mas ela vai, ela vai do jeito dela aí (.) não é aquela coisa? assim sabe

¹⁸⁸ Na Família Bittencourt, a desconfiança é tematizada abertamente nas suposições que Cristina e Denise fazem sobre a postura assumida pela avó na sua forma de fazer o acompanhamento.

- 1485 mas não precisa a gente ficar Cristina Cristina né
 1486 Cf: L°é uma hora eu faço°
 1487 Of: Cristina é lerda lerda
 1488 Df: Essa fase foi a mamãe que pegou agora ela já vai (.) tem, a consciência
 1489 Cf: LSim
 1490 Df: De que ela tem que fazer
 1491 Of: LMas ou ela ia ou ela ia
 1492 Df: LOu ela ia é
 1493 Of: Depois que ela saiu, do fundamental eu falei não agora -cê vai,
 1494 caminhar sozinha vai ter que se virar sozinha
 1495 Cf: Sim
 1496 Df: É porque agora não tem condições mais de ficar fazendo deverzinho,
 1497 pra ela né (.) Cristina não é mais, criança
 1498 Cf: Mas a minha avó ainda é desconfiada
 1499 Df: É mamãe não confia muito não
 1500 Of: É eu não confio não ela não -tá pronta não pode ficar muito solta,
 1501 tem que ficar em cima tem sempre -tá ali de olho no caderno nas
 1502 atividades senão desanda tudo
 1503 Df: Sim

Através de um movimento metacomunicativo, a avó anuncia o retorno da mãe ao cenário familiar (“agora a mãe -tá aqui”) e, com isso, estabelece que agora é ela quem deve assumir o papel na discussão dos assuntos relacionados à vida escolar da filha. Se antes Olga foi quem atuou como a representante da família na escola, cabe agora à Denise assumir essa atribuição (“é agora eu vou”). De certo modo, o protagonismo da mãe na discussão, enquadrando e iniciando novos temas, bem como definindo proposições para o grupo, é um reflexo do protagonismo recente de sua atuação no domínio escolar, mesmo que suas ações se resumam a pegar o boletim de notas de Cristina e comparecer às reuniões de coordenação que acontecem no início dos dois semestres anuais (“no começo de ano e no meio”)¹⁸⁹.

Novamente, a boa reputação de Cristina na escola (“é bem quista lá”) é tomada como justificativa para o caráter esporádico das visitas familiares à instituição, apesar de

¹⁸⁹ Ainda assim, a avó continua a desempenhar um papel no grupo e afirma-se como uma figura enérgica, bem próxima da representação que a filha e a neta têm dela. Olga ratifica, valida e complementa o conteúdo de orientação que Denise propõe como a estrutura da conversa e, em muitos momentos, conforme está exposto no fragmento selecionado, coopera na construção de enunciados coletivos que carregam uma interpretação comum sobre as práticas da neta (“a Cristina não dá trabalho na escola - ela dá trabalho é em casa – é ela é preguiçosa”). Neste segmento, Cristina não formula proposições, apenas valida o enquadramento que a mãe constrói em colaboração com a avó, mesmo que os comentários de ambas, por vezes carregados de sarcasmo, tipifiquem negativamente ou coloquem em questão a lógica de sua conduta escolar.

contradições internas ao discurso indicarem que a mãe não valida totalmente a avaliação positiva dos professores em relação à filha.

O comentário da avó, em sequência à proposição iniciada pela mãe de que Cristina não dá trabalho na escola, introduz uma nova perspectiva sobre o comportamento da neta, deslocando o foco da discussão para a dinâmica interna da casa. No movimento de troca de turno, ao validar e aprofundar a posição de Olga, Denise explicita o sentido moral que estrutura a interpretação da avó¹⁹⁰. Ao empregar o adjetivo preguiçosa na construção desse enquadramento, a mãe não se refere meramente a um traço da personalidade da filha, mas o institui como atributo de sua identidade total — “ela é preguiçosa na vida” —, produzindo uma qualificação que ultrapassa situações específicas de comportamento em casa e passa a definir a própria pessoa de Cristina. Esse processo constrói, ainda que de forma sutil, o desvio à prática da filha em outras áreas de ação, como a escola

Nesse sentido, o modo como a neta exerce o ofício de aluna transforma-se em um horizonte negativo nas considerações da mãe (“ela faz do jeito dela aí”), porque se diferencia do modelo de ação implícito em suas expectativas de desempenho (“não é aquela coisa assim sabe”) ¹⁹¹. Embora a *consciência* prática da responsabilização¹⁹² já esteja incorporada em Cristina (“é uma hora eu faço”), e até Denise reconheça o engajamento independente da filha (“ela já vai”) ¹⁹³, o *jeito como a jovem vai*, isto é, como ela se engaja na relação prática com as tarefas, ainda é objeto de estigma nas moralizações da avó (“Cristina é lerda lerda”).

Mesmo que o controle pareça menos rígido *agora*, devido a impressão de que a mãe e a avó passaram a responsabilizar a neta pela realização das tarefas escolares, a reconstrução das características factuais da prática familiar revela que um grau de enquadramento relativamente forte continua a operar nas dinâmicas internas de interação em torno do caderno de Cristina (“tem que sempre -tá ali de olho”). Por mais que, com a transição para o ensino médio, a norma da responsabilização apareça no discurso da avó (“depois que ela saiu do fundamental, eu falei não agora -cê vai caminhar

¹⁹⁰ A proposição de que Cristina *dá trabalho em casa* já indica a atribuição implícita de desvios a sua prática habitual.

¹⁹¹ Figuras de identidade associadas a esse modelo serão desenvolvidas pela família mais à frente.

¹⁹² Isto é, a exigência de que, no ensino médio, é ela que *tem que fazer* os deveres da escola.

¹⁹³ Em contraste com a fase anterior, na qual a ação de Cristina era acionada pelas pressões exercidas pela avó, inclusive, substituindo-a na realização dos deveres de casa.

sozinha”), ela não é capaz de produzir deslocamentos práticos no modo estrito de fazer o acompanhamento escolar (“tem que ficar em cima”).

A desconfiança da avó tem origem na atribuição de *déficits* à performance da neta como aluna (“ela não -tá pronta”)¹⁹⁴ - ou naquilo que Bohnsack (2017, p.247, *tradução nossa*) chamou de “construção da realidade orientada pela suspeita”¹⁹⁵¹⁹⁶. Nos termos desse processo, a desconfiança não se reduz a um simples sentimento de descrença, mas é um sentido objetivamente produzido nas ações habituais de monitoramento regular do caderno, que restringem as possibilidades de autorregulação da neta no campo escolar e corroboram para a construção de sua posição subordinada nas relações familiares.

Adiante, a orientação da Olga para o exercício da heterorregulação evidencia-se novamente quando ela interpreta o sucesso escolar da neta — isto é, o fato de Cristina não “dá trabalho” na escola — como efeito de práticas de controle no âmbito familiar, mobilizando, em sua justificativa, elementos do discurso parentocrático (*Acompanhamento no ensino médio*, subtema *Destaque*, Família Bittencourt, linhas 1502 a 1546):

- 1502 Df: Na escola que ela -tá agora, os professores são todos assim
 1503 olha Cristina é muito né tem as que são mais como é que eu
 1504 vou dizer (2) as cativa, dela lá que nossa? e tinha, uma outra
 1505 amiga que agora não -tá
 1506 Cf: L_a Natalia
 1507 Df: E que eram as duas tanto, que assim olha os destaques né aí
 1508 eu sempre brinco tadinha eu falei é Cristina em terra de
 1509 cego quem tem um olho é rei porque tipo assim você
 1510 destaque? aquele, negócio que eu te falei [p/Olga] de tipo
 1511 assim (2) Cristi:::na tirando essas notas aí
 1512 Of: L^oSim^o
 1513 Df: Mas eu acho que ela é boa mas a escola também né (.) não
 1514 sei se fosse uma escola? mais assim né
 1515 Of: L_{Exigente}
 1516 Df: Se ela ia (2) -tá do jeito que -tá né porque os meninos lá são
 1517 meio né, Cristina (1) não é muito
 1518 Cf: Sim é porque (1) ano passado principalmente minha turma
 1519 (1) não queria nada? com a escola
 1520 Df: L_{Nada} L_É
 1521 Cf: E era só o povo conversando (.) aí (.) era muito chato e eu

¹⁹⁴ O mesmo processo no qual se baseia a percepção dos pais da família Ferreira sobre a filha.

¹⁹⁵ No original: “verdachtsgeleitete Wirklichkeitskonstruktion”.

¹⁹⁶ Como veremos no próximo tópico, a *construção da realidade orientada pela suspeita* é um dos processos centrais da constituição do poder geracional da avó na família Bittencourt, que opera por meio de moralização e atribuição de incompetência aos filhos e enetos no campo escolar.

- 1522 tinha eu tenho a minha amiga só que ela saiu esse ano (1)
 1523 só, que a gente ficava não? vamos estudar, quando a gente
 1524 quando a gente fazia o mínimo que era os deveres
 1525 Df: Isso
 1526 Cf: E prestava atenção os professores ficavam assim ó batendo
 1527 palmas @(.)@
 1528 Df: Por isso que eu digo coitado, dos professores (.) não viram
 1529 nada melhor melhor que isso
 1530 Cf: Meu Deus do céu
 1531 Df: Acho que quando chegava um aluno normal
 1532 Cf: É
 1533 Df: -Tá acima da média (.) né
 1534 Cf: Sim aí era todo mundo assim (1) nossa vocês são muito
 1535 inteligentes meu Deus são fora de série era todo mundo
 1536 **Natalia e Cristina Natalia e Cristina**
 1537 Df: LÉ
 1538 Cf: Aí a gente, ia nos passeio tudo @ganhava tudo@
 1539 Of: Porque isso vem muito de casa né Hamanda (1) assim da
 1540 cobrança, assim de (1) dos pais? participarem de perto né
 1541 acompanharem, de perto
 1542 Df: Sim
 1543 Of: Porque igual a gente fala (.) com a Cristina a gente sempre
 1544 pegou muito pesado, (2) até hoje né (.) não dá pra largar ela
 1545 sozinha assim (.) tem que ficar no pé dela senão não avança
 1546 Df: Não dá resultado né

A informação de que Cristina é uma aluna *destaque* na escola é recebida com certo espanto pela mãe. No discurso, essa reação é visível na maneira como Denise eleva o tom de voz e enfatiza as palavras quando questiona a filha sobre a veracidade dessa posição (“você destaque”). Ela claramente desconfia das *notas* que Cristina recebeu nas últimas avaliações, atribuindo aos professores uma posição de autoengano (“coitado dos professores”) quanto ao desempenho da filha, em razão da ausência de contrapontos *melhores no universo local das práticas escolares* (“*não viram nada melhor que isso*”).

O provérbio popular que Denise utiliza com um tom irônico (“em terra de cego quem tem um olho é rei”), sugere que na compreensão da mãe, o *destaque* da filha e das colegas, isto é, o capital simbólico¹⁹⁷ acumulado por elas na comunidade escolar (“todo mundo lá, nossa vocês são muito inteligentes”), não vem de uma performance excelente nos estudos, mas se deve ao fato de Cristina pertencer a uma escola com patamares baixos de exigência educacional (“uma escola mais assim né — exigente”),

¹⁹⁷ (Bourdieu, 2013, p.113)

cujo público estudantil, em sua maioria, não se ajusta sequer às expectativas associadas à figura do *aluno normal* (que presta atenção às aulas e faz o dever de casa). Na comparação com os outros colegas da turma, que não querem nada com escola, Cristina só pode ser tipificada como uma *aluna normal*, embora seja reconhecida como acima da média e excepcional pelos professores da instituição (“fora de série”).

No sentido da proposição de Denise, *fazer o mínimo*, a prática habitual da filha, torna-se um símbolo de “distinção natural”¹⁹⁸ neste cenário (“todo mundo assim vocês são muito inteligentes — são fora de série”), *uma diferença reconhecida* que assegura formas de lucro e poder na escola (“a gente, ia nos passeio tudo @ganhava tudo@”) e entre os professores (“os professores ficavam assim ó batendo palmas”). Desse modo, a filha, tipificada como uma aluna normal, apenas é reconhecida como acima da média porque os alunos da turma que não se engajam no trabalho escolar.

Essa mesma lógica de distinção é utilizada por Cristina, quando ela própria se diferencia dos colegas da turma, que são seu contraponto em termos de conduta escolar. Enquanto os *meninos* negligenciam o ofício de aluno, Cristina e as amigas decidem *estudar* (“*vamos*”), o que no contexto da passagem, significa fazer o mínimo das obrigações escolares em sala.

Apesar de no contexto avaliativo Denise afirmar que Cristina é uma *boa* aluna, implicitamente ela não considera realmente que a filha está acima da média, uma vez que é beneficiada pela forma indiferente como os outros colegas tratam os estudos e suas obrigações como alunos. Logo, eles não são um contraponto legítimo para comparações. No horizonte positivo do quadro de orientação da família, a imagem da aluna dedicada e estudiosa é uma figura subjacente à elaboração de juízos morais no campo escolar, um fantasma que persegue a prática habitual de Cristina como veremos mais à frente.

Diferente da reação da mãe, o destaque de Cristina não parece ser uma surpresa para avó, dado que ela atribui o avanço escolar da neta à *cobrança que vem de casa* - embora em outras passagens, Olga também se oriente pela imagem da aluna dedicada ao avaliar negativamente a conduta acadêmica de Cristina. No cotidiano, a cobrança é uma atitude que se manifesta no modo habitual da avó de *pegar pesado e ficar no pé* de

¹⁹⁸ (Bourdieu, 2013, p.111)

Cristina¹⁹⁹. Não *largar* a neta *sozinha* na regulação da própria vida escolar é um modo de agir que atualiza o modelo normativo de participação parental na experiência cotidiana da família - norma que Olga formula com os termos *participar de perto* e *acompanhar de perto* - e em suas explicações sobre o sucesso e fracasso escolar. Essa relação afirmativa com a norma estabelece, implicitamente, o pressuposto de que filhos de pais que *participam de longe* - que não ficam em cima - não avançam academicamente na vida escolar²⁰⁰ - não dão resultado, conforme complementa Denise.

4.4.5 Quando as famílias não são perfeitas²⁰¹: o poder de enquadramento e seus efeitos nas relações intergeracionais

Durante a análise dos grupos representantes do tipo II, percebi um tom depreciativo na forma como pais e avós articulavam seus discursos em torno da posição dos filhos como alunos. Sempre de forma explícita na linguagem, mas raramente questionado, esse modo depreciativo de referência desembocava em processos de moralização e constrangimento público, que transformavam a pessoa do filho e suas ações em objeto de deboche, rotulações ou estigmatização.

Esse aspecto tornou-se analiticamente interessante por dois motivos. No último bloco dos grupos de discussão, quando perguntei aos interlocutores como era *a vida em família*. Meu objetivo era desenvolver, no plano discursivo, suas perspectivas sobre o espaço íntimo da casa. Observei, além das descrições cotidianas - que, à primeira vista, poderiam ser interpretadas como simples amenidades pelo olho que vê de fora -, as famílias definiam as relações internas ao núcleo doméstico como uma convivência *normal* entre pais e filhos.

¹⁹⁹ Os termos “pegar pesado” e “ficar no pé” desenvolvidos no discurso são representações metafóricas do conformismo normativo.

²⁰⁰ Esse pressuposto implícito é próximo da tese de “omissão parental” identificada por Lahire (1997, p.334) como um discurso produzido entre professores da educação básica na França, que atribuem o fracasso escolar dos alunos à negligência dos pais com aquilo que as famílias representantes do tipo II nomearam como “acompanhar de perto”.

²⁰¹ Com o título do tópico, me alinho a perspectiva defendida por Lobo (2020), segundo a qual a análise das experiências familiares deve considerar que conflitos, relações de poder e processos de moralização também atravessam as relações intergeracionais no cotidiano das famílias.

Do ponto de vista das famílias, não havia nada de extraordinário no que acontecia no âmbito das relações “do lado de dentro”. No entanto, as suposições de normalidade associadas ao comportamento dos pais no cotidiano doméstico já revelavam alguns indícios importantes. Essas suposições incluíam, principalmente, o direito de produzir moralizações sobre a conduta pessoal dos filhos. Também envolviam a possibilidade de os pais se negarem a ocupar posições equivalentes na comunicação familiar. Tais elementos carregavam informações sobre a *contextualidade* na qual a estrutura interativa das relações familiaresera formada.

No momento em que apresentei parte do material empírico no *Kolloquium* do grupo *Migrations-und Ungleichheitsforschung*, para o exercício da interpretação coletiva com colegas pesquisadores de diferentes regiões da Alemanha, confirmou-se a percepção inicial sobre o aspecto depreciativo que constituía a maneira como os filhos eram abordados na comunicação das famílias representantes do tipo II. A constatação deu-se a partir das observações feitas por *Thorsten Hertel*, colega do *Arbeitsgruppe*, sobre a ordem da normatividade familiar entrelaçada na construção do discurso e sua relação com a categoria praxiológica do *poder de enquadramento*.

A categoria poder de enquadramento (*Rahmungsmacht*) foi relaborada por Bohnsack (2017b), no contexto de suas análises empíricas sobre as chamadas “organizações de processamento de pessoas” (Bohnsack, 2025, p.128, *tradução nossa*)²⁰². O conceito insere-se em sua teoria das organizações como uma variante do que ele denominou “*enquadramento constitutivo*”²⁰³ - um tipo de enquadramento externo²⁰⁴, central na constituição das organizações e seus processos de tomada de decisão. De acordo com Hertel (2024), com sua entrada no campo dos estudos sobre organizações, a sociologia do conhecimento praxiológica desenvolveu um conceito útil para a descrição e a análise empírica da prática de produção de poder, em cenário de interação desigual.

²⁰² No original: People-Processing-Organisationen.

²⁰³ No original: konstituierender Rahmung.

²⁰⁴ No contexto das organizações, o enquadramento externo é uma característica estrutural das relações entre os atores profissionais e sua clientela (o público atendido). Por seu caráter estrutural, o enquadramento externo opera implicitamente na maneira como as organizações abordam os indivíduos, isto é, por meio de atribuições seletivas a sua ação e pessoa (Bohnsack, 2017b; Hertel, 2024). Essas atribuições são operações pelas quais se constroem classificações morais ou avaliativas, que são a base da codificação (ou tipificação) dos indivíduos nas organizações. Por isso, o enquadramento externo é também chamado por Bohnsack (2017b, p.247) de “codificação inicial”.

Cabe esclarecer que com o termo *organizações de processamento de pessoas*²⁰⁵, Bohnsack refere-se a instâncias de controle social, que têm o monopólio sobre a *atribuição de motivos* e, com essa base, operam construções de sentido sobre a identidade pessoal e a biografia de sua clientela. Embora Bohnsack (2017) não tenha incluído a família no conjunto das instâncias de regulação social que ele classifica como organizações²⁰⁶, o próprio autor já pressupõe que o poder de enquadramento, enquanto prática, pode ser encontrado em todas as áreas de ação social. No sentido dessa pressuposição, o presente tópico é uma tentativa de ampliar o escopo de análises empíricas sobre o poder de enquadramento, de modo a tecer considerações sobre como essa prática constitui-se no espaço familiar de relações intergeracionais.

No contexto tradicional dos estudos empíricos sobre organizações, as análises sobre poder de enquadramento são estruturadas por três componentes inter-relacionados (Bohnsack, 2017b; Bohnsack, 2020; Hertel, 2024; Bohnsack, 2025):

- 1 Na *codificação inicial*, os indivíduos estão sujeitos a atribuições seletivas que são constitutivas para as organizações (o enquadramento externo). Esse primeiro tipo de codificação está diretamente relacionado às “expectativas de normalidade em relação às ações e a identidade da clientela” (Bohnsack, 2020, p.30, *tradução nossa*);
- 2 A *codificação secundária* descreve o processo de “construção de identidades totais” (Bohnsack, 2017b, p.247, *tradução nossa*), no qual as pessoas são rotuladas como “negativamente ou positivamente desviantes” (*ibid.*, *tradução nossa*) em todas as áreas de sua vida. Isso revela como a criminalização, a moralização e a patologização dos sujeitos podem se tornar processos permanentes à medida que “a construção da realidade orientada por suspeitas” (*ibid.*, *tradução nossa*) se torna parte da *atitude natural* da vida cotidiana nas organizações; e,
- 3 Como consequência da *invisibilização estrutural*, a última etapa de constituição empírica do poder de enquadramento, “as propriedades atribuídas aos sujeitos

²⁰⁵ Termo cunhado por Niklas Luhmann em seu livro intitulado “Poder”, traduzido para o português pela editora da Universidade de Brasília em 1985.

²⁰⁶ Durante o período em que estive na Alemanha, não tive acesso a nenhum estudo que examinasse empiricamente a constituição do poder de enquadramento em grupos familiares. A maior parte dos trabalhos consultados concentrava-se na análise da constituição do poder no cotidiano de organizações pedagógicas.

aparecem como suas características quase naturais e não como a expressão de práticas organizacionais que eles de fato representam” (Hertel, 2024, p.172, *tradução nossa*).

No espaço familiar das relações intergeracionais, esses três componentes também aparecem articulados à constituição do poder de enquadramento. Na fase da codificação inicial, as atribuições seletivas dirigidas à pessoa dos filhos enfatizam, em geral, expectativas de normalidade vinculadas a uma fase do desenvolvimento qualificada como problemática. As causas do comportamento dos filhos e os motivos que os levam a agir de determinada maneira, especialmente em relação à escola, são interpretados como sintomas gerais associados a mudanças psicobiológicas do início da adolescência. A partir dessa codificação e das justificativas por ela produzidas, o espaço de experiência dos filhos é posicionado em uma relação de subalternidade frente ao espaço de experiência da geração dos pais, que se afirma como instância legítima de interpretação da realidade.

No estágio da segunda codificação, representado em meu material sobretudo pela ocorrência de degradações morais e simbólicas da conduta escolar dos filhos, a desigualdade social entre as gerações na família é instituída em sentido mais amplo (Bohnsack, 2020). Na interação grupal, os filhos são, em geral, construídos discursivamente à luz de seu desvio em relação às normas de identidade e padrões de comportamento do campo escolar, ainda que suas ações cotidianas evidenciem esforços práticos de alinhamento a tais normas. Desse modo, a desigualdade geracional não se mantém apenas como efeito de atribuições pontuais, mas é continuamente reproduzida e estabilizada como estrutura legítima de interpretação (no sentido de “os pais sempre sabem mais do que os filhos”).

Tal como na análise do poder de enquadramento nas organizações, a seletividade das construções parentais permanece amplamente invisível, tanto no contexto da primeira quanto da segunda codificação. As interpretações dos pais são tomadas como evidentes, naturalizadas como parte das relações intergeracionais e, por isso, não tematizadas ou questionadas na interação. Mesmo nas raras situações em que os filhos se sentem ofendidos e reagem, essas tentativas de contestação são imediatamente neutralizadas pela imposição, por parte dos pais, de “proibições de metacomunicação”

(também implícitas), fundamentadas na posição geracional que ocupam (Bohnsack, 2025)

Nos casos representantes do tipo II, cujas práticas educativas estão fortemente orientadas para rituais de interação pedagógica centradas na figura do pai-professor, verifica-se que o poder de enquadramento já é uma estrutura constitutiva da socialização doméstica. Faz parte, por assim dizer, da socialidade primordial que conforma o espaço conjuntivo de experiência da família (Bohnsack, 2011; Bohnsack, 2017).

Em campo, indícios da constituição do poder de enquadramento já eram uma evidência na forma como pais e filhos se posicionavam durante as interações nos grupos. Embora a transcrição dos áudios registre um discurso fluído, marcado por trocas horizontais em torno dos temas propostos, aspectos não verbais - especialmente aqueles relacionados à fisicalidade dos filhos na presença dos pais - revelavam outra dimensão da dinâmica relacional nestas famílias. Observava-se entre os jovens uma postura corporal mais contida, a evitação do contato visual direto e, com frequência, o gesto de levantar a mão antes de iniciar a fala, como se solicitassem permissão para ocupar o turno²⁰⁷. Essa observação é relevante porque as consequências concretas da subordinação social nas relações intergeracionais familiares manifestam-se precisamente no âmbito da prática interativa - abrangendo tanto a fisicalidade dos membros na interação quanto suas expressões verbais.

Já nos grupos, um dos indícios da manifestação do poder de enquadramento da geração dos pais e avós está representado pelo movimento de moralização dos espaços conjuntivos de experiência dos filhos, na condição de jovens e alunos. A degradação moral, uma das principais dimensões do poder de enquadramento (Cf. Bohnsack, 2017b; 2025), é uma característica da comunicação em famílias de orientação estratégico-pedagógica. Especialmente quando os filhos não estão em concordância habitual com as exigências normativas de performance escolar²⁰⁸.

²⁰⁷ Aspectos relativos à fisicalidade de pais e filhos durante os grupos de discussão foram registrados no caderno de campo utilizado à época da pesquisa empírica.

²⁰⁸ Nesse contexto, as conversas em família convertem-se em verdadeiras “cerimônias de degradação” (Garfinkel, 1956, p.420). No caso da Família Bittencourt, por exemplo, essas cerimônias caracterizam sua forma de comunicação interna. Conforme visto nas passagens anteriores, as sequências de interação desenvolvem-se em meio a práticas de zombaria explícita e, em outras, o escárnio é uma estrutura de interação implícita, sutilmente manifestada.

Do mesmo modo, a pouca abertura para a ocorrência de comunicação recíproca nas famílias – um dos indícios da ocorrência de embargos *de metacomunicação* -, faz com que os filhos sejam privados da oportunidade de se referir a aspectos de seu eu - de sua identidade social real²⁰⁹ - incompatíveis com a identidade total construída por pais e avós, em cerimônias de degradação produzidas no cotidiano (Bohnsack, 2017b). No contexto da organização discursiva, isso significa que os filhos não conseguem impor suas próprias proposições, permanecendo os pais em posição dominante no discurso.

Entretanto, as proibições de metacomunicação não são explícitas aos olhos de seus membros, tampouco verbalizadas, mas produzidas de maneira invisível nas interações (Bohnsack, 2025). Existe o entendimento tácito de que os filhos devem se calar na presença dos pais, ou mesmo, não confrontar abertamente a opinião das pessoas mais velhas da família (posição vista como um *ataque* pessoal, conforme definiu Gustavo durante entrevista narrativa comigo).

Na Família Rocha, a organização do discurso na passagem a seguir evidencia como essas proibições operam sutilmente. De um lado, temos o filho que, nas situações de conversa, reivindica posição de igualdade argumentativa, e do outro, a mãe, que se recusa a aderir ao um modelo aberto de comunicação intergeracional, no qual as proposições de Gustavo sejam reconhecidas e integradas no espaço de experiência da família (Passagem *Conversas sobre a escola*, subtemas *Divergências*, Família Rocha, linhas 1860 a 1899):

- 1860 Y: E assim em casa vocês costumam conversar sobre a escola (.)
 1861 assim (.) por exemplo (.) vocês conversam sobre a escola ou o
 1862 ensino médio (2) como é que são as conversas em casa
 1863 Gm: @Várias fofocas@
 1864 Rf: @(.).@ assim o Gustavo a gente conversa sobre tudo e eu falo
 1865 muito pra ele (.) ele diz que não quer fazer ensino superior né e
 1866 às vezes assim
 1867 Gm: LNão? não é que eu não quero é que eu tô com vontade de
 1868 fazer outra coisa no momento (.) depois que eu terminar, o
 1869 ensino médio eu quero fazer um curso pra aprender a montar
 1870 Computador
 1871 Rf: Então assim a gente conversa algumas coisas ele me conta um
 1871 pouco do cotidiano escolar dele essas coisas mas assim
 1872 ultimamente a gente (1) eu tenho parado mais porque é um

²⁰⁹ (Goffman, 2004, p.50).

- 1873 pouco conflituoso, porque eu vejo de um jeito e ele vê de outro
 1874 aí dá problema eu falo que tem que estudar tem que fazer isso e
 1875 ele diz ah mas aí, você (2) sabe (.) ele quer colocar? os
 1876 argumentos dele também
 1877 **Gm:** ↳Ela nunca deixa eu falar, o que eu
 1878 penso, sobre isso
 1879 **Rf:** E às vezes pra não discutir muito eu prefiro não falar mais com
 1879 ele (1) mas assim a gente já discutiu muito sobre isso ele diz ah?
 1880 que escola é isso e aquilo (.) principalmente quando eu falo pra
 1881 ele que tem que ir pro ensino superior (.) ele fala ah não quero
 1882 ir pro ensino superior não sei o que eu disse mas tem que ir?
 1883 porque se já é difícil quem tem um ensino superior conseguir
 1884 uma boa vaga ser alguém na vida imagina quem não tem eu falo
 1885 muito pra ele sobre isso aí ele fala ah mas a senhora tem ensino
 1886 superior e -tá trabalhando limpando, banheiro sim mas bom,
 1887 não é por conta disso que a gente tem que para (.) eu falo muito
 1888 pra ele sobre isso mas os filhos sempre acham que sabem mais
 1889 do que os pais só que não é bem assim (.) eles ainda são
 1890 inexperientes (3) mas é isso (.) aí a gente tem a gente tem até
 1892 parado mais (.) a gente era mais (1) só que essa fase assim de 15,
 1893 16 anos é naturalmente é uma fase assim de muitos conflitos fica
 1894 mais rebelde? mesmo então é melhor @não mexer@ (3) mas eu
 1895 acho que a gente nunca mais nem brigou né Gustavo
 1896 **Gm:** É. a gente tem parado
 1897 **Rf:** Nunca mais brigou (1) mas assim em relação a isso a gente parou
 1898 mais de falar sobre isso
 1899 (6)

Enquanto Gustavo apresenta uma atitude abertamente comunicativa, orientada para a reivindicação de igualdade argumentativa (“ele quer colocar os argumentos dele também”), a mãe, para evitar conflitos de enquadramento (“porque ele vê de um jeito e eu vejo de outro aí dá problema”), recusa-se a entrar em diálogo com ele e/ou contra-argumentar sua posição (“para não discutir muito eu prefiro não falar mais”)²¹⁰. Essa posição de recusa não é apenas informada na fala de Regina (linha 1877), mas também estrutura a própria organização do discurso na passagem. Isso pode ser evidenciado, por exemplo, quando Gustavo diverge da afirmação feita pela mãe de que ele não deseja ingressar no ensino superior e tenta apresentar seus motivos (linha 1867 e 1868). Como resposta, Regina ignora a apresentação de motivos do filho, seguindo com o início de uma nova proposição sem retomar a justificativa de Gustavo.

²¹⁰A mãe recusa-se a argumentar e discutir o tema com o filho e essa atitude reflete-se na duração curta da passagem, que é encerrada de forma abrupta por ela.

No contexto comunicativo, a mãe justifica sua posição (“melhor não mexer”) apoiando-se em suposições de motivos externos ao espaço de experiência de Gustavo, que a levam a associar a atitude questionadora do filho a uma fase da vida supostamente marcada por *conflitos* (“essa fase assim de 15, 16 anos”). Por meio de construções tautológicas²¹¹, o *enquadramento externo* de sua abordagem converte o dissenso juvenil em sintoma psicológico, atribuindo as causas do comportamento do filho a uma suposta identidade desviante na adolescência (“fica mais rebelde”). Esse movimento psicologiza o conflito e, ao mesmo tempo, deslegitima a posição de Gustavo como interlocutor válido, uma vez que sua disposição para o confronto argumentativo passa a ser interpretada como efeito da idade, não como demarcação de posição geracional na família.

Regina opera sob distinções morais que definem, previamente, os lugares legítimos de saber e restringem as possibilidades de metacomunicação na interação familiar (“ela nunca deixa eu falar o que eu penso sobre isso”). Ocorre aqui uma desqualificação do espaço de experiência do filho (“ele é inexperiente”) pela mãe, baseada em suposições generalizantes que estereotipam a posição geracional de Gustavo como ilusória (“os filhos sempre acham que sabem mais do que os pais, só que não é bem assim”).

Enquanto, na família Rocha, a posição de Gustavo diante das exigências normativas da mãe é explicada por meio de desvios atribuídos a sua própria pessoa, na família Bittencourt as construções sobre a identidade pessoal de Cristina fundamentam-se, por sua vez, em julgamentos normativos e na atribuição de déficits a sua forma habitual de ação como aluna (*Passagem Acompanhamento escolar no ensino médio*, subtema *A ação habitual de Cristina como aluna*, linhas 1611 a 1623):

²¹¹ Segundo Bohnsack (2017b), essa tautologia está firmemente ancorada na lógica da teorização cotidiana do senso comum, e, portanto, parece evidente para os indivíduos que raciocinam dentro dessa lógica.

- 1611 Cf: Mas falando assim até parece que eu sou assim eh::
 1612 dedicada? sabe (.) todo dia -tá lá? estudando (.) não sou
 1613 assim. Não
 1614 Of: Cristina estuda na hora que dá vontade (.) não? é uma aluna
 1615 estudiosa não
 1616 Df: Cristina é preguiçosa (.) enrola pra estudar
 1617 TD: @(.).@
 1618 Cf: Só que eu não me orgulho, disso (2) tipo eu sei que eu tenho
 1619 que estudar (2) às vezes eu fico ah depois eu estudo
 1620 Of: LEnrolando
 1621 Cf: Mas no final eu estudo (1) eu não acho que eu sou assim
 1622 estudo::sa mas eu estudo (2) eu=eu (.) sabe (.) tipo eu vou
 1623 aprender isso aqui nem que seja na marra (1) tipo, eu abro
 1624 o livro na marra mas eu abro

Na interação com a mãe e avó, Cristina descreve a relação com os estudos contrapondo o seu modo de ser estudante à imagem da aluna “estudiosa”, presente em normas de identidade relacionadas à conduta escolar. Ao definir-se como uma aluna que não se orgulha de “enrolar pra estudar”, posiciona o próprio *habitus* como um horizonte negativo, uma postura da qual procura se afastar, por meio do desenvolvimento de ações contundentes de envolvimento com os estudos, como abrir o livro na “marra”.

O desenvolvimento dessas ações, que buscam aproximar a *prática real* da *identidade exigida* (isto é, a aluna estudiosa), não é vivido sem conflitos por Cristina. O quadro de orientação da jovem é constituído na tensão entre “estudar na hora em que dar vontade” (seu modo habitual de relacionar-se com os estudos, conforme a proposição de Olga) e manter uma rotina disciplinada de revisão do conteúdo escolar (a conduta que a avó espera que a neta adote), mesmo que forçadamente. O peso da tensão faz com que Cristina oriente-se para a *realização* das expectativas evocadas na imagem da norma (que atualiza a ideia de que estudar significa abrir um livro todos os dias)²¹².

Nesse sentido, as expectativas condensadas na imagem da aluna estudiosa acabam por se tornar um horizonte positivo na constituição de seu quadro de orientação. Embora Cristina ensaie um movimento de defesa (“só que eu não me orgulho disso”),

²¹² Por meio de ações contundentes de envolvimento com os estudos, Cristina incorpora em sua prática escolar os horizontes positivos que constituem a orientação estratégico-pedagógica da família. Nesse movimento ocorre a realização do sentido prático, transmitido tacitamente nos rituais cotidianos de interação pedagógica, desenvolvidos pela avó.

acaba, ainda que implicitamente, aderindo à moralização que recai sobre sua própria prática. Assim, opera em sua elaboração segundo a lógica das construções normativas da mãe e da avó.

Na sequência da interação, o apelo moralizador das construções de identidade no campo escolar é novamente intensificado, agora mediante a imputação de figuras morais às meninas da casa, produzida por comparações explícitas de suas condutas escolares. Por meio dessas comparações, estabelece-se uma diferenciação interna que reforça expectativas normativas e consolida hierarquias simbólicas no interior da família (Passagem *Acompanhamento escolar no ensino médio*, subtema *Nota média, pessoa média*, linha 1624 a 1670):

- 1624 Df: Eu acho que a Cristina é bem diferente nisso da=da daqui
 1625 de casa das meninas tirando, a minha irmã que a Daniele
 1626 sempre foi a primeira aluna né
 1627 Of: Uhum
 1628 Df: Mas eu? (1) mamãe, o tempo da escola -cê lembra [p/Olga]
 1629 -cê gostava
 1630 Of: É. eu gostava nunca fui problemática? Não
 1631 Df: LÉ mamãe eu
 1632 acho que era quietinha
 1633 Of: LÉ nunca tive problema não (.) me comportava
 1634 certinho
 1635 Df: É eu acho que eu fui a mais, porque a Patrícia também não
 1636 era né eu que fui a mais
 1637 Of: LSó você foi problemática mesmo (2)
 1638 você era um demônio
 1639 Cf: @(2)@
 1640 Df: Aí os irmãos também o meu filho o Paulo também não=não
 1641 (.) não era um mau aluno mas também não era muito
 1642 Chegado
 1643 Of: LTão dedicado né
 1644 Df: Não (.) a Cristinha e a Paloma eu acho que elas são
 1645 Cf: LEu não me
 1646 considero uma pessoa tã::o dedicada eu faço o::
 1647 Of: LPoderia ser melhor
 1648 Cf: LBásico
 1649 Df: É o que eu te falei ela é preguiçosa Cristina não é assim
 1650 nossa? com=com ela fica tipo assim eh: eu quero é média né
 1651 pra passar
 1652 Of: É
 1653 Df: -Tá na média
 1654 Cf: LNão°mas eu não penso assim também° eu penso
 1655 eu tenho que aprender
 1656 Df: LNão pensa mais
 1657 Cf: Não? eu nunca pensei só na média (1) eu fico (.) só que

1658 Df: L Não? você não
 1659 entendeu eu digo média média de pessoa assim não média
 1660 de nota
 1661 Of: Sim
 1662 Df: É média, você é uma pessoa média
 1663 Of: L Não -tá tão abaixo nem acima
 1664 Df: L Não é assim nossa?
 1665 Of: nem é a sua tia Daniela e nem é: sua mãe
 1666 Df: L Isso
 1667 Cf: L Hum
 1668 Of: Entendeu
 1669 Cf: °Sim°
 1670 Df: É? -tá na média

O desenvolvimento do discurso na passagem acima evidencia que a mãe e a avó continuam orientadas para julgamentos normativos, baseados em categorias morais de desempenho escolar. Ao longo da passagem, ocorre a demarcação de hierarquias simbólicas entre as integrantes femininas da família, com base no seu nível de concordância habitual frente à norma da aluna dedicada. Nessa direção, os espaços conjuntivos de experiência *das meninas da casa* são gradualmente colocados em comparação, tomando-se como referência avaliações morais de comportamento escolar.

De um lado, a tia de Cristina, Daniela, é referenciada como o modelo da norma, a *primeira aluna* e, posteriormente, utilizada como um parâmetro para demarcar a posição escolar das demais moças da família, inclusive, Cristina. Do outro, o comportamento *problemático* de Denise como aluna, representa um horizonte negativo de orientação, tão extremo (“você era um demônio”), que ela é alocada na posição mais baixa da hierarquia construída. Isso fica evidente quando Olga tenta esclarecer a posição atribuída à Cristina (“-tá na média”), apoiada em medidas de comparação que operam uma verticalização do desempenho escolar em pólos opostos. Enquanto Denise é situada muito aquém do que se espera para uma aluna (“nem tá tão abaixo”), Daniela é colocada *acima* das expectativas, um lugar quase impossível de ser alcançado.

À medida que o discurso familiar se desenvolve, vemos que a alocação de Cristina no lugar da diferença, com a proposição inicial de Denise (“é bem diferente”), é uma forma de degradação simbólica de seu espaço de experiência como aluna. Isso porque, como visto na passagem anterior, sua ação habitual afasta-se da norma de identidade

valorizada como um horizonte positivo pela mãe e a avó (“aluna estudiosa”). Mesmo que Cristina faça o *básico*, seja elogiada na escola e *abra um livro na marra todos os dias*, juízos morais sobre sua performance e comportamento são reiterados pela mãe (“ela é preguiçosa”)²¹³.

Interessante observar que, quando Denise tenta enquadrar a prática comportamental de Cristina dentro da imagem tipificada da aluna que só pensa na média *pra passar*, a filha reage. Ela movimenta o discurso no sentido de validar seu espaço de experiência, mesmo diante dos constrangimentos que atravessam a interação familiar. Como contra-horizonte, a jovem afirma sua posição de aluna que *estuda pra aprender* e não apenas para *estar na média*, como a mãe propõe.

Uma nova degradação é adicionada na tentativa de Denise de contornar o que interpreta como um mal-entendido da filha (“não, você não entendeu”): Cristina deixa de ser apenas uma aluna média — situada em um entre-lugar entre as posições da mãe e da tia em termos de nota, conforme sugerido por Olga —, para ser construída como uma pessoa média. Esse deslocamento da avaliação do desempenho escolar para a qualificação da identidade intensifica a moralização em curso.

A entrada da avó nesse momento é decisiva para a produção de uma proibição de metacomunicação que não se formula explicitamente, mas se encena por meio de um movimento interpretativo. Essa ação exclui Cristina da definição legítima da situação, posicionando-a como alguém que produz enquadramentos equivocados acerca da posição da mãe. Embora a repetição insistente da pergunta da avó (“você entendeu”) opere como tentativa de correção, a resposta da neta não se configura exatamente como validação da proposição de Olga, mas, antes, como uma estratégia situacional de manejo do constrangimento produzido na interação²¹⁴.

4.5 Síntese conclusiva

Com os tipos apresentados neste capítulo, realizei a categorização de formas práticas de ação, apoiada na reconstrução empírica dos casos familiares. Os tipos nasceram da identificação de congruência objetiva entre as formas práticas que

²¹³A forma como a mãe constrói tipificações morais afirma sua orientação atual para normas escolares de identidade, que ela própria rejeitou na época de escola com seu comportamento de aluna problemática.

²¹⁴ Uma evidência dessa interpretação é o fato de Cristina pronunciar sua resposta em voz baixa.

constituem as ações parentais de participação escolar, no período da transição dos filhos para o ensino médio²¹⁵.

Na abordagem dos casos, tentei aplicar uma perspectiva longitudinal na análise, que me permitisse descobrir variações e regularidades nas formas práticas de participação parental ao longo da trajetória escolar dos filhos, na educação básica. Essa perspectiva me possibilitou aprender em qual momento da trajetória acontecem mudanças na estrutura formal das práticas de participação, bem como os fatores envolvidos nesse processo.

Neste capítulo, realizei um aprofundamento empírico das experiências parentais relacionadas ao modelo escolar de parentalidade, compreendido como horizonte normativo que orienta e enquadra as ações familiares de participação escolar. A análise comparativa evidenciou diferenças significativas nas formas práticas de participação dos pais, bem como nas modalidades pelas quais articulam - ou tensionam - orientações normativas escolares e saberes experienciais, derivados de suas próprias trajetórias educativas.

Como padrão homólogo entre as famílias do tipo I, identifiquei, a partir do material empírico, que havia discrepâncias significativas entre a idealização de que bons pais participam de perto das atividades educacionais dos filhos, por meio do papel de tutores pedagógicos, e a prática real de participação escolar nas famílias. Essa discrepância notória nascia da tensão entre normas morais de parentalidade e a experiência real dos pais. No tipo I, a experiência constitutiva de parentalidade está baseada em um estilo ético-comunicativo de exercer o papel de pai e mãe.

Um dos aspectos desta estrutura é a tendência à responsabilização dos filhos e uma maior confiança em suas práticas escolares e processos de tomada de decisão. Os pais de orientação ético-comunicativo vivem mais fortemente o dilema entre *ficar cima* dos filhos, para que eles respondam positivamente aos deveres de seu ofício ou *soltar a corda* do controle parental. Aqui, a lógica do “correr atrás” que orientou suas ações na

²¹⁵ Essa congruência indica semelhanças na estrutura formal das práticas de participação entre famílias com distintos pertencimentos de classe.

juventude²¹⁶ é atualizada na forma como os pais pensam a posição dos filhos diante da própria vida escolar²¹⁷ e interpretam os limites de suas ações nesse campo.

Já entre as famílias do tipo II, a reconstrução de suas práticas indica um forte conformismo normativo em relação ao modelo escolar de parentalidade. Os pais não apenas aderem à ideologia da colaboração família-escola, como parte de seu discurso parentocrático, mas a convertem em um horizonte normativo, que passa a classificar moralmente as formas de participação de outros núcleos familiares. Os pais de orientação estratégico-pedagógica, com elevado grau de conformismo normativo, não vivenciam deslocamentos práticos em relação ao ideal escolar de participação parental. Mesmo que, no plano discursivo, se observe certa tensão entre suas experiências de controle e representações externas de autonomia juvenil.

Nessas famílias, a incorporação pelos filhos das normas, e expectativas escolares de identidade, não se limitam a um processo de adesão discursiva. Constituem-se como forma prática de autorregulação estruturada pela vivência reiterada de regulação, vigilância e disciplinamento nos rituais pedagógicos domésticos. Nesse sentido, a heterorregulação parental converte-se progressivamente em autorregulação, produzindo disposições orientadas à antecipação de expectativas institucionais e à gestão estratégica do próprio desempenho. Além disso, elementos do discurso parentocrático e da ideologia meritocrática não apenas organizam a motivação escolar, mas estruturam uma gramática moral de distinção. Por meio dela os jovens interpretam seus colegas e classificam trajetórias escolares segundo critérios de esforço, responsabilidade e mérito individual.

²¹⁶ Conferir capítulo 5

²¹⁷ A ética da persistência e a moralidade do mérito são horizontes de sentido importantes na constituição desta lógica.

CAPÍTULO 5

MIGRAÇÃO RURAL-URBANA E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A SOCIOGÊNESE DAS ORIENTAÇÕES EDUCATIVAS

Quando, com Mannheim (1964), visamos à totalidade da visão de mundo em nossas análises, não queremos dizer a totalidade de um indivíduo, de uma pessoa ou um grupo concreto, mas sim a totalidade dos diferentes espaços de experiência dos quais o indivíduo participa. Por isso só é constituída na **sobreposição** de diferentes visões de mundo, ou seja, diferentes espaços conjuntivos de experiência, como sua combinação ou constelação única (Bohnsack, 2011, p.34, *grifo nosso*).

Enquanto a constituição do **espaço conjuntivo de experiência** específico **do grupo** permanece vinculada à experiência compartilhada, à história comum no interior do grupo e às comunicações estabelecidas entre seus membros, a sociogênese do **espaço conjuntivo de experiência da sociedade** baseia-se na experiência estruturalmente idêntica (Bohnsack, 2018, p.27, *tradução nossa, grifos nossos*)²¹⁸.

No capítulo anterior, apresentei as duas orientações educativas que ajudaram a contextualizar a lógica das práticas parentais de participação escolar em famílias de classes médias e populares do Distrito Federal. Esse primeiro movimento de contextualização aconteceu através de uma interpretação de sentido genético; etapa que preparou o terreno da análise para a construção dos tipos de sentido genético. Foi nesse momento que identifiquei a presença de quadros coletivos de orientação, que ligavam grupos familiares distintos a *modos* semelhantes de participação escolar durante a transição dos filhos para o ensino médio.

Um segundo movimento de contextualização, centralizado na sociogênese das orientações educativas das famílias, aconteceu com a realização da última fase do método documentário de interpretação. Nela, elaboramos o espaço conjuntivo de experiência no qual a gênese do quadro de orientação deve ser buscado e a partir do

²¹⁸ No original: “Während die Konstitution des gruppenspezifischen konjunktiven Erfahrungsraums an die gemeinsame Erfahrung, die gemeinsame Geschichte innerhalb der Gruppe und die vernetzten Kommunikationen gebunden bleibt, basiert die Soziogenese des konjunktiven Erfahrungsraums der Gesellschaft auf der strukturidentischen Erfahrung“.

qual se desenvolve. Da perspectiva do método, esses espaços são entendidos como manifestações de posições sociais já constituídas, que limitam a margem de manobra dos indivíduos, levando ao desenvolvimento de “tendências” específicas de comportamento e pensamento (Mannheim, 1993, p.29).

Com o conceito de “posição social”, Bohnsack (2018) não está se referindo exclusivamente à localização objetiva dos indivíduos na estrutura social, deduzida de indicadores sociodemográficos. Em consonância com a sociologia do conhecimento de Karl Mannheim, Bohnsack considera que a posição social é uma *perspectiva fundamental*, constituída em determinado contexto de existência²¹⁹. Nessa compreensão, toda posição social desdobra-se por meio de experiências vividas no âmbito de circunstâncias sócio-estruturais particulares, resultando em modos específicos de comportamento e pensamento. A noção de posição, aqui, também pode ser equiparada ao conceito *mannheimiano* de “atitude” (Mannheim, 1982, p.67, *tradução nossa*)²²⁰, isto é, um modo de se inserir existencialmente no mundo e de se relacionar (interagir) com os objetos do mundo.

No método documentário, reconstruímos esta posição a partir dos processos de socialização que estão na base da biografia do indivíduo, tomando como referência os determinantes existenciais que os circunscrevem (sejam eles simbólicos, econômicos, históricos, institucionais). A pergunta pela gênese social dos quadros coletivos de orientação, coloca no foco da análise processos de socialização moldados estruturalmente em uma temporalidade específica. Com isso, buscamos reconstruir histórias coletivas de socialização que são constitutivas de espaços conjuntivos de experiência, isto é, de posições sociais compartilhadas (Bohnsack, 2017b).

Na esteira do que escreveram Bohnsack, Nentwig-Gesemann e Hoffmann (2019, p.35, *tradução nossa*), nomeamos o espaço conjuntivo de experiência de acordo com o tipo de socialização que o produziu: “Se a gênese deve ser buscada no processo de

²¹⁹ Pela ótica assumida no método documentário, a posição social corresponde a uma “perspectiva” existencialmente condicionada (Mannheim, 1972, p.30), um espaço social de experiência conjuntiva (Bohnsack, 2020) ou um “*habitus* social” - para empregar uma noção já difundida na sociologia geral (Elias, [1984] 1998, p. 19) e, também, na sociologia da educação brasileira (Setton, 2002, p.66). Ou seja, essa posição, perspectiva ou *habitus* é uma experiência estruturalmente idêntica quando localizamos semelhanças nos processos de socialização que estão na base do desenvolvimento biográfico das pessoas.

²²⁰ No original: “Attitude”.

socialização da aldeia, falamos do espaço de experiência [típico] da aldeia”²²¹. Isto é, que tem origem nas condições sociais e societárias constitutivas dos processos de vivência neste território²²². Analiticamente, dados sobre esses processos são identificados em passagens dos grupos onde o passado biográfico dos pais se revela mais densamente por meio de descrições e narrativas, especialmente, as passagens conhecidas como *metáforas de foco* (Cf. Tópico 5.2). A narrativa de “processos biográficos” (Riemann; Schütze, 1991, p. 338) - aqui entendidos como processos de socialização temporalmente delimitados, ou seja, situados em determinado período da vida (Bohnsack, 1997) -, é o caminho que nos oferece acesso não somente às vivências concretas que estão na origem da posição social dos pais, como também aos fatores simbólicos e estruturais que constituíram o desenvolvimento destas vivências.

Feita essa introdução, com o presente capítulo busco responder duas questões específicas: Quais posições sociais desdobram a orientação educativa dos pais no presente? Em que temporalidade e circunstâncias sócio-estruturais elas foram formadas? A resposta obtida na última etapa do método documentário permite avançar uma nova tese sobre a gênese das orientações e estratégias educativas de famílias com filhos no ensino médio. Ela ultrapassa a explicação clássica que as entende apenas como manifestações do capital cultural dos pais.

A partir deste ponto, os termos *posição social* e *espaço conjuntivo de experiência* serão utilizados como equivalentes. Essa equivalência, já desenvolvida por Bohnsack (2018; 2019), é adotada aqui como recurso para tornar mais acessível as reflexões subsequentes ao leitor iniciante no método e nos fundamentos conceituais da sociologia do conhecimento praxiológica.

5.1 Estratégias de busca da sociogênese nos casos da amostra

Tanto a interpretação sociogenética como a construção de uma tipologia sociogenética, desenvolvidas, tiveram como foco a posição social que está na gênese das orientações educativas e modos de participação escolar apresentadas no capítulo

²²¹ No original: „Ist also die Genese im dörflichen Sozialisationsprozess zu suchen, so sprechen wir vom dörflichen Erfahrungsraum“.

²²² Nesse caso, o espaço de experiência a que os autores fazem referência pode ser nomeado como *milieu* de origem socioespacial.

anterior. Tal como Bohnsack (2017b) escreveu, estas duas etapas baseiam-se na realização de uma *metagênese*, ainda que se adote lógicas diferentes no processo de análise. De todo modo, para realizar a metagênese, é preciso iniciar um primeiro movimento de busca pelos espaços conjuntivos de experiência que efetivamente constituem os casos que compõem a amostra, mas que, nesse estágio da análise, ainda permanecem desconhecidos do pesquisador.

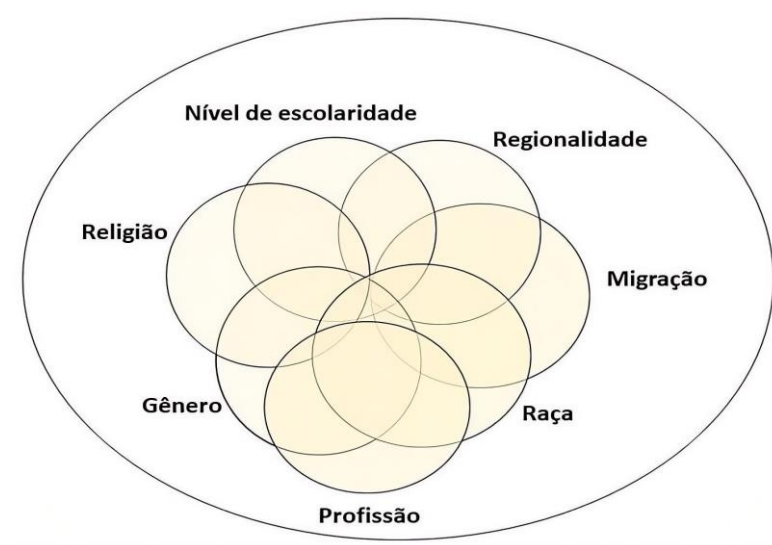
Esses espaços conjuntivos de experiência não são descobertos intuitivamente ou por acaso. Ao percorrer pelo material empírico, algumas estratégias de busca podem ser empregadas para defini-los. A primeira consiste em tomar como ponto de partida o espaço conjuntivo de experiência que se encontra no centro do interesse cognitivo do estudo e examinar seu potencial explicativo.

No projeto inicial da pesquisa, indiquei a posição de classe como a estrutura em torno da qual seria possível reconstruir semelhanças e diferenças entre as orientações educativas das famílias investigadas. Contudo, as primeiras tentativas de interpretação sociogenética revelaram que a socialização de classe no presente não explicava a existência de estilos educativos tão contrastantes entre os casos analisados. Nesse sentido, tanto a orientação ético-comunicativa quanto a estratégico-pedagógica não poderiam ser definidas como um 'tipo-classe'. Isso porque famílias de diferentes origens sociais desenvolviam *modos de participação* no contexto de uma mesma orientação educativa.

A segunda estratégia consistiu em estabelecer *espaços conjuntivos de experiência potenciais* (Cf. Figura 03), tomando como referência indicadores padronizados de diferenciação social (Hoffmann, 2015), correspondentes ao perfil sociológico das famílias²²³. Esses indicadores podem fornecer pistas iniciais sobre as possíveis dimensões do caso que explicam a razão de existir homologia de orientação entre famílias tão distintas. No entanto, eles ainda não representam *espaços conjuntivos de experiência reais*.

²²³ O acesso empírico a esses indicadores de diferenciação social, que foram a base da construção do perfil das famílias (Cf. Capítulo 3), aconteceu por meio das informações preenchidas no questionário respondido pelos filhos, e na ficha de identificação aplicada junto às famílias, durante o trabalho de campo.

Figura 3 - Espaços conjuntivos de experiência potenciais



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir do banco de dados da pesquisa, 2025.

Partindo desta estratégia, procurei analisar, se seria possível encontrar no material empírico, vestígios de experiências socializadoras pregressas dos pais, relacionadas a tais indicadores. Essa verificação aconteceu principalmente nas metáforas de foco que deram acesso empírico às orientações educativas das famílias. Nessas passagens centrais, aspectos ligados aos processos de desenvolvimento biográfico apareciam constituindo os horizontes de orientação e autocompreensão dos pais no presente. Como exemplo, temos a passagem em que Antônio, pai da família Almeida, contrapõe o seu modo de lidar com os revezes na vida escolar do filho ao modo de agir de outros pais - também de classe média alta. Ele associa essa diferença a um passado de migração, supondo não ser uma realidade na história de socialização de seus contemporâneos de classe (Cf tópico 4.2.3).

Como as metáforas de foco são as passagens de alta relevância para os grupos e, como Bohnsack já escreveu, são nelas onde geralmente encontramos vestígios da sociogênese das orientações. Assim, recorri às passagens iniciais dos grupos em que os pais narravam a história da família entrelaçada à sua biografia escolar, pessoal e profissional. Nessas passagens, a história de socialização dos pais estava registrada de maneira extensa, com narrativas e descrições detalhadas. Como já explicado no capítulo metodológico, esse detalhamento é de suma importância para análise em profundidade da posição (o espaço conjuntivo de experiência) que está no centro da sociogênese.

Narrativas e descrições, quando interligadas à história de socialização, funcionam como metáforas para o acesso às condições estruturais da sociogênese de uma posição (Bohnsack, 2018). Os processos de vivência que compõem essa história são evidenciados a partir do desenvolvimento de “representações cênicas” (Bohnsack, 2020, p.58) – também chamadas de *metáforas cênicas* - na construção coletiva do discurso; representações que ilustram cenas-chaves dentro da história de socialização. Essas cenas são centrais porque nos ajudam a identificar a estrutura interativa do processo de socialização dos pais, isto é, o *habitus* ou *modus operandi* constituinte da experiência socializadora.

Na fase inicial da interpretação sociogenética, concentrei-me nos grupos familiares caracterizados pelos mesmos indicadores (ex: família negra de camada popular, pais nordestinos, evangélicos e migrantes rurais), e busquei verificar a ocorrência de elementos nas metáforas de foco, que indicassem experiências socializadoras relacionadas à migração, raça, religião e regionalidade. O passo seguinte, compará-las com as experiências documentadas em grupos opostos, mas com características próximas (família negra de classe média alta, pais nordestinos ou filhos de nordestinos, católicos e migrantes rurais).

À medida que a análise comparativa interna e externas dos casos avançou, descobri que alguns indicadores de diferença social estavam representados no material empírico, a saber: migração (pais migrantes e não migrantes), regionalidade (nordestinos e não nordestinos), religião (católicos e evangélicos), profissão docente (pais-professores com atuação na educação básica e pais-professores sem atuação na educação básica)²²⁴, gênero e classe. A partir dessa descoberta, foi possível identificar elementos que apontavam para o dado de que tais indicadores não faziam apenas referência a localizações abstratas na sociedade. Também documentavam *modos de ser* constituídos na vivência de práticas concretas, que davam forma empírica a *posições*

²²⁴ Essa análise comparativa, tanto interna quanto externa, foi conduzida a partir de duas passagens dos grupos de discussão, nas quais se pôde observar a documentação de espaços de experiências vinculados a estas categorias, a saber: (I) a história da família; e, (II) a escola na história da família. Não por acaso, essas foram as passagens mais longas e com maior densidade interativa de todos os grupos. Nelas, os pais descrevem em detalhes suas vivências de infância no meio rural e na cidade, os processos de mobilidade e integração social no espaço urbano, bem como as experiências escolares e profissionais ocorridas antes e após a migração para o Centro-Sul do País (Cf. o tópico 5.1.1). Sob a ótica dos filhos, por meio de entrevistas narrativas, também tive acesso a outros aspectos da vivência dos pais, que carregam vestígios de processos de socialização anteriores.

sociais reais. Duas dessas posições, aproximavam pais de diferentes famílias no que diz respeito às suas visões de mundo, evidenciando semelhanças e convergências em seus processos anteriores de socialização.

Entre as famílias ligadas por uma mesma posição, foi possível observar a presença de “relações existenciais de experiência” entre os pais (Nentwig-Gesemann, 2013, p.278). Isso significava que as práticas de participação escolar desenvolvidas por estes em interação com os filhos, nasciam de um *modus operandi* homólogo em muitos aspectos. Esse *modus operandi homólogo* é uma experiência estruturalmente idêntica que, uma vez reconstruída, ajuda-nos a produzir, na análise científica, relações existenciais entre as famílias, especialmente, quando comparamos suas formas de interagir com a vida escolar dos filhos. No momento que aproximei a lupa da análise, foi possível perceber que ambos os *modus operandi reconstruídos* (o ético-comunicativo e o estratégico-pedagógico) eram manifestações de experiências socializadoras constituídas no curso do desenvolvimento biográfico dos pais.

Um exemplo disso, que será desenvolvido mais adiante, são os pais com posição de classe distintas, mas cujos processos de socialização na juventude aconteceram em condições idênticas de migração rural-urbana. Ainda que separados pelas distâncias de classe no presente, havia entre eles uma forte identificação com a imagem do migrante nordestino, que luta pela sobrevivência e ascensão social no *mundo*²²⁵ através do *trabalho duro* e da educação escolar. Mesmo após tantos anos, esses pais ainda pensam (e se pensam) como migrantes e agem no sentido de transmitir aos filhos uma ética de vida que foi incorporada durante seus *processos-de-socialização-em-fluxo*. Uma posição que, no caso dos pais de classe média alta, direciona-os para uma conduta mais conservadora em relação à formação dos filhos, sobretudo no que se refere à educação moral e econômica, neutralizando, assim, os possíveis efeitos da posição de classe neste campo de ação.

A posição constituída durante a socialização migratória se expressa na rejeição às práticas consumistas e na opção por não investir em escolas de alto custo apenas pelo prestígio que conferem. Ao contrário, os migrantes rurais das famílias de orientação

²²⁵O termo “mundo” foi uma categoria êmica mobilizada por todos os pais migrantes quando narraram suas histórias de migração. O “mundo” é o lugar para onde se vai (e onde se aprende a viver em novos costumes) depois de deixar a “roça” (o lugar de nascimento).

ético-comunicativa buscam transmitir aos filhos a ideia de que conquistas materiais e simbólicas exigem esforço, disciplina, responsabilidade e perseverança, não sendo frutos de privilégios imediatos ou de uma atitude descompromissada diante da educação escolar.

Para as famílias de classe média alta, uma postura autocultivada de compromisso com a educação escolar é fundamental, pois constitui o caminho para que os filhos preservem a condição de classe conquistada no processo migratório (os pais dessas famílias nomeiam essa condição de classe como “legado”). Já entre as famílias de camada popular, essa mesma postura de autocultivo e aspiração de longevidade escolar é requerida da geração dos filhos, e representa a possibilidade de ascensão do grupo à condição de classe média, um projeto não realizado pelos pais durante a migração.

Antes de avançar na apresentação dos tipos sociogenéticos, é importante esclarecer que os pontos de partida aplicados como estratégia de busca são caminhos para que o pesquisador consiga abrir acesso empírico à ancoragem social de uma orientação, no entanto, não são suficientes para determiná-la. Nesse sentido, as posições sociais identificadas estruturando a comunicação nos grupos, em diferentes passagens temáticas, são importantes no sentido de nos ajudar a construir a base empírica das interpretações sociogenéticas. Posteriormente, podem abrir caminhos para a construção de uma tipologia sociogenética, caso seja possível demonstrar sua conexão com as orientações educativas das famílias. Portanto, as interpretações sociogenéticas desenvolvidas nos próximos tópicos são uma tentativa de ancorar as orientações educativas das famílias em pontos comuns da experiência socializadora dos pais, em períodos específicos de sua biografia.

No horizonte teórico desta análise, retomo as noções de “*habitus* de migrante” (Brito, 2010, p. 99) e “*habitus* professoral” (Silva, 2011, p. 347), a fim de nomear os dois espaços conjuntivos de experiência que estão na gênese da orientação ético-comunicativa e da orientação estratégico-pedagógica. Assim, também, como contornar reflexivamente as características das estruturas interativas que constituíram a socialização migratória e docente na biografia dos pais. Pretende-se demonstrar, ainda, que tanto o *habitus* de migrante como o *habitus* professoral são a base genética da atitude prática desenvolvida pelos pais ao se envolverem com os assuntos escolares dos filhos durante a transição destes para o ensino médio.

5.2 Quais posições sociais estão na gênese das orientações educativas?

Conforme explicado no capítulo III, no momento em que iniciei o trabalho de campo, o aspecto da classe social foi sistematicamente considerado na definição das escolas em que apliquei o questionário no segundo semestre de 2022, e também na escolha das famílias que participaram dos grupos de discussão entre fevereiro e setembro de 2023. Desde a concepção do projeto de tese, eu carregava a crença de que a reconstrução da posição de classe das famílias poderia explicar as diferenças de comportamento dos pais no momento da transição dos filhos para o ensino médio. Na época, a *concepção construtivista de socialização* (cf. Corcuff, 2001; Van Haecht, 2005; Setton, 2011), implícita nas teses de Bohnsack (2017) sobre a sociogênese de espaços conjuntivos de experiência, ainda não havia se revelado para mim²²⁶. Essa revelação aconteceria dois anos mais tarde, durante o tempo de estudos na Alemanha, quando comecei a questionar o sentido do conceito de socialização na sociologia do conhecimento praxiológica e na interpretação sociogenética do método documentário.

Durante a banca de qualificação da tese, ficou claro para mim, a partir de observações da professora *Maria Amália de Almeida Cunha*, que o raciocínio científico que eu empregara na contextualização inicial dos casos, ainda se apoiava na lógica da “indução qualitativa” e não na da abdução (Bohnsack, 2011, p.25). Em termos didáticos, isso significava que o processo de contextualização que construí estava amparado em uma regra de interpretação já generalizada²²⁷ nas análises sociológicas da relação família-escola, que atua como um “saber tipificante” na abordagem dos casos

²²⁶ Nessa acepção, a socialização é um processo de construção social e não apenas de transmissão e interiorização da ordem social (Diogo, 2010). Na sociologia de Bohnsack, destaca-se a dialética praxiológica implícita em processos construtivos de socialização, no âmbito dos quais se desenvolve uma tensão permanente entre estruturas normativas e estruturas habituais de ação. Quando analisados do ponto de vista da prática concreta, os processos de socialização não se orientam funcionalmente para fins pré-definidos, como pressupõem perspectivas de tradição funcionalista, com raízes em Durkheim e Parsons. Ao contrário, a socialização se configura como um processo situado, contingente e relacional, portanto, aberto a desvios, impasses e contradições.

²²⁷ No contexto do projeto de pesquisa inicial, a regra generalizada que eu seguia era a de que a posição de classe dos pais estaria na origem de diferentes práticas de participação na vida escolar dos filhos durante a transição para o ensino médio. Se eu tivesse me mantido ‘presa’ a essa regra, possivelmente criaria pontos cegos dentro da minha própria análise ao não considerar outros espaços sociais - para além do *habitus* de classe - na reconstrução da sociogênese das orientações educativas das famílias.

(Bohnsack, 2011, p.25)²²⁸. Na lógica da abdução, por outro lado, a regra que explica o caso é considerada uma questão desconhecida do pesquisador ou, de acordo com Nentwig-Gesemann (2013), ele não consegue classificá-la de forma satisfatória com base em seu conhecimento prévio²²⁹. Ou seja, essa regra precisa ser descoberta para que se possa plausibilizar a estrutura do caso (isto é, seu *modus operandi*, *habitus* ou quadro de orientação).

Esse “esforço de abdução” (Bohnsack, 2020, p.266), a busca pela descoberta da regra empírica que explica o caso – regra descoberta com base naquilo que constitui o próprio caso -, é parte central da primeira fase da construção de tipologias. Etapa onde ocorre a geração teórica da estrutura que representa o princípio genético das práticas parentais analisadas. A descoberta dessa regra empírica inclui também a reconstrução dos espaços conjuntivos de experiência que constituem sua sociogênese. Ou seja, das posições *sociais* que, como dito acima, foram formadas no curso da socialização pregressa dos pais, e são a base formativa da orientação educativa da família.

No conjunto das famílias que compuseram a amostra dos casos, constatei que as orientações educativas não eram somente uma experiência coletiva comunitária, isto é, compartilhada entre os membros de um mesmo grupo familiar. Também se tratava de uma “experiência estruturalmente idêntica”²³⁰ entre pais de diferentes posições de classe (Bohnsack, 2019, p.315, *tradução nossa*). Isso significava que os pais representantes de uma mesma orientação estavam ligados por antecedentes existenciais comuns, por processos de socialização semelhantes no passado.

Em teoria, cada orientação educativa é um “tipo multidimensional” (Bohnsack, 2011, p.33), constituído na estratificação de experiências relacionadas a diferentes posições sociais (gênero, geração, raça, regionalidade, migração etc.). A especificidade

²²⁸Essa regra tem origem nos horizontes de comparação do pesquisador, ou seja, seu pré-conhecimento (Bohnsack, 2020). Uma parte importante desses horizontes está relacionada ao conhecimento teórico adquirido na socialização dentro de um campo científico (Bohnsack, 2020). A outra parte é conformada pelos espaços sociais de experiência que conformam a visão de mundo do pesquisador.

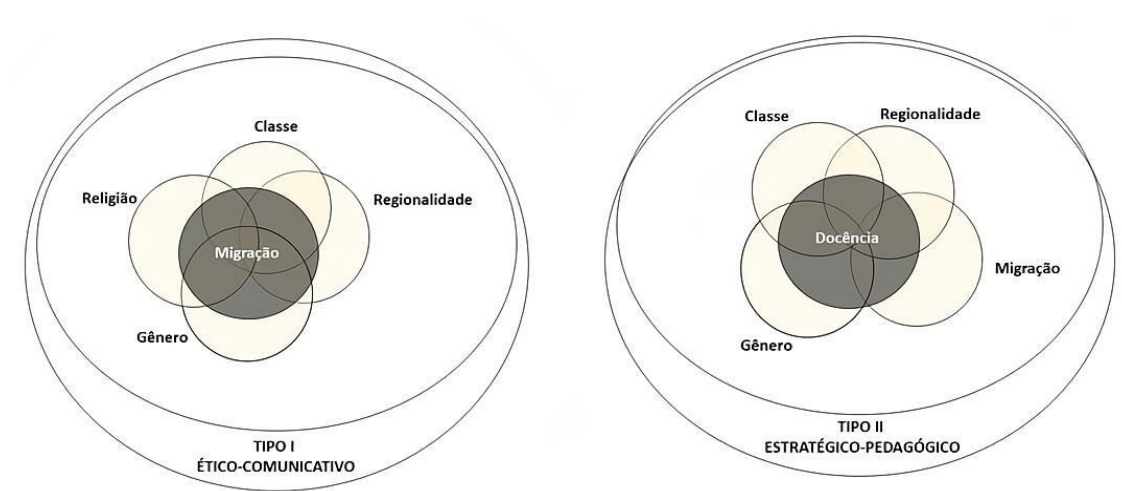
²²⁹ Conforme explica Bohnsack (2020) e, também Keller (2005), a abdução não é um método (com etapas específicas), mas uma atitude de análise fundamentada na vontade de aprender algo sobre o caso e não aplicar uma teoria já aprendida na interpretação do mesmo. Nesse sentido, a abdução tem um caráter experimental e baseia-se em um tratamento criativo e divergente de dados empíricos e teorias (Keller, 2005). Segundo Nentwig-Gesemann (2013), somente através de interpretações comparativas do material de dados é possível determinar se as conclusões formadas abduzivamente (isto é, partir desse tratamento criativo e divergente) têm o valor de hipóteses válidas.

²³⁰ No original: “strukturidentisches Erfahrung”.

dessa estratificação está ligada à forma como essas diferentes posições articulam-se empiricamente na ação prática: complementando-se, contrastando-se, modificando-se mutuamente ou sobrepondo-se umas às outras. Como os diferentes espaços conjuntivos de experiência nunca ocorrem sozinhos, mas se interpenetram na constituição coletiva de orientações práticas de ação, tipologias sociogenéticas são geralmente chamadas de multidimensionais (Bohnsack, 2011).

Como dito no tópico anterior, os dados produzidos na última fase da análise permitiram traçar correspondências entre as orientações educativas das famílias e duas posições sociais dominante no desenvolvimento biográfico dos pais (Cf. Figura 04). No limite do tempo disponível para a reconstrução dos dados, não se pode aprofundar a questão da multidimensionalidade na interpretação sociogenética, uma vez que esse movimento demandaria a realização de múltiplos cruzamentos entre todas as posições sociais que constituem a biografia dos pais. Apesar disso, há fortes indícios de que, no caso das famílias de orientação ético-comunicativa, a socialização masculina do pai (sua posição de gênero) também tem influências na educação moral dos filhos homens. Essa é uma evidência que será aprofundada em trabalhos futuros, ocasião em que planejo revisitar os dados, considerando os efeitos da socialização de gênero na trajetória biográfica de migrantes rurais.

Figura 4 - Tipos sociogenéticos I e II



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na análise do material empírico, 2025.

Nas imagens à esquerda e à direita, os cinco círculos representam os espaços conjuntivos de experiência identificados na interpretação sociogenética dos casos; *posições sociais reais* reconstruídas com base em distintas passagens dos grupos. Conforme ilustrado, em cada uma das imagens, observamos que apenas um dos círculos foi centralizado na composição da figura, preenchido com a cor cinza escuro. Essa configuração aponta que, na reconstrução da sociogênese dos casos, apenas uma posição social foi destacada como manifestação dominante nas práticas parentais de participação escolar.

A imagem I mostra que a orientação ético-comunicativa é moldada sociogeneticamente pela posição de migração dos pais, que ocupa uma camada central na estrutura de estratificação da experiência da família. Nos termos da sociologia do conhecimento praxiológica, a posição de migração (o espaço conjuntivo de experiência específico de migração) é o tipo-base na estratificação, significando que, no processo de desenvolvimento das práticas de participação escolar dos pais, ela se sobrepõe a outros espaços de experiência e se expressa mais fortemente na constituição da orientação educativa.

Diferente do que ocorre no tipo I, na segunda imagem o tipo-base está representado pela *posição* docente dos pais das famílias de orientação estratégico-pedagógica. Essa posição foi formada durante os anos de exercício da docência na educação básica. Embora a posição de migração também seja um espaço de experiência importante na biografia de alguns dos pais-avós-professores, uma vez que participou da constituição de seu *habitus* escolar na juventude, o tipo-docência é uma estrutura central das ações desenvolvidas por eles nas relações familiares.

Foi possível observar que o tipo-docência mantém sua relevância entre pais com diferenças de gênero, religião, classe e regionalidade (nordestinos e não nordestinos), com e sem histórico de migração. Nesse sentido, enquanto um tipo-puro, foi possível abstrair-lo a partir de sua superposição a outros tipos. Para um exemplo mais objetivo: mesmo naquelas famílias em que apenas o pai é professor na educação básica - como na família Ferreira -, a mãe adere aos elementos de seu *habitus* professoral na relação com a vida escolar dos filhos. Ela também passa a agir *parecido como uma professora* dentro de casa, alguém que *pegou o jeito do pai* com o tempo, conforme a proposição feita pela filha Eduarda em determinado ponto da entrevista narrativa. Ou seja,

manifestações do *habitus* de gênero da mãe não estão documentadas na forma como ela se comporta na interação com a escola²³¹.

Assim como ocorre com o tipo-migração, o grau de generalidade do tipo-docência, depende de sua reprodutibilidade na relação com os outros espaços de experiência que representam os casos. Ou seja, “depende do quão diverso, multidimensional, este tipo pode ser dentro de toda uma tipologia” (Bohnsack, 2011). Nesse sentido, quando afirmo que a orientação estratégico-pedagógica é um tipo-docência, também estou indicando o que ela não é: não é um tipo-gênero, um tipo-classe, um tipo-regionalidade, um tipo-religião ou um tipo-migração. Em última análise, a descoberta que resulta desta afirmação é a de que, no domínio das práticas de participação escolar, manifestações da socialização docente dos pais são mais evidentes do que as dos demais tipos de *habitus* que compõem sua biografia²³².

No contexto dessa descoberta, constatei que a orientação estratégico-pedagógica estava vinculada a um tipo de socialização docente (aquela que ocorre na educação básica) e não exclusivamente ao “efeito pai-professor” (Nogueira, 2013, p.76). A comparação orientada pela lógica do *contraste na semelhança*, mostrou que nas famílias de orientação ético-comunicativa, onde ao menos um dos pais formou-se em alguma licenciatura - mas nunca atuou em sala de aula - ou atualmente exercia a profissão docente no ensino superior, não existia um *habitus professoral* constituído no cotidiano da interação familiar²³³.

²³¹ Em um dos trechos finais do grupo de discussão, tomei conhecimento de que na primeira participação em uma reunião de pais na escola da filha, os professores da instituição tiveram a impressão de que estavam falando com uma colega de profissão. À medida que laços foram estreitados entre ela e os professores da escola, Valquíria ficou conhecida na instituição pelo jeito rígido de cobrar disciplina e bom comportamento da filha. O mesmo acontece na escola em que o filho cursa a 6ª série do ensino fundamental.

²³² Afirmações sobre o princípio genético que está na origem das orientações educativas foram feitas com base em um raciocínio relacional, ou seja, observando como o *habitus docente* posiciona-se em relação aos outros *habitus* observáveis no caso. Nesse processo de observação, constatei que o *habitus* produzido na condição de estudante-migrante e/ou estudante-filho-de-migrante faz com que os pais alimentem, em relação aos filhos, altas expectativas de excelência e distinção escolar. No passado, devido sua origem regional, eles precisaram se provar frente a professores que subestimavam sua capacidade intelectual e vocação acadêmica com falas xenofóbicas. Apesar de, no presente, esses pais esperarem dos filhos a mesma dedicação com que eles se relacionaram com os estudos na época em que foram estudantes, o *modus operandi* central de suas ações em casa, e na relação com a escola, carrega mais elementos do *habitus* docente do que o *habitus* de migrante. Sua manifestação é tão forte que ele influencia, inclusive, na forma como eles narram sua história escolar e de migração.

²³³ Nas entrevistas narrativas com os jovens das Famílias Almeida e Bueno, quando perguntei *como era ser filho de professor*, eles responderam que os pais nunca *realmente se comportavam* como professores em casa, logo, ter ou não um pai professor na família não fazia *muita diferença* na perspectiva deles. Por outro

No curso da construção da tipologia sociogenética também me deparei com o desafio de demonstrar a validade do tipo-migração para os casos de orientação ético-comunicativa. Isso porque, na amostra mais ampla, eu contava com grupos de pais de classe média alta que também apresentavam histórico de migração, mas cujas práticas de participação escolar estavam estruturadas por outro *modus operandi*. Além disso, a interpretação sociogenética mostrou uma forte influência do *habitus* de classe desses pais na constituição de suas orientações educativas.

Desse modo, a afirmação de que a orientação ético-comunicativa se vincula a um espaço de experiência típico da “migração rural-urbana” (Baeninger, 2012, p. 93) fundamenta-se na evidência empírica de sua ausência entre pais migrantes de origem não rural – ou filhos de migrantes não rurais, com alta escolarização. Em outras palavras, aqueles pais que vivenciaram outra modalidade de migração - a exemplo da “a migração urbana-urbana” (Cunha, 2005, p.5) - filhos de genitores diplomados no ensino superior, com ocupações profissionais de alto prestígio social²³⁴, não se reconheciam como migrantes. Assim, não compartilhavam o mesmo contexto de sentido dos pais nascidos no interior do Nordeste brasileiro, que *trabalharam* para ascender socialmente no *mundo*.

5.3 O tipo-migração

O *habitus* de migrante é uma segunda natureza que se constrói através da sucessão das vivências em processos de mobilidade espacial que leva as pessoas a adquirir ou a reformular esquemas mentais e disposições morais e corporais. [...] Os repertórios progressivamente incorporados durante seu itinerário funcionam como uma fonte de recursos positivos ou negativos que lhes permite proceder às reformulações e à flexibilidade de comportamentos necessários à gestão do novo contexto (Brito, 2010, p.99)

Os casos que compuseram a amostra da pesquisa, e foram a base para a reconstrução do tipo-migração, são representativos de famílias compostas por migrantes

lado, quando a mesma pergunta foi feita à Cristina, Gustavo e Eduarda, o foco na dimensão pedagógica do cotidiano familiar é uma característica que aproxima as narrativas dos três. Para esses jovens, *estar em família* era como *viver a escola dentro de casa* (conforme o enunciado de Eduarda).

²³⁴ Isto é, pais-herdeiros de uma posição de classe conquistada na geração dos avós.

laborais e estudantis, nascidos nas regiões rurais do Nordeste brasileiro. Conforme explico mais à frente, uma parcela significativa dos representantes do tipo-migração foram os primeiros de seu grupo de origem a iniciar uma “carreira migratória” para fora (Woortmann, 1990, p.35) - em direção ao Centro-Sul do País. A iniciativa, em sua maioria, resultou num processo de mobilidade com relação à geração anterior dos pais e avós - indivíduos semiescolarizados, que também nasceram no interior nordestino, mas se recusaram a deixar a *roça* para construir uma nova vida no *mundo*.

Para nomear esse processo, passarei a adotar ao longo do texto o termo “mobilidade intergeracional” (Mahlmeister et al, 2019, p.160), a fim de marcar o avanço educacional *e/ou* a mudança de posição de classe entre duas gerações sucessivas de uma mesma família. Uso a combinação das conjunções coordenativas “e” e “ou” para fazer referência a duas possibilidades no processo de mobilidade intergeracional²³⁵, a saber:

- a) Casos em que o progresso educacional e a mudança de posição de classe em relação a família de origem aconteceram simultaneamente ao longo da migração - aqui são enquadrados casos de sucesso escolar atípicos, que se desdobraram em mobilidade social ascendente. Os pais enquadrados nessa categoria de casos podem ser tipificados também como “migrantes de classe” (Piotto, 2025, p.07);
- b) Casos em que a migração implicou certo avanço educacional - com pais que atingiram graus de escolaridade superior à de seus progenitores e avós - mas sem mobilidade social ascendente, já que a certificação escolar não produziu efeitos concretos sobre sua posição de classe ou inserção profissional. Via de regra, esses grupos familiares aspiram a um projeto de ascensão social na geração dos filhos. Existem altas expectativas de que os filhos superem o percurso biográfico dos pais.

Da perspectiva de uma genealogia da migração - isto é, a história de migração dos pais ao longo do tempo e o grupo de parentesco que originou o movimento migratório

²³⁵A despeito das diferenças no processo de mobilidade intergeracional, em todos os casos que compõem o tipo I, foi a segunda geração da família - isto é, a geração dos pais dos jovens - que vivenciou a mudança de *status* educacional e/ou social.

-, identificou-se a presença de duas gerações de migrantes, ambas participantes de processos de mobilidade intergeracional com relação ao seu grupo de origem:

i) Pais que compõem a primeira geração da família de origem a migrar do Nordeste. Esses pais, nascidos em regiões do sertão nordestino, saíram sozinhos de sua cidade natal em busca de oportunidades escolares e/ou laborais no eixo Sul do Brasil, entre o final da primeira infância e o início da adolescência. Os nascidos nas áreas rurais dos estados do Ceará, Piauí, Maranhão e Bahia saíram com destino para São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais à procura de escola e trabalho. Entre idas e vindas, chegaram ao Distrito Federal e, na capital do Brasil, criaram famílias e raízes. Nesse grupo, encontram-se *Antônio* (pai da família Almeida), *Leandro* (pai da família Bueno), *Beatriz* e *Geraldo* (pais da família Moraes); e,

ii) Pais descendentes de migrantes e, portanto, a segunda geração da família de origem a crescer no contexto de migração. Uma parte desses pais migrou com seus progenitores para o Centro-Oeste entre o início das décadas de 1970 e 1980 e, no Distrito Federal, deram continuidade a uma trajetória educacional já iniciada no sistema escolar do meio rural. Outra parte nasceu após a chegada de seus progenitores na capital federal (no início da década de 1980) e, desse modo, iniciaram seus estudos fora do interior nordestino. Apesar das diferenças internas, esse segundo grupo também experimentou os efeitos da migração em seus processos de socialização familiar, em especial, as exigências para que fossem bem-sucedidos na escola e, dessa forma, corroborar com o projeto de mobilidade social que motivou a saída dos pais da roça. Os exemplos desse grupo são *Luísa* (mãe da família Almeida) e *Débora* (mãe da Família Bueno).

Para o primeiro grupo, a experiência da migração foi produzida em meio a mudanças na *ordem de realidade* daquele(a) que deixa a *roça* a caminho do *mundo*. Nesse movimento, os recursos simbólicos do espaço de experiência, que organiza a existência rural, não têm eficácia prática nos processos de integração na nova sociedade. O que constatei na análise, é que esses recursos são revisados à medida que as “provas sociais” da vida urbana (Martuccelli, 2007, p.125)²³⁶ se interpõem no caminho

²³⁶ As provas sociais, na concepção de Martuccelli (2007), dizem respeito ao conjunto de desafios estruturais a que os indivíduos estão obrigados a responder. Apesar das provas serem comuns a todos os atores de uma sociedade, diferem em função dos diferentes contextos de vida.

da pessoa migrante, desafiando-a a desenvolver-se sob outros modelos morais e éticos de identidade. Aos poucos, as imagens da vida na roça diluem-se dos horizontes positivos que outrora fizeram parte de sua socialização rural, e ganham contornos de estigma ao serem revisitadas no discurso. Os modos e costumes do *povo de lá* são quase sempre adjetivados pelos pais-migrantes como *difíceis*, *atrasados* ou *coisa de gente que se estacionou na vida*²³⁷.

Durante os fluxos migratórios, existe a tendência a assumir uma oposição reflexiva com relação aos valores e comportamentos típicos de um *self* rural. Nesse processo de oposição, as tradições da vida na roça são discutidas a partir da perspectiva de quem passa a vivenciar uma nova socialização na cidade, e o *self* rural, que em outro tempo atuava como figura de orientação dominante, transforma-se em horizonte negativo. Essa atitude reflexiva é um traço da socialização migratória dos pais de orientação ético-comunicativa e indica o desenvolvimento de uma compreensão crítica de elementos da cultura rural.

As histórias de migração dos pais que saíram da roça e *rumaram pro mundo*²³⁸, evidenciam que os *modos-de-vida-em-fluxo* se desenvolvem de forma contraditória ao 'rural', ao passo que a pessoa migrante se integra nas dinâmicas, tradições e instituições do espaço urbano. Com relação a esse dado, gostaria de recuperar o conceito de "destraditionalização"²³⁹ utilizado por Sparschuh (2008, p.07, *tradução nossa*), para compreender o movimento progressivo de ruptura com as tradições formadoras do *habitus rural*²⁴⁰, em cenários de *emigração regional permanente*²⁴¹ (Woortmann, 1990; Baeninger, 2012). Essa última categoria é utilizada por teóricos dos estudos de migração, no Brasil, para caracterizar o tipo de deslocamento feito por meus interlocutores nos anos em que estiveram em fluxo.

²³⁷ O verbo estacionar é uma metáfora presente na forma como estes pais-migrantes descrevem o modo de vida dos conterrâneos que interromperam os estudos para se dedicar ao plantio da terra - ou mesmo àqueles que nunca frequentaram a escola.

²³⁸ Termo utilizado pelos pais para nomear o movimento de migração. "Rumar" é tomar caminho em direção a um universo social externo à roça.

²³⁹ No original em alemão: "Enttraditionalisierung".

²⁴⁰ Com base na análise dos processos de vivência dos pais, sustento o pressuposto de que o movimento de migração é acompanhado por um processo gradual de transformação do *habitus* rural, tanto por aqueles que realizaram a mobilidade social ascendente, como por aqueles que têm a ascensão de classe como um projeto a ser realizado na geração dos filhos.

²⁴¹ Isto é, processos de deslocamentos que resultam na mudança definitiva de uma região para outra dentro do próprio país (Woortmann, 1990).

Uma das tradições que compõem o espaço de experiência da roça é documentada no discurso dos pais-migrantes, a partir da descrição de um modelo rural de desenvolvimento biográfico. Esse modelo, que emerge no discurso com a elaboração do termo “peão”, constitui normativamente as orientações biográficas das pessoas que residem na roça, especialmente os homens, ao definir os limites de suas aspirações educacionais e projetos de futuro. Muito embora, desde a institucionalização da oferta escolar no território rural, a figura do *carregador de livros* também tenha passado integrar as representações coletivas daqueles que são *criados* nas fazendas, sedes ou áreas interioranas do Nordeste brasileiro, e dispute legitimidade simbólica no imaginário popular, tal como mostrou o trabalho de Catarina Malheiros da Silva (2009, p.106).

Parte dos meus interlocutores chegou ao *mundo* com o objetivo de concluir o ensino médio e retornar para a roça com o diploma que garantia a alcunha de *filho estudado*. Após o contato com um grande centro urbano, aspirações de classe, contrárias ao modelo rural de desenvolvimento biográfico, passaram a compor seu horizonte de expectativas. Com a ajuda de *suportes* provisórios²⁴² (Martuccelli, 2007, p. 52) eles decidiram ficar no *mundo*, mobilizando-se fortemente num projeto de longevidade escolar em meio a dificuldades econômicas. Uma outra parcela saiu para o *mundo* motivada pela busca de melhores condições de vida. No entanto, os processos de vivência subsequentes ao momento da chegada romperam a imagem idílica de que a cidade é a *terra das oportunidades*. Foi apenas então que se tornaram evidentes os efeitos materiais da baixa escolarização e da ausência de diploma escolar sobre a inserção no mercado de trabalho, levando-os à ocupação de atividades informais e pouco reconhecidas socialmente.

Apesar de motivações distintas, os pais com histórico de migração saíram para o *mundo* ainda jovens, e nele lidaram com os desafios de sobreviver sozinhos, em um

²⁴² Entre esses suportes, estão os membros de famílias vizinhas, os primeiros da região rural a ir para a *cidade grande*, funcionando como *pontes* entre a roça e o mundo. Uma das principais funções da *pessoa-ponte*, não é apenas possibilitar trocas de conhecimento, informações e mercadorias entre os dois mundos, mas também preparar o caminho da migração para *conhecidos* que irão vivenciar a experiência de *entrar em fluxo* pela primeira vez. Nesse sentido, mais do que um agente de seu próprio fluxo, a *pessoa-ponte* assume um papel importante na comunidade vicinal mais ampla das regiões rurais (Woortmann, 1990; Damásio, 2020).

grande centro urbano. Em ambos os casos, a experiência migratória²⁴³ tem um peso significativo na posição que os pais assumem na socialização familiar e na expectativa de que os filhos desenvolvam uma atitude autônoma na relação com o trabalho escolar²⁴⁴. Entre os pais que expressam um *habitus* migrante, a avaliação do desempenho escolar dos filhos não se pauta prioritariamente em notas ou conceitos formais, mas em um critério moral implícito na maneira como concebem o ofício de aluno²⁴⁵. Com base nesse critério, a principal exigência dirigida aos filhos consiste no empenho em alcançar a diplomação universitária, concebida não apenas como um marcador de distinção social, mas, sobretudo, como condição legítima para o exercício de uma “profissão de verdade” no mundo²⁴⁶.

5.3.1 Entre fluxos, rupturas: o *habitus* de migrante²⁴⁷ e a busca por novos padrões de desenvolvimento biográfico através da educação escolar

A análise comparativa dos casos apontou que os processos sociais vivenciados durante o fluxo migratório, levam a um reposicionamento da pessoa migrante quanto a aspectos anteriores de seu comportamento cotidiano, especialmente na esfera do trabalho, com desenvolvimento em práticas laborais, categorias e regimes de trabalho não mais ligadas ao manejo da terra (Ramalho; Neto, 2012). Esse reordenamento também incide sobre a socialização urbana, a partir da incorporação de formas de organização do tempo diferentes daquelas que ordenam a vida cotidiana na “roça”.

²⁴³ No caso dos meus interlocutores, sua experiência migratória esteve configurada sob condições semelhantes de insegurança financeira, exposição à violência urbana, vulnerabilidade habitacional e inserção laboral precária.

²⁴⁴ Suas orientações de vida na juventude são um horizonte positivo, que eles esperam, sejam enativas pelos filhos no presente, por meio da realização autônoma do papel de aluno.

²⁴⁵ Embora a cobrança dos pais seja também uma manifestação de sua orientação ético-comunicativa, ela é episódica e acontece sobre a dimensão moral do comportamento escolar dos filhos, não sobre os resultados escolares.

²⁴⁶ Conferir o próximo tópico.

²⁴⁷ No contexto de sua pesquisa de doutorado, Brito (2010, p.98) compreende o *habitus* de migrante como recurso prático que habilita jovens intercambistas a se adaptar a situações cotidianas no exterior com maior facilidade. No sentido de sua análise, o conceito é entendido como uma *disposição favorável para migrar* - um “desejo por aventura” sem medos ou receios, devido a uma “familiaridade imaginária com o exterior”. Apesar de Brito (201) enfatizar que os processos de mobilidade espacial levam as pessoas a reformular esquemas mentais e disposições morais de origem, ela não reconstrói evidências dessa reformulação no nível existencial da prática dos intercambistas. Na breve análise deste tópico, busco apresentar os elementos empíricos que demonstrem evidências desta *reformulação*, ou do que prefiro chamar de “virada biográfica”, para utilizar o termo formulado por Fritz Schütze (1984, p.54)

Da experiência prática, com ocupações informais e mal remuneradas no momento da chegada no *mundo*, nasce o significado de que a educação formal é o caminho para alcançar um “trabalho mais honroso”, o ponto da virada biográfica, na trajetória do migrante rural (Passagem *A História da Família*, subtema “A vida na roça *versus* a vida no mundo”, Família Mendes, linhas 886 a 915):

- 886 **Gm:** A vida na roça é aquela coisa, né de manhã trabalha? roçando
 887 com a família e de noite se junta com os amigo @pra brincar@
 888 fazer, festa bagunça
 889 **Bf:** L Às vezes junta tudo @(.)@
 890 **Gm:** Só que quando nós vem, pro mundo, tem que começar a pensar
 891 na vida de um modo diferente (1) aqui tem que batalhar
 892 pra conseguir as coisas (1) é luta, (3) a vida aqui, é muito incerta
 893 **Bf:** É tem que mudar, a cabeça (.) é muita luta quando chegar aqui
 894 (2) e a gente ainda vem lutando, não? é fácil (1) eu trabalho, ele
 895 trabalha, pra nós dá uma vida melhor? pros meninos né (1) não
 896 tem outro jeito (1) aí é correria sai? cedo chega tarde (1) eu saio
 897 cedo ele sai cedo os meninos vão pra escola (1) mas é isso aí
 898 batalhando? (2) e eu sempre incentivo a Milena (.) até? que eu
 899 pego no pé dela que eu quero que ela estude eu não quero que
 900 ela entre nesse negócio de jovem aprendiz porque só vai
 901 atrapalhar o estudo dela (1) e eu quero que ela estude pra ela
 902 ser alguém na vida (.) pra ela ter um futuro entrar numa
 903 Faculdade
 904 **Gm:** L Ser uma doutora
 905 **Bf:** Ser uma doutora (2) eu falo? pra ela o que eu passei? na
 906 adolescência de trabalhar pesado na roça? e não estudar eu não
 907 quero pra ela (1) não é essa vida que eu quero pra ela porque
 908 hoje eu sei que a educação? o estudo é o que muda tudo? e se
 909 ela não tiver conhecimento (.) o estudo dela (.) ela vai estacionar
 910 que nem o povo lá da roça (.) não vai longe
 911 **Gm:** L Vai ser peão que nem nós (2)
 912 **Bf:** Pois é mas, se nós tivesse andado no caminho certo nós teria
 913 estudado mais? se esforçado mais? nós podia ter tido uma
 914 profissão? de verdade né
 915 **Gm:** Um trabalho mais honroso

O desenvolvimento gradual em um novo modo de existência, não mais vinculado aos *tempos* e *sociabilidades rurais* (Veiga, 2004), parece ser a gênese da mudança de pensamento a que Geraldo e Beatriz fazem referência, ao contrapor a lógica e a organização da *vida na roça* daquelas que estruturam a vida social no *mundo* (“aqui tem que batalhar”). Na proposição do pai, representações cênicas acerca da vida rural já documentam um modelo de desenvolvimento biográfico. Esse modelo funciona em uma

outra ordem de socialização, na qual o tempo do trabalho, da convivência familiar e da sociabilidade livre constituem marcadores centrais dos processos de vivência desenvolvidos no meio rural (“de manhã trabalha roçando com a família e de noite se junta com os amigo pra brincar fazer festa bagunça”), com tendência a se imbricar no cotidiano (“as vezes junta tudo”)²⁴⁸.

Enquanto a *vida na roça* é descrita a partir de um conjunto relativamente estável de experiências, que confere certo grau de “segurança ontológica” (Giddens, 2002, p.40), a vida no mundo é *incerta* porque se desenvolve em moldes, ritmos e rotinas que ainda não foram habitualizados na ação cotidiana, ou melhor, na consciência prática do *sujeito rural* recém-chegado²⁴⁹. Apesar da incerteza ser justificada pela existência de inseguranças do tipo econômica (“tem que batalhar pra conseguir as coisas”), no contexto da ação cotidiana a incerteza é principalmente produzida pela ocorrência de perturbações em uma ordem prática incorporada antes da migração, que regula o modo como os pais aprenderam a produzir a vida material e a subsistência familiar²⁵⁰. Isso significa que a migração gerou rupturas em um espaço de experiência típico da vida na roça, anteriormente incorporado pelos pais na relação direta com as atividades do trabalho agrícola. Após a migração, as ações habituais ligadas à sua posição profissional no campo (“trabalhar roçando”) não encontram as condições objetivas de reprodução na cidade.

Apesar de suas práticas sociais indicarem rompimento com o modo habitual de vida na roça, Beatriz e Geraldo ainda estão inseridos em princípios de classificação simbólica que organizam a produção de hierarquias sociais no campo e que, na cidade, funcionam como esquemas práticos de compreensão das relações de trabalho. Um desses esquemas incorporados, que orientam a compreensão das posições de trabalho

²⁴⁸ Reflexões sobre as formas sociais de organização do tempo na roça, podem ser consultadas nos trabalhos de Redin (2013) e Meyer (2019).

²⁴⁹ No curso de sua socialização no *mundo*, lidar com a incerteza faz parte do modo habitual de vida do migrante, isto é, uma característica do próprio *habitus* de migrante.

²⁵⁰ Conforme mostraram os trabalhos de Candido (1964), Silva (2014) e Nery (2022), as relações comunitárias e vicinais são vias centrais de produção de subsistência material no mundo rural, dado que reduzem riscos e fortalecem a coesão social entre famílias distintas. Ao contrário do que ocorre no espaço da vida rural, onde as *ajudas mútuas* são componentes importantes das formas locais de sociabilidade, a solidariedade entre famílias vizinhas não é uma norma que rege a convivência comunitária nos grandes centros urbanos.

no universo urbano, estrutura-se a partir da oposição entre as figuras do *peão* e do *doutor*, categorias de identidade forjadas na socialização rural.

A influência desse esquema é evidente quando Geraldo e Beatriz utilizam a categoria “peão” para classificar sua posição profissional no *mundo*, mesmo não estando mais inseridos em atividades laborais ligadas ao cultivo da terra. Essa autoclassificação parece ter origem nas condições em que se insere a experiência prática de suas ocupações atuais - desenvolvida em meio à “correria” e rotinas exaustivas de trabalho (“sai cedo chega tarde”). Nos termos do conhecimento conjuntivo dos pais, o peão não é apenas o sujeito rural sem escolaridade, o que não tem estudo, mas também aquele que, mesmo estando no *mundo*, não exerce *uma profissão de verdade*. E na teoria que sustenta a elaboração argumentativa da mãe, só obtém uma *profissão de verdade* no *mundo* - e conseqüentemente um *trabalho honroso* - quem estudou e se esforçou mais, quem andou no *caminho certo*. Isto é, aquele que desenvolveu sua trajetória de vida²⁵¹ no formato de um modelo normativo de biografia, cujo eixo central é a *escolarização ascendente*.

Nesse sentido, o ser peão, suas práticas exemplares de trabalho (“trabalha pesado”) e o costume da pouca escolarização, passam a ser representados com o arquétipo do atraso, o modelo de biografia do *povo lá da roça*, oposto ao que se aspira para a filha (“não é a vida que eu quero pra elas”). A forma como as aspirações educacionais dos pais é formulada no discurso (“eu quero”), indica que o modelo biográfico de longevidade escolar (“ir longe”) é tratado como uma exigência normativa no interior da família. Essa exigência se cristaliza não apenas na expectativa familiar de que Milena se torne uma *doutora*²⁵² (“eu quero que ela estude pra entrar numa faculdade”), mas também nas ações de controle da mãe, como *pegar no pé* da filha para que ela não ingresse no mundo do trabalho antes de concluir os estudos (“não quero que ela entre nesse negócio de jovem aprendiz²⁵³”).

²⁵¹ No sentido do Fritz Schütze (2013).

²⁵² No universo linguístico de pais migrantes, o termo “doutor” não designa a titulação acadêmica, mas uma posição social específica. Quando empregada relacionalmente, como na passagem acima, expressa uma oposição simbólica entre o trabalho braçal do peão e as ocupações diplomadas, associadas à escolarização e ao reconhecimento social.

²⁵³ O Programa Jovem Aprendiz é uma política pública de inserção protegida de adolescentes e jovens no mundo do trabalho, voltada à articulação entre escolarização e formação profissional. Regulamentado pela legislação trabalhista brasileira, o programa prevê a contratação formal de jovens, em regime especial e por tempo determinado, combinando atividades práticas em empresas com formação teórica oferecida

Semelhante à perspectiva de Geraldo e Beatriz, para Leandro, o pai da Família Bueno, o entendimento de que *fazer uma boa educação* seria a fuga de um destino biográfico idêntico ao do pai-peão, foi um dos motivos que o levou a migrar, ainda na adolescência, para o estado do Rio de Janeiro, conforme sua esposa narra na passagem inicial do grupo²⁵⁴ (Passagem *A história da Família*, subtema *a saída de Leandro da roça*, Família Bueno, linha 750 a 806):

750	Df:	O meu marido Leandro, ele é cearense nasceu na roça. numa
751		cidade do interior de 20 mil habitantes (.) be::m pequenininha
752		(1) ele saiu de lá aos 15 anos na idade, do Murilo (1) a família
753		dele não tinha muita condição financeira (1) então o Leandro
754		assim que pegou idade saiu cedo pra estudar né mas sem ele
755		muito apoio (1) queria fazer uma boa educação fazer um bom
756		ensino médio e <u>só</u> (1) como ele não queria ser peão, como o
757		pai dele então saiu, pro mundo cedo né (1) aí quando já -tava
758		na cidade foi que ele que descobriu poderia ter um futuro?
759		diferente né uma <u>vida</u> diferente das que os pais tiveram
800	Mm:	Papai não sabia bem o que era faculdade
801	Df:	Leandro não conhecia nada além da roça (1) e aí quando
802		terminou o ensino médio ele decidiu ir pra Universidade X
803		fazer o curso de Agronomia (2) ele diz que passou por <u>muita</u>
804		dificuldade no início morou, de favor (.) depois em alojamento
805		estudantil (1) trabalhou <u>duro</u> , (1) Leandro lutou pra
806		sobreviver lá, mas <u>não</u> desistiu dos estudos

No contexto ideológico do meio rural, a representação de que os filhos homens estão destinados a reproduzir a posição do pai na estrutura social do meio agrícola (“ser peão”), constitui uma expectativa de identidade da qual Leandro se afasta com sua orientação para fluxos migratórios²⁵⁵. Sai *pro mundo cedo* e *fazer uma boa educação*, mesmo que concluindo apenas o *básico*, são ações que documentam uma rejeição da

por instituições qualificadoras. Ao estabelecer jornada reduzida e exigir a permanência na escola, o programa busca regular a transição entre educação e trabalho, oferecendo uma experiência laboral tutelada que visa tanto à qualificação profissional quanto à prevenção da inserção precoce, e precária, no mercado de trabalho (BRASIL, 2000; BRASIL, 2018).

²⁵⁴É importante enfatizar que o pai não participou das três primeiras passagens do grupo. Quando cheguei à residência da família, Leandro avisou que atrasaria devido a compromissos de trabalhos e a mãe decidiu começar o grupo apenas com ela e os dois filhos. Mais tarde, quando a família discutia o período de escolarização de Murilo no ensino fundamental, o pai chegou e juntou-se ao grupo.

²⁵⁵Apesar de os processos de vivência do pai serem descritos em segunda mão, através de um quadro de referência que não é diretamente o seu, os detalhes da narrativa da mãe, e o comentário do filho, carregam a evidência de que as memórias de migração de Leandro já foram objetos de comunicação na família.

orientação habitual do homem da roça, que permanece no campo e se envolve permanentemente com as atividades de cultivo da terra.

No discurso da mãe, os limites da socialização no mundo rural (“Leandro não conhecia nada além da roça”) parecem ser avaliados como obstáculos para o desenvolvimento de padrões biográficos diferentes daqueles que determinam o curso de vida na *roça* (“uma vida diferente da que os pais tiveram”), algo que só é possível com a chegada na *cidade*. A consideração dos limites simbólicos da socialização rural reflete-se no modo como Deise e o filho descrevem a orientação de vida do pai antes da migração, caracterizada por sua pouca abertura para modelos de biografia atrelados à longevidade escolar (“queria fazer um bom ensino médio e só”) e nenhum conhecimento sobre a estrutura do sistema educacional (“papai não sabia nem o que era faculdade”).

A avaliação da mãe tem como horizonte positivo um modelo de desenvolvimento biográfico constituído por aspirações educacionais que não se resumem apenas ao desejo de fazer um bom ensino médio, mas de ter um *futuro diferente*. Somente após a migração, o pai integra-se a esse modelo, com a decisão de entrar na universidade e o esforço persistente para se manter vinculado à educação formal (“lutou pra sobreviver lá, mas não desistiu de estudar”), mesmo em um cenário de insegurança habitacional e financeira. Essa atitude de esforço persistente, conectada à experiência do “trabalho duro” durante a migração, vem à tona nos conselhos do pai - mas também da mãe - quando Murilo apresenta queda de desempenho nas disciplinas, com consequente desinteresse pela escola e pelo saber escolar.

Àquilo que, no capítulo anterior, foi caracterizado como ética da persistência — norma de conduta central entre os pais de orientação ético-comunicativa, acionada especialmente em situações de crise na escolarização dos filhos (Cf. 4.2.3) —, tem raízes numa socialização migratória que forjou seu pensamento nos termos de uma moralidade do mérito²⁵⁶ (Passagem *Conselhos*, subtema *Esforço*, Família Bueno, linhas 1961 a 1987):

1961	Lm:	A gente tenta passar um pouquinho disso pra eles de que a vida é
1962		<u>luta</u> mas é difícil, pra eles entenderem (1) eles cresceram numa
1963		outra realidade a gente já -tava colhendo os louros né (.) a

²⁵⁶A moralidade do mérito, produzido na experiência migratória dos pais, compõem o patrimônio familiar imaterial.

- 1964 educação já tinha proporcionado pra gente essa transformação
 1965 que eles não vi- pra eles é tudo mais fácil (1) assim (.) é difícil, criar
 1966 uma consciência quando você não viveu a mesma coisa (.) quando
 1967 você? só ouviu falar eu sempre falo pra ele Murilo, hoje você pode
 1968 sonhar com cinema pode eu passei em cinema inclusive, o
 1969 primeiro vestibular que eu fiz foi em cinema era o meu sonho só
 1970 que eu não pude cursar porque eu pensei assim era na
 1971 Universidade X não tinha alojamento na Universidade X eu falei
 1972 não tenho a menor condição de ficar no Rio de Janeiro e ir pra uma
 1973 universidade que não tenha alojamento (.) aí fui fazer agronomia
 1974 na Universidade Y porque lá tinha alojamento e eu queria
 1975 continuar estudando né (.)pra ter uma vida diferente (1) então do
 1976 assim acabou, que a escolha curso foi determinada
 1977 **Df:** LPelas condições de
 vida
 1978 **Lm:** Exatamente (.) porque a moradia era essencial pra mim que não
 1979 era de lá (.) então eu escolhi curso pela moradia não pelo sonho (.)
 1980 o Murilo vai escolher o curso universitário pelo sonho não pela
 1981 necessidade (3) mas, eu também? acho que isso não é errado sabe
 1982 porque eles estão colhendo os benefícios do trabalho duro que a
 1983 gente fez lá atrás (.) é uma forma deles verem também que com
 1984 esforço a gente consegue (2)
 1985 **Df:** Eu só espero que eles aproveitem esses benefícios né
 1986 **Lm:** LDe forma positiva
 1987 **Df:** Isso e entender que pra continuar esse legado o esforço é vital

Os conselhos de família são uma tentativa dos pais de formular conceitualmente a orientação prática que constitui o *habitus* de migrante (“a vida é luta”), a fim de transmiti-la à geração dos filhos (“a gente tenta passar um pouquinho disso pra eles”). Essa orientação foi um componente estruturante da ação habitual dos pais durante os anos em que trabalharam em sua ascensão de classe (“o trabalho duro que a gente fez lá atrás”). Embora nos dias atuais a vida da família não seja mais de “luta” - ou melhor, ainda que as condições em que esse tipo de vida se produz não façam mais parte de sua realidade material -, as memórias do processo de vivência, no qual a orientação foi gerada, permanecem ligadas ao corpo, além de serem continuamente atualizadas na comunicação cotidiana (“eu sempre falo pra ele”).

A noção de *luta* no enunciado que compõem a proposição do pai não é livre de perspectiva, mas está enraizada num espaço de experiência específico de migração. Nesse sentido, ela sintetiza a experiência histórica de migração do pai, junto de uma multiplicidade de referências factuais, que somente são compreendidas por aqueles que vivenciaram o mesmo contexto existencial (“é difícil, criar uma consciência quando você não viveu a mesma coisa”). A criação de consciência que Leandro menciona refere-se

ao desenvolvimento de uma “compreensão conjuntiva” da experiência (Mannheim, 1982, p.225, tradução nossa)²⁵⁷. Ou seja, fundamentada num processo de vivência desenvolvido pessoalmente, que não se encerra na mera reflexão (no sentido de estar consciente de algo).

O *habitus* de migrante, enquanto uma experiência primária que se transforma em “memória conjuntiva” (Bohnsack, 2019, p.22, *tradução nossa*), isto é, a memória gravada no corpo, não é uma estrutura facilmente transferida na comunicação intergeracional. Sobretudo nas famílias em que os filhos não presenciaram a *transformação* da posição de classe dos pais e o papel da educação escolar nesse processo, mas apenas escutaram suas histórias de luta (“só ouviu a gente falar”). Apesar de haver a possibilidade de formulação linguística e simbólica da experiência primária na família, conforme mostram as tentativas dos pais, as orientações práticas ligadas a ela não podem ser vivenciadas por aqueles que não tiveram acesso ao seu contexto existencial de produção.

Além de vivenciarem uma *outra realidade* de classe, diferente daquela que o pai e a mãe experimentaram na mesma idade, os filhos não podem compreender aspectos relevantes do espaço de experiência dos pais (“é difícil pra eles entenderem”) porque não “cresceram” e se constituíram no contexto da *cultura de migração*, que marca a biografia de quem se desenvolve entre fluxos²⁵⁸. Com o termo “cultura de migração”, emprestado de Cavalcanti (1997, p.25), refiro-me não apenas às práticas de deslocamento geográfico entre regiões e o conjunto de normas que as configuram²⁵⁹, mas especialmente às formas de existência e criação da vida no cotidiano produzidas por uma socialização migratória, que é pré-consciente e atórica.

Uma diferença que separa a experiência dos filhos, no presente, daquela vivida pela geração dos pais, no passado, é a ausência do componente estratégico nos processos de decisão ligados ao campo escolar (“o Murilo vai escolher o curso universitário pelo sonho não pela necessidade”). No exemplo apresentado por Leandro, ao receber a notícia de sua aprovação no curso de cinema de uma universidade pública

²⁵⁷ A Teoria da compreensão de Karl Mannheim na qual me baseio foi amplamente elaborada na obra *Structures of Thinking*, traduzida e editada para a língua inglesa por David Kettler, Volker Meja e Nico Stehr, em 1982.

²⁵⁸ O *habitus* de migrante, enquanto um espaço conjuntivo de experiência que conecta os pais das famílias Almeida, Bueno e Mendes, é produzido em torno desta cultura de migração.

²⁵⁹ Esse é um uso comum do conceito nos estudos antropológicos de migração.

sem moradia estudantil, ele racionaliza o próprio “sonho” (“eu falei não tenho a menor condição de ir pra uma universidade que não tenha alojamento”). Recalcula possibilidades e reconsidera sua decisão inicial (“aí fui fazer agronomia na Universidade Y”), tendo em vista as condições de sobrevivência que o poderiam manter materialmente vinculado a um modelo escolar de desenvolvimento biográfico (“eu queria continuar estudando pra ter uma vida diferente”).

A possibilidade de escolher o curso universitário pelo *sonho* e não *pela necessidade* de sobrevivência é um dos benefícios que os filhos estão colhendo por causa do *trabalho duro* dos pais. Essa forma de tomar decisões no campo educacional (“você pode sonhar”) não é negativada na argumentação do pai (“acho que isso não é errado”), o que ele faz é construir relações entre seus processos de vivência no passado, ligados à experiência de luta na condição de migrante, e a possibilidade dos filhos de sonhar no presente. Com sua argumentação, Leandro afirma a norma do *trabalho duro* como horizonte positivo de orientação, mesmo em um cenário no qual o esforço do filho não é o elemento causal da obtenção de benefícios, uma vez que estes já existem como um campo real de possibilidades. Racionalmente, os pais compreendem a condição de classe da família e os *louros* que ela proporciona, mas a moralidade do mérito ainda é uma ordem de sentido relevante na constituição de seu espaço conjuntivo de experiência (“pra continuar esse legado o esforço é vital”), mantendo-os habitualmente ligados à atitude de responsabilização dos filhos (“só espero que eles aproveitem esses benefícios né”).

Os esquemas de percepção do *habitus* de migrante, que classificam a ascensão social no *mundo* como uma *luta* que se *vence* com esforço individual e mobilização escolar, também estão implícitos na forma como os pais da família Almeida lidam com as decisões do filho no campo educacional (Passagem *Conselhos*, subtema *A educação como caminho*, Família Almeida, linhas 1784 a 1822):

1784	Am:	Eu sempre falo pra ele quando eu fui buscar minha formação
1785		superior foi mais difícil (.) porque eu -tava casado foi a noite, foi tudo
1786		<u>mais</u> cansativo e eu não quero isso pra ele (.) por isso que nós
1787		exigimos, dele <u>termine</u> , seus estudos (.) quando eu falo pra ele não?
1788		você não vai estudar e trabalhar eu quero que você <u>termine</u> os seus
1789		estudos é porque eu não quero? que ele cometa os mesmos erros que
1790		eu cometi por não ter escutado o meu pai (2) o meu pai não teve

1791 ensino nem nada, ele só queria que eu estudasse (2) antes da gente
 1792 saí da roça ele disse você e sua irmã vão pro mundo pra estudar pra
 1793 ser doutor ele queria que eu só estudasse (1) só que quando chega
 1794 aqui não é tão fácil como a gente=pensa=quando -tá lá na roça não
 1795 dá pra ficar só estudando (.) aí eu fui trabalhar (1) na primeira hora
 1796 que eu peguei emprego o meu pai falou pronto eu perdi (.) eu falei
 1797 calma, pai eu vou continuar (.)mas daí não, estudei mais né homem?
 1798 quando pega dinheiro cedo assim já acha que é o dono do mundo né
 1799 @(.).@ mas o arrependimento bateu com o tempo né (.) e eu fui
 1800 correr atrás porque eu já era pai de família e quando você tem
 1801 família no mundo é diferente aqui você quer melhorar? né você
 1802 quer mudar de vida você quer alguma coisa a mais? então você vai
 1803 ter que se esforçar batalhar (1)e a luta é grande, eu falo pra ele não
 1804 tem outro jeito eu tive que me desdobrar foi muito mais difícil eu
 1805 saia pra trabalhar às 5 horas da manhã saia tarde da noite da aula
 1806 numa cidade violenta (1) a gente morava numa cidade satélite tudo
 1807 muito perigoso, tudo muito cansativo muito difícil e ainda tinha que
 1808 ajudar a mulher a cuidar do menino (.) eu não quero isso pro Rafael
 1809 (3) a gente fala pra ele a gente ainda -tá aqui por você foca nos seus
 1810 estudos pra você ter uma profissão eu quero você tenha uma
 1811 profissão (2) um diploma não é só pra colocar na parede da sala um
 1812 diploma te dá, um futuro te dá uma vida diferente
 1813 Lf: Sim
 1814 Am: Sem educação você não avança na vida (2) os meus pais me
 1815 cobraram isso porque não tiveram (.) eu cobro isso de você porque
 1816 eu tive e eu conheço a mudança que a educação pode fazer na vida
 1817 de uma pessoa
 1818 Lf: É o caminho
 1819 Am: É o caminho não? tem outro jeito
 1820 Lf: A gente enfrenta, alguns percalços sabe mas vale, a pena
 1821 Am: Muito (.) depois que você vence cara, é só felicidade é só
 1822 felicidade

Antônio e a irmã deixaram a roça ainda na adolescência. Seu pai, que contava com um *conhecido antigo*²⁶⁰ na cidade de Ceilândia, decidiu enviar os filhos para fora do Nordeste com o objetivo de que pudessem estudar²⁶¹. Havia, por parte do pai de Antônio, uma orientação fortemente voltada ao progresso escolar dos filhos (“ele só queria que a gente estudasse”) e a expectativa de que, a escolarização no *mundo*, pudesse inseri-los em categorias simbólicas de reconhecimento social (“vão estudar pra ser doutor”).

²⁶⁰ Essas informações de fundo são apresentadas na passagem inicial do grupo, quando Antônio conta sua história de migração em mais detalhes.

²⁶¹ Como relata Antônio na passagem inicial do grupo, para criar condições mínimas de moratória escolar no *mundo*, o pai enviava mensalmente um pequeno auxílio financeiro, destinado a contribuir com as despesas pessoais dos filhos na casa dos *conhecidos*.

Contrariando as exigências paternas de dedicação exclusiva aos estudos, Antônio mobilizou-se na busca pelo primeiro emprego ao se dar conta de que as restrições materiais, associadas à experiência migratória no *mundo*, tornam inviável qualquer projeto de moratória escolar (“quando chega aqui não é tão fácil como a gente pensa quanto -tá lá na roça não dá pra ficar só estudando”). Como forma de lidar com a reação negativa do pai, ao descobrir que o filho optara por conciliar os estudos com o trabalho assalariado (“pronto, eu perdi”), Antônio promete dar continuidade a sua trajetória escolar no ensino superior. No entanto, com o término do ensino médio, ele interrompe definitivamente a escolarização formal (“mas daí não estudei mais né”).

Com a constituição de uma família no *mundo*, ocorre a reabertura para as aspirações educacionais do pai, interrompidas com o abandono dos estudos (“eu fui correr atrás”). Diferente do que acontece na roça, os desafios de *ter família* no mundo levam a mudanças na orientação de classe (“aqui você quer melhorar né”). No papel de pai de família, ele é tensionado pela exigência de que precisa oferecer uma *coisa a mais* para a esposa e o filho. Essa é uma expectativa de gênero que reinscreve o curso do desenvolvimento biográfico de Antônio no campo educacional. Nesse contexto, ele retoma a busca por *formação superior* depois de casado, como forma de *enativar* sua orientação para *uma vida diferente*.

Em um contexto de desvantagem social, no qual a moratória escolar é uma ação inviável, o esforço individual tende a constituir-se como norma para o migrante com aspirações de mobilidade (“você quer alguma coisa a mais - você vai ter que se esforçar - não tem outro jeito”). Em meio a uma jornada *cansativa* de trabalho, aliada às responsabilidades como *pai de família*, o *desdobramento* entre papéis (“eu tive que me desdobrar”) não é apenas o modo habitual de lidar com a norma e materializá-la no cotidiano (“eu saia pra trabalhar às 5 horas da manhã saia tarde da aula — e ainda tinha que ajudar a mulher a cuidar do menino”). É, também, a orientação prática para se manter vinculado ao modelo biográfico de longevidade escolar (“eu tinha que estudar pra ter uma profissão”). Esse pano de fundo existencial, atravessado pelas exigências relativas ao exercício de múltiplos papéis e o enfrentamento de condições adversas (“percalços”), esteve no centro da experiência vivida que marcou a trajetória de Antônio no período de retorno à educação formal, nomeada por ele como *luta*.

Com seu apoio financeiro e moral (“a gente ainda -tá aqui por você”), os pais criam as condições de possibilidade para a vivência da moratória escolar pelo filho no presente, o suporte material para que Rafael se dedique exclusivamente aos estudos e mantenha-se orientado para a longevidade escolar (“foca nos teus estudos pra você ter uma profissão”). O pai não quer que o filho se engaje precocemente na esfera produtiva²⁶², como ocorreu em sua própria trajetória, não apenas por arrependimento retrospectivo. Mas, sobretudo, pela compreensão de que apenas uma profissão respaldada por credenciais escolares (“o diploma”), pode assegurar o *avanço* de posição no espaço social²⁶³.

Nesse sentido, em famílias de pais migrantes, que investiram tempo e esforço em uma trajetória de escolarização no *mundo*, o diploma universitário não é concebido apenas como objeto de distinção simbólica — que se expõe na parede da sala —, mas como um recurso efetivo de mobilidade social (“um diploma te dá um futuro te dá uma vida diferente”). Se na juventude, o modelo biográfico de longevidade escolar foi rejeitado por Antônio por orientações de afirmação da masculinidade pela via do trabalho (“o homem quando pega dinheiro cedo assim já quer ser o dono do mundo”), hoje é uma norma familiar que tensiona os projetos de futuro do filho (“nós exigimos que você estude”).

5.4 Tipo-docência

Com o passar do tempo, os docentes vão incorporando certas habilidades sobre o seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é com a própria experiência [em sala] que o aluno de outrora, que possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor. Este irá estruturar o *habitus* professoral para agir

²⁶² Na entrevista narrativa, Rafael afirmou que, após a conclusão do ensino médio, pretendia ingressar no mercado de trabalho a fim de reunir condições para adquirir seu próprio apartamento. Ele espelha-se no irmão mais velho, Renato, que, após o ensino médio, foi morar sozinho. Renato não concluiu o ensino superior e atualmente ocupa uma posição no setor administrativo da empresa de engenharia do pai. Antônio ainda tenta convencer o filho mais velho a retornar ao ensino superior e concluir o curso de Administração, interrompido quando decidiu realizar um ano sabático no exterior.

²⁶³ Mais do que uma ordem parental (“eu exijo”), a terminalidade dos estudos no ensino superior, vincula-se ao modelo biográfico de longevidade escolar que Antônio rejeitou na juventude com o ingresso precoce no mercado de trabalho. Esse modelo constituía uma exigência normativa em seu universo familiar de origem e foi determinante para a decisão do pai de enviar os filhos ao mundo para estudar. Quando Antônio nomeia a desobediência ao pai como um *erro*, posiciona suas orientações de vida no passado como um horizonte negativo, que ele não quer ver atualizado por Rafael no presente (“eu não quero que ele cometa os mesmos erros que eu cometi por não ter escutado o meu pai”).

e mobilizar saberes práticos [no ambiente familiar] (Silva, 2011, p.347, colchetes meus)

A interpretação sociogenética dos casos, relacionados à orientação estratégico-pedagógica, evidenciou que o *contexto existencial* da prática profissional dos pais manifesta-se nas relações familiares sob a forma de um *habitus* professoral. Nos termos da sociologia do conhecimento praxiológica, o *habitus professoral* é entendido como o espaço conjuntivo de experiência, que aproxima indivíduos com semelhanças em seus processos de socialização docente. Nos casos dos meus interlocutores, a socialização como professores da educação básica ocorreu em condições profissionais homólogas, como o ingresso tardio na docência - após os 30 anos de idade -, e a atuação predominante em escolas públicas de ensino fundamental de baixo prestígio, localizadas em áreas urbanas periféricas²⁶⁴. Em geral, a história do início na profissão é caracterizada por narrativas sobre os desafios da prática de ensino, e da regência de classe nestas instituições e a relação desse passado com o estilo parental que caracteriza seu modo de educar os filhos.

Pela lente da perspectiva sociológica que assumo na tese, o modo habitual com que os pais-professores fazem o acompanhamento escolar dos filhos está orientado para normas, rituais e rotinas implícitas, que constituem o espaço conjuntivo de experiência de sua prática docente na educação básica. Desse modo, a socialização de pais e filhos é desenvolvida em meio a pedagogização do cotidiano doméstico, onde cada instante de interação familiar é transformado em “instante de educação” (Vicente; Lahire; Thin, 2001, p.43).

A descrição desse processo de pedagogização é feita pelos próprios cônjuges e filhos-netos dos pais-avós-professores, quando narram situações cotidianas em que o ambiente doméstico se transforma em um “*anexo da escola*” (Establet, 1987, p.206); Não apenas porque a paisagem material da residência é composta por artefatos, mobiliário escolar e locais reservados para estudo (como no caso das Famílias Ferreira e Bittencourt), mas, especialmente, por causa das dinâmicas de interação pedagógica encenadas por pais e filhos no cotidiano. Nessas dinâmicas, disposições corporais, concepções de aprendizagem e princípios formais de avaliação docente são aspectos

²⁶⁴Os pais e avós que pertencem às famílias de orientação estratégico-pedagógica compartilham um passado de atuação docente na educação básica, ainda que o exercício do magistério tenha acontecido em diferentes estágios de seu ciclo de profissionalização.

centrais do espaço conjuntivo de experiência dos grupos familiares de orientação estratégico-pedagógica²⁶⁵. O que identifiquei nos casos analisados é que há um *profissionalismo* na forma como os pais e avós destas famílias desenvolvem o acompanhamento escolar no ambiente doméstico.

Nesse cenário, o modelo escolar de parentalidade ajusta-se ao espaço de experiência da família, porque já integra o discurso pedagógico dos pais-professores da educação básica (Cf. Nogueira, 2011; Canaan, 2020). Não por acaso, eles atendem sem conflitos às exigências escolares de participação parental, uma vez que a corresponsabilidade entre família e escola constitui uma norma implícita em seu horizonte de ação.

5.4.1 O que acontece quando o *habitus* professoral se manifesta nas relações familiares? As consequências da socialização docente na ação habitual de pais-professores

A pergunta que abre o título do tópico surgiu como um dos primeiros *insights* que tive ao ler a tese de Marilda da Silva, intitulada *As experiências vividas na formação e a constituição do habitus professoral: implicações para o estudo da didática*. O conceito de *habitus* professoral é um recurso explicativo que a autora introduz para operacionalizar a análise do comportamento de professores e professora em sala de aula, no exercício da profissão. Além de apresentar um caráter reconstrutivo, por se basear em observações diretas da prática de ensino dos professores em sala, a análise que sustenta a tese da autora também oferece uma base empírica robusta capaz de revelar os principais traços habituais da socialização docente na educação básica²⁶⁶.

²⁶⁵ Conforme analisado no capítulo anterior, os saberes que balizam a prática docente dos pais na escola são reproduzidos no modo habitual de acompanhar, e intervir, na vida escolar dos filhos em casa.

²⁶⁶ As teses de Silva (1999), Zibbetti (2005) e Moraes (2021), fortemente orientadas por princípios etnográficos, ajudaram-me a delimitar os componentes empíricos da socialização docente na educação básica, dado o seu foco na descrição densa da prática real de professores em sala de aula. Para defender o pressuposto de um espaço conjuntivo de experiência específico da socialização docente na educação básica (um *habitus* ou quadro de orientação típico), eu precisava de horizontes de comparação representativos da prática docente no ensino superior (entendido no método documentário como contraste máximo). Como os pais-professores universitários das famílias de orientação ético-comunicativa não se detiveram sobre essa questão nos grupos de discussão, recorri a teses acerca do tema que não encerrassem suas análises apenas nos “dizeres dos professores” sobre sua prática, como bem fizeram Malusá et al (2012, p.247), mas que me possibilitasse, sobretudo, o acesso a descrições do *modus operandi* observado nas aulas de docente do ensino superior (Cf. Ariza; Toscano, 2000; Cunha, 2011). Assim, eu poderia compreender as distinções da prática do ofício em ambas as etapas de educação.

Um dos principais méritos da tese de Silva (1999) é a criatividade com que relaciona a *estética* das ações docentes (a forma habitual da prática) à *estética* da estrutura estruturada²⁶⁷, que está na gênese de sua formação (a forma social do *habitus*). Com isso, ela pressupõe que a compreensão do comportamento professoral em sala - seus *modos de ser e estar* no efetivo exercício da profissão -, não pode prescindir de uma análise da constituição social dos saberes práticos que orientam a ação docente²⁶⁸. Nas palavras da autora: “professores, ao fim e ao cabo, têm um padrão de comportamento constituído pelas características [sociais] de suas práticas” (Silva, 2011, p.339, *colchetes meus*).

Nos termos do pressuposto da autora, o *habitus* que caracteriza o comportamento dos professores em sala no exercício de sua profissão é socialmente situado, isto é, produto de um tipo específico de socialização, a docente. Desse modo, é também atravessado por normas e expectativas de papéis que constituem o processo de interiorização da profissão. Como concebemos na sociologia do conhecimento praxiológica, o *habitus* que resulta deste processo carrega a marca (ou a dimensão) do processo social que esteve na gênese de sua produção. A forma social do *habitus* no trabalho de Silva (1999), que ela nomeia com o adjetivo *professoral*, por sua marca profissional-institucional (isto é, pelo fato dele se constitui numa socialização profissional docente), seria nomeada como espaço social de experiências conjuntivas por Bohnsack (2017b).

Esse é um dos muitos espaços sociais que se sobrepõe na constituição das ações habituais dos pais-professores que entrevistei. Como comentei acima, o limite do tempo não me permitiu demonstrar a sobreposição de espaços sociais de experiência na prática de participação escolar desses pais. No entanto, as metáforas de foco analisadas no capítulo anterior indicam a evidente manifestação do *habitus* professoral no cotidiano das famílias Ferreira, Bittencourt e Rocha.

²⁶⁷ O termo *estética* significa o modo, a forma ou o estilo de algo. Na reflexão da autora, a noção de *estética* refere-se tanto à forma de agir/fazer/ser produzida pelo *habitus* (*no caso, a estética da ação docente*) quanto à forma social do *habitus* (*a estética da estrutura estruturada que está na origem da ação*).

²⁶⁸ A *relacionalidade* entre o princípio genético da prática e sua sociogênese, pressuposta na tese da autora (dada sua afinidade com a teoria bourdieusiana), também é um dos fundamentos presentes na sociologia do conhecimento praxiológica de Bohnsack. Essa relacionalidade é operacionalizada empiricamente na última etapa do método documentário, cujos resultados estão sendo apresentados neste capítulo.

Se, como constatou Silva (2005), o *habitus professoral* transforma-se, ao longo do tempo, em uma estrutura estável da interação docente em sala de aula²⁶⁹, seria possível evidenciar sua reverberação e estabilidade no âmbito da vida pessoal de pais-professores? Quais seriam as principais manifestações desse *habitus* ou espaço conjuntivo de experiência nas relações familiares?

Com o presente tópico pretendendo demonstrar que, além da “*hexis*” (Bourdieu, 2014, p.248), outras dimensões do *habitus* professoral estão incorporadas nas relações familiares, a exemplo dos esquemas de apreciação docente que constituem o *ethos* profissional dos pais e avós professores. Isto é, o componente normativo do espaço conjuntivo de experiência que está na gênese de suas orientações educativas. Conforme poderá ser observado, esses esquemas também são assimilados por outros membros da família, como os filhos, cônjuges e netos, que os atualizam em sua própria perspectiva sobre a escolarização no ensino médio.

Os dados que produzi na análise corroboram a evidência de que elementos do *habitus* professoral dos pais, mães e avós das famílias de orientação estratégico-pedagógica são uma estrutura importante na organização de suas ações cotidianas na família. No entanto, como já enfatizei acima, no método documentário não procedemos com a associação automática entre a posição profissional dos pais e suas orientações educativas, como se o efeito pai-professor fosse uma evidência óbvia em suas práticas de participação escolar. Antes, é preciso demonstrar empiricamente a manifestação do *habitus professoral*²⁷⁰ nas interações domésticas desenvolvidas em torno dos assuntos escolares, para responder se o espaço de experiência profissional dos pais é relevante para a formação das orientações educativas da família. Isto é, no modo como criam os filhos e se relacionam com sua escolarização formal.

No caso da família Bittencourt, a dimensão moral e avaliativa do *habitus* professoral é um dos elementos que se expressa na posição assumida pela avó no acompanhamento pedagógico da neta. A experiência docente de Olga em turmas de ensino fundamental, relacionada à forma de fazer o controle disciplinar dos alunos em

²⁶⁹ Segundo a autora: “a natureza do ensino na sala de aula é constituída por uma estrutura estável, porém estruturante, isto é, uma estrutura estável, mas não estática, que denominamos *habitus professoral*” (Silva, 2005, p.153).

²⁷⁰ Evidências dessa manifestação aparecem não só nas descrições que a família constrói das situações domésticas de acompanhamento escolar, mas também nas próprias concepções de aprendizagem dos pais e suas formas de avaliar o desempenho acadêmico dos filhos.

sala, são antecedentes existenciais relevantes para compreensão do modo *exigente* e pouco afetivo com que ela avalia as redações semanais de Cristina²⁷¹ (Passagem *Acompanhamento no Ensino Médio*, subtema *A ajuda da avó com as redações*, linhas 1369 a 1391):

- 1369 Cf: Agora a minha avó me ajuda mais na redação
 1370 Df: L Toda a semana tem um tema
 1371 pra ela fazer e a mamãe corrige
 1372 Cf: LE ela é muito, rígida (2) teve uma vez que eu fiz
 1373 uma redação (.) porque lá na escola todo semestre tem a redação lá aí
 1374 pra gente fazer né (.) tipo o professor nossa? a Cristina -tá
 1375 maravilhosa não tem nada o que falar parabéns? (.) aí eu mostrei pra
 1376 vovó ela assim seu professor? corrige muito mal? olha isso aqui
 1377 Df: Ela acaba com você bem? na sua cara @(.)@
 1378 Cf: @Na minha cara@
 1379 Of: Isso mesmo @(.)@
 1380 Df: Mamãe é aquela professora que humilha o aluno @(.)@ (3) mas isso é
 1381 bom porque você já passa, por um crivo assim be:m exigente né
 1382 Cf: Sim ela tem a mesma, exigência da própria banca de correção (2) ela
 1383 risca tudo com vermelho ela fica você não -tá sabendo escrever
 1384 **Cristina você é péssima**
 1385 Df: Mamãe cobra mesmo
 1386 Cf: @Imagina os alunos dela@
 1387 Of: Mas professora de escola pública tem que ser assim né (.) não pode
 1388 ser muito boazinha (.) se você não botar quente os alunos montam?
 1389 em cima (2) ensino fundamental não? é fácil não pode fazer muita
 1390 gracinha em sala (2)
 1391 Df: Mamãe é uma professora exigente

Como nas passagens analisadas no capítulo anterior, o discurso familiar aqui também se desenvolve em torno de representações cênicas. Novamente, Olga é descrita a partir de sua prática profissional. No cotidiano da vida em família, a avó interage no papel da professora rígida, que cobra a neta com dureza e a submete a humilhações verbais enquanto corrige suas redações escolares (“você é péssima”). Essas práticas verbais de degradação (“ela acaba com você bem na sua cara”), constitutivas do estilo professoral de Olga²⁷² (“mamãe é aquela professora que humilha

²⁷¹Nas relações com a família mais ampla, Olga também se orienta por uma postura séria e formal. Durante minhas visitas de campo, em conversas informais com a bisavó da família, tomei conhecimento de que a avó é reconhecida pela rigidez com que administra os problemas da casa (uma *mulher de pulso firme*, conforme a bisavó nomeia) e não admite que decisões a respeito da vida dos netos sejam tomadas sem o seu consentimento.

²⁷²Assim como no âmbito das relações familiares, a produção habitual de sua prática docente na escola distancia-se de modos recreativos de exercício da docência (“não pode fazer muita gracinha”), ao

o aluno”), são uma característica do espaço de experiência da família e, portanto, já estão incorporadas na comunicação cotidiana, desenvolvida em torno de assuntos escolares (Cf. 4.3.5).

A evidência dessa incorporação aparece no modo bem-humorado com que Denise e Cristina comentam as situações de interação pedagógica em que a avó-professora humilha a neta-aluna. Desse modo, não há qualquer adjetivação negativa da forma como a avó age ao fazer a correção das atividades acadêmicas da neta. Ao contrário, a identidade da *professora exigente*, associada à prática habitual da avó, é considerada um modelo *bom* de docência. Em comparação aos professores da escola, que enaltecem e não apontam os erros de suas atividades, o jeito criterioso da avó possibilita que a neta se desenvolva em um *crivo* exigente de avaliação, semelhante ao utilizado nas bancas de correção dos exames oficiais de ingresso no ensino superior.

Nesse sentido, o estilo de correção dos professores da escola constitui um horizonte negativo de orientação (“seu professor corrige muito mal”), do qual a avó se distancia com sua prática de correção *normativo-prescritiva*. Essa abordagem é fortemente marcada por uma lógica avaliativa-classificatória, em que os erros são destacados graficamente por meio do uso de cores assinalando o desvio em relação à norma escrita padrão (“ela risca tudo com vermelho”). Esse modo de correção, além de produzir um efeito depreciativo no plano simbólico, contribui para a construção de uma leitura moralizante da neta com base em seu desempenho escolar (“você é péssima”).

O universo linguístico, próprio da prática de avaliação docente, constituído por categorias específicas, é mobilizado no âmbito da comunicação familiar, sobretudo, quando pais-professores projetam sobre os filhos exigências de excelência acadêmica. Na família Ferreira, as cobranças dirigidas à Eduarda em relação às boas notas na escola, apoiam-se não apenas nos esquemas de apreciação do pai como professor, como também estão estruturadas na linguagem própria de sua profissão (Passagem

privilegiar interações com os alunos mediadas pelo controle e pela rigidez disciplinar em sala de aula. Essa forma de exercer o ofício tem como função central a preservação da autoridade de Olga no espaço escolar e evidencia, simultaneamente, uma baixa confiança na capacidade de autorregulação dos alunos no que se refere ao comportamento escolar. Embora ela justifique sua postura rígida com o argumento de que alunos de escolas públicas “montam em cima” de professoras consideradas boazinhas, seu modo habitual de ação atualiza pressupostos característicos de uma pedagogia tradicional (Libâneo, 1990, p. 66).

Como é ser estudante, subtema *A escola hoje é fácil*, Família Ferreira, linhas 1213 a 1248):

- 1213 Y: E Eduarda como é ser estudante pra você (.) o que você acha, sobre
1214 a escola e sobre ir pra escola
- 1215 Ef: Agora eu gosto né, (.) porque antes eu não gostava nem um pouco
1216 da escola (.) mas agora eu sou muito, apaixonada pela escola (.)
1217 gosto muito também (.) me dou muito bem, com a escola nova (.)
1218 com os professores
- 1219 Rm: Mas a escola hoje é muito mais fácil pro aluno
- 1220 Vf: Totalmente (1) eu falo isso pra Eduarda direto por exemplo? as
1221 avaliações mesmo é totalmente, diferente (2) eu lembro que na
1222 minha época as avaliações (.) a sua nota era só a nota da prova (1)
1223 um trabalho ou outro que valia 0,1 alguma coisa e hoje não hoje é
1224 tipo 50% é: a nota da: da prova
- 1225 Ef: ºNem tudo isso às vezesº
- 1226 Rm: Nem tudo
- 1227 Vf: L Às vezes é só 0,3% que é a nota da prova e o restante é
1228 Trabalhos
- 1229 Rm: São coisas que os alunos fazem pesquisando (1) então -tá muito mais
1230 fácil (2) hoje é bem mais fácil
- 1231 Vf: Eu falo pra ela direto (.) eu acho inadmissível o aluno tirar menos de
1232 10 hoje (2) menos de oito (.) não digo 10 (.) agora menos de oito
- 1233 Ef: Sim
- 1234 Rm: É (.) porque hoje
- 1235 Vf: L Tem várias formas de você conseguir nota pra passar
- 1236 Rm: L Olha? tem o caderno, se você tem o
1237 caderno atualizado só o caderno
- 1238 Ef: L Só copiar aquilo que -tá no quadro
- 1239 Rm: L Já é dois pontos (1) tem os trabalhos (.)
1240 mais dois tem a prova
- 1241 Ef: L O comportamento de sala
- 1242 Rm: Ah? o comportamento (.) eu avalio comportamento e participação
- 1243 Ef: Se se comporta direitinho
- 1244 Rm: Ou seja somando, tudo isso o aluno só não passa mesmo se não for
1245 comprometido e organizado (4)
- 1246 Vf: E se os pais não ajudarem, também né Roberto
- 1247 Rm: É, a ajuda dos pais é fundamental tem que acompanhar de perto (.)
1248 eu falo isso o tempo todo lá na escola

Enquanto Eduarda inicia o desenvolvimento do discurso associando a paixão pela escola à boa integração na nova comunidade escolar (“eu me dou muito bem com a nova escola”), a proposição de Roberto, elaborada posteriormente por Valquíria, atribui a experiência positiva da filha ao *ambiente favorável* de aprovação que caracteriza a escola de *hoje* (“é muito mais fácil”). No curso da discussão, o tema iniciado pela pesquisadora em sua pergunta dirigida à Eduarda passa a ser elaborado a partir do espaço de experiência profissional do pai, que substituiu a proposição apresentada pela filha.

Apesar da mãe elaborar a proposição do pai, ela o faz com base na memória de sua experiência como aluna no passado (“na minha época”). Nesse sentido, seu conhecimento de fundo produz interpretações estereotipadas sobre os pesos considerados na atribuição final de notas pelo professor *hoje* (“é tipo 50% é a nota da prova”), que imediatamente são corrigidas pelo pai e pela filha (“nem é tudo isso às vezes”).

De um lado, a mãe opera com um conhecimento abstrato, que se expressa numa afirmação geral e vaga, sobre “as várias formas de conseguir nota pra passar”; do outro, o pai descreve e exemplifica essas formas a partir de um conhecimento autêntico, enraizado na experiência direta como professor (“tem o caderno” “tem os trabalhos” “tem a prova”). Ainda que Valquíria reproduza terminologias do espaço de experiência do pai (“o aluno”), as expectativas de desempenho que estipula para a filha (“eu acho inadmissível o aluno tirar menos de 10 hoje”) estão fundamentadas em concepções estereotipadas sobre avaliação escolar.

No curso do desenvolvimento do discurso, é possível identificar a evidência de que Roberto e Eduarda compartilham um espaço conjuntivo de experiência, produzido em relações formais de avaliação escolar. Essa evidência sustenta-se pela sintonia das trocas entre pai e filha, que têm como pano de fundo a compreensão mútua de significados, ancorados em situações de avaliação docente dentro de sala. Ainda que pai e filha vivenciem papéis distintos na experiência concreta da avaliação em sala (professor e aluna), seus processos de vivência estão integrados por quadros de orientação complementares.

No papel de professor, a prática de avaliação do pai está orientada para princípios de classificação escolar sintetizados na figura do “aluno organizado e comprometido”, que se comporta “direitinho”, conforme a filha complementa na linha seguinte. No papel

de aluna, o modo como Eduarda interage com o saber transmitido em sala (“é só copiar aquilo que - tá no quadro”), documenta uma orientação afirmativa em relação a expectativas implícitas na prática avaliativa de professores como o seu pai, que apresentam um estilo normativo de avaliar. Com seu comportamento afirmativo, a jovem demonstra certa afinidade habitual com a figura de orientação reproduzida pelo pai no discurso, que também já é uma norma de identidade presente nos *rituais pedagógicos* desenvolvidos em casa.

Na síntese conclusiva iniciada pela mãe, o sentido da proposição do pai é evidenciado mais claramente. Ou seja, a aprovação escolar é fácil para o aluno organizado e comprometido - orientado para a norma - e não por que as avaliações escolares “hoje” baseiam-se em critérios variados de pontuação (para além da tradicional prova escrita), conforme Valquíria argumenta em sua elaboração inicial. Apesar de no contexto comunicativo a mãe validar a perspectiva do pai, o quadro no qual ela desenvolve o tratamento da perspectiva está fundamentado em um espaço de experiência distinto do dele.

A nova proposição introduzida por ela em sua síntese, reafirma, no discurso familiar, a narrativa pública que corresponsabiliza os pais pelo fracasso escolar dos filhos (“se os pais não ajudarem também”) e transforma o modo estrito de participação escolar em norma de comportamento parental (“tem que acompanhar de perto”). Como vimos no capítulo anterior, o modelo escolar de parentalidade é um horizonte positivo na constituição do quadro de orientação da família. Determina as ações de acompanhamento pedagógico dos pais em casa, bem como é um elemento formativo da socialização de Roberto como professor na escola (“eu falo isso o tempo todo lá na escola”). Ao afirmar verbalmente a norma, Renato e Valquíria produzem uma contraposição implícita à imagem dos pais que não ajudam os filhos com as atividades escolares. Essa imagem é um contraponto negativo do qual eles se afastam com sua orientação para o modo estrito de participação.

Em momentos críticos da trajetória escolar dos filhos, quando decisões políticas dos sistemas de ensino são percebidas como uma ameaça à qualidade da experiência educacional, as concepções de ensino-aprendizagem que orientam a prática docente em sala de aula tornam-se particularmente visíveis nos processos de intervenção pedagógica realizados, no espaço doméstico, por pais-professores.

Para a mãe da Família Rocha, a adoção do ensino remoto pelas escolas públicas, do Distrito Federal, durante a pandemia de Covid-19, se mostrou incompatível com o modelo tradicional de ensino, que ela atualiza em sua prática docente. A concepção de que o ensino à distância compromete o processo de aprendizagem, por sua baixa eficácia pedagógica, teve um peso significativo na decisão de retirar o filho da escola no período de transição para o modelo EAD (Passagem *A volta para o Piauí*, subtema *O pedido de reprovação*, Família Rocha, linhas 991 a 1040):

- 991 **Y:** Vocês falaram que voltaram pro Piauí na época da pandemia
 992 (1) poderiam contar um pouco mais sobre isso (.) como foi
 993 Isso
 994 **Gm:** É porque, foi na época da pandemia né (.) nós fomos pro Piauí
 995 (.) eu tinha o EAD mas eu não queria estudar porque eu ia
 996 perder muita coisa se eu passasse de ano (.) o que com certeza
 997 ia acontecer porque eu já sabia que: ia passar de ano (1) aí eu
 998 pensei assim eu não vou fazer o EAD porque se eu fizer o EAD
 999 eu vou acabar passando de ano (.) aí minha mãe já pediu logo
 1000 pra escola me: me reprovar, pra que eu não passasse sabe (.)
 1001 quando eu voltei pra cá eu fiz o: eu comecei a ir pra escola
 1002 normal (2) foi uma época, legal pra mim que eu terminei o
 1003 fundamental bem aprendi de verdade as coisas né
 1004 **Rf:** Porque na verdade foi assim com essa pandemia eu falei
 1005 assim Gustavo você tem (.) eu não lembro a idade né -tá com
 1006 pouco tempo mas parece que foi muito tempo né (.) aí eu falei
 1007 ó (1) vai ter o EAD (2) eu não gosto dessa ideia porque eu como
 1008 professora tenho muita dificuldade de aceitar esse formato
 1009 on-line (.) pra mim o normal é aquela coisa tradicional pra
 1010 mim o aluno aprende de verdade, indo pra sala de aula junto
 1011 com o professor (.) então assim quando surgiu a pan- quando
 1012 aconteceu a pandemia -tava nisso dos alunos fazer aula
 1013 Online eu disse não tem condição (.) a gente vai fazer o
 1014 seguinte nós vamos voltar pro Piauí passar um tempo no
 1015 Piauí com o meu pai e você vai perder o ano (.) é melhor
 1016 perder o ano porque é uma perda que não vai ser tão perdida
 1017 digamos assim (1) porque você não vai aprender nada de
 1018 qualquer maneira e vai só passar de ano (1) só? que ele
 1019 aprendeu comigo lá eu ensinava ele todo o dia
 1020 **Gm:** Tanto é, que se pegasse eu que terminei o ensino
 1021 fundamental (.) co:m quem terminou o ensino fundamental
 1022 por exemplo meu amigo? da escola (.) ele terminou antes que
 1023 eu, por conta que eu acabei fazendo isso né
 1024 **Rf:** É (.) perdeu um ano
 1025 **Gm:** LEle -tá um ano a mais? que eu (.) ele -tá no
 1026 terceiro ano
 1027 **Rf:** LEle -tá adiantado
 1028 **Gm:** LE eu tô no segundo ano e se for pegar eu e

1029 ele (.) ele sabe mais coisas hoje em dia por conta que ele -tá
 1030 no terceiro ano já terminou o segundo ano mas ainda assim
 1031 por exemplo se pegasse ele quando (2) se desse uma prova
 1032 pra ele e pra mim quando terminou o ensino fundamental e
 1033 se pegasse eu quando terminei o ensino fundamental (1) eu
 1034 saberia? mais coisas do que ele porque eu repeti e revi duas
 1035 vezes
 1036 **Rf:** Reforçou
 1037 **Gm:** ↳Reforcei? o que eu tinha visto (.) então eu aprendi mais
 1038 do que ele e eu acho que isso foi o que me deu mais ajuda
 1039 agora (.) ter terminado o ensino fundamental normal
 1040 **Rf:** Terminou direito
 1041 **Gm:** É direito

Em resposta à pergunta da pesquisadora, Gustavo narra o pano de fundo de parte dos acontecimentos que levaram a família de volta ao estado natal da mãe, em 2020. O tema do ensino EAD, no contexto da pandemia do COVID-19, é introduzido pelo jovem em meio à proposição de que a experiência como estudante, nessa modalidade, resultaria em perdas de aprendizagem, mesmo com a certeza da aprovação (“provavelmente isso ia acontecer”). *A priori*, trata-se de uma avaliação estereotipada sobre a modalidade, uma vez que Gustavo não desenvolveu processos de vivência como aluno no ensino à distância²⁷³. Mesmo assim, ele sustenta sua proposição, por meio do comentário de que, com a volta ao modelo de ensino *normal*, *pode aprender de verdade* e terminar o ensino fundamental *bem*.

A elaboração da proposição do filho pela mãe, no modo de explicação (“porque na verdade foi assim”), tem como orientação de fundo a concepção de que um ambiente “normal” de aprendizagem é construído na interação presencial entre professor-aluno dentro de sala de aula. Nos termos dessa concepção, o ensino via contato direto com o professor é a única forma de consolidar uma aprendizagem autêntica (“o aluno aprende de verdade indo pra sala de aula”).

Essa perspectiva de ensino-aprendizagem, que é um componente normativo central do espaço de experiência profissional de Regina (“eu como professora”), teve um peso significativo na decisão de interromper o ano escolar do filho durante a pandemia e

²⁷³A ponderação de Gustavo sobre as condições de aprendizagem neste modelo educacional (“eu ia perder muita coisa”) parece que está fundamentada na reprodução de concepções de eficácia pedagógica ligadas ao espaço de experiência profissional da mãe.

ensiná-lo em casa, com a volta para o Piauí²⁷⁴. Da perspectiva docente da mãe, permitir que o filho fosse aprovado *sem aprender nada* seria mais prejudicial ao seu desenvolvimento educacional do que o pedido de reprovação compulsória. No sentido dessa perspectiva, a perda do ano escolar durante a pandemia não seria *uma perda tão perdida assim*, dado que no ensino à distância *não se aprende nada*.

Terminar o ensino fundamental “direito” ao invés de “normal” - isto é, seguindo o desenvolvimento regular da escolarização neste ciclo, sem reprovações e desistências - é uma das expectativas que integra o espaço de experiência docente da mãe, e determina a avaliação positiva que ela faz da decisão de tirar o filho da escola no momento da pandemia. É com base nessa expectativa que Gustavo realiza comparações em relação ao amigo pessoal, que à época permaneceu matriculado na escola e hoje está um ano *adiantado* em relação a ele, que repetiu propositalmente a 9ª série. Com sua exemplificação (“por exemplo”), o jovem não apenas valida a proposição da mãe, de que no EAD não se aprende nada, mas também de que se aprende pouco.

A situação hipotética levantada, em que os graus de conhecimento dele e do amigo são avaliados via exame formal (“se desse uma prova pra ele e pra mim”), corrobora para produzir discursivamente a experiência escolar de Gustavo no registro da distinção. Implicitamente, ele estabelece uma tipificação moral do colega, construído como um aluno que sabe menos, que teve uma formação inferior, por cursar parte do ensino fundamental na modalidade EAD (“então eu aprendi mais do que ele”). Nesse processo, a frequência a uma modalidade ou outra é transformada em um marcador moral de distinção, que funciona como um critério classificatório para hierarquizar posições no campo escolar e garantir reconhecimento simbólico, mesmo em condições de atraso na escolaridade. No sentido dessa lógica, o colega que cursou o ensino à distância é classificado como alguém que *não terminou direito* o ensino fundamental, isto é, como um aluno que *não aprendeu de verdade* (e, portanto, *não sabe mais* do que Gustavo), embora seu percurso escolar esteja de acordo com o fluxo *normal* de escolarização.

5.5 Síntese conclusiva

²⁷⁴ O pai de Regina precisou de cuidados médicos devido a uma cirurgia no baço, fato que motivou o retorno temporário da filha ao seu município de origem, no Piauí.

Com este capítulo, apresentei uma resposta para a homologia de orientações educativas e modos de participação escolar identificados entre famílias de diferentes frações de classes. Para tanto, busquei na história de socialização dos pais o acesso a processos biográficos que permitissem explicar a constituição do seu *habitus* educativo e, adicionalmente, compreender como, a partir dessa estrutura, lidam com as exigências normativas do modelo escolar de parentalidade.

A interpretação sociogenética dos casos representativos do tipo I, evidenciou que a experiência de migração do meio rural para o urbano, durante a juventude, constitui uma etapa biograficamente comparável na história de socialização dos pais das famílias Almeida, Bueno e Mendes. As descrições e narrativas dos processos de vivência nesta fase documentam evidências importantes, permitindo-me defender a proposição de que o *habitus* de migrante é um espaço social de experiências conjuntivas útil para a explicação do comportamento homólogo que os pais destas famílias desenvolvem na relação com a vida escolar dos filhos. Portanto, o *habitus* de migrante tem relevância na constituição do estilo ético-comunicativo da socialização familiar e, conseqüentemente, também se relaciona às ações episódicas de participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Por *habitus* de migrante refiro-me, para me manter na lógica conceitual da sociologia do conhecimento praxiológica, e seguindo as descrições empíricas dos meus interlocutores, às orientações coletivas constituídas com base na experiência prática do fluxo migratório, produzida sobre condições objetivas semelhantes. Mais do que uma disposição para migrar, os pais que entrevistei desenvolveram um modo habitual de viver o *mundo* na condição de migrante, por meio de processos elementares de socialização urbana, que eles denominam como *luta e batalha*²⁷⁵.

Ao migrar do rural para o urbano, os pais das Famílias Almeida, Bueno e Mendes, ainda jovens, foram confrontados com o desafio da integração num novo quadro social, constituído por estruturas e dinâmicas bem diferentes daquelas que regulam os processos de vivência na roça. Com a integração gradual na vida urbana, parte destes

²⁷⁵ Como parte da educação doméstica, suas histórias de luta no *mundo* como um recurso moral para a transmissão de valores vinculados a uma visão de mundo meritocrática. Na esteira dessa transmissão, além da defesa explícita de valores meritocráticos, a autorresponsabilização, a persistência e o esforço individual são qualidades esperadas por estes pais na relação dos filhos com o trabalho escolar.

processos tornam-se objeto de racionalização quando aspirações de classe surgem pela primeira vez no horizonte de experiência do migrante²⁷⁶. No cotidiano construído entre fluxos, os pais migrantes não apenas passaram a pensar a vida de um modo diferente, mas também a vivê-la e planejá-la em padrões de desenvolvimento biográfico orientados para a mobilidade social e escolar²⁷⁷. Aqueles que não conseguiram enativar a orientação para este modelo na juventude - como os pais da Família Mendes - fizeram dela uma aspiração educacional para a geração dos filhos.

Em relação aos casos representativos do tipo II, a interpretação sociogenética evidenciou que a experiência de socialização profissional dos pais se revela como uma estrutura estável no cotidiano familiar. Com isso, relações domésticas são transformadas em relações pedagógicas (Cf. Vicent; Lahire; Thin, 2001). Nesse sentido, as ações de acompanhamento estrito da vida escolar dos filhos na transição reinscrevem, no espaço da família, a forma escolar de interação, caracterizada pela mediação pedagógica formal, a reprodução de papéis escolares nos processos educativos domésticos e hierarquias entre espaços de experiência geracionais. Ao fim e ao cabo, as orientações profissionais de pais-professores os habilitam para exercer, sem ruídos ou tensões, o *ofício de pai de aluno* tal como preconiza o modelo escolar de parentalidade. Desse modo, pode-se evidenciar a influência do *habitus* professoral na formação do estilo estratégico-pedagógico da socialização familiar e as ações parentais de participação escolar estrita.

O *habitus* professoral já se encontra incorporado ao próprio *Self* de pais e avós, constituindo aquilo que situa sua existência nas relações familiares. Estes são percebidos como professores por cônjuges, filhos e netos porque traços da docência se encontram estabilizados nas práticas habituais do cotidiano. Aliás, é a partir do exercício deste papel no ambiente doméstico que sua parentalidade é avaliada pelos filhos, como evidenciei em um dos trechos da entrevista narrativa realizada com Gustavo: “as coisas que eu mais aprendi com a minha mãe foram coisas da matemática básica né (.) eu acho a minha mãe uma boa mãe (1) ela me ensinou tudo o que eu precisava saber sobre escola”.

²⁷⁶ Com o passar dos anos, a socialização urbana transformou os jovens nascidos na roça em “migrantes rurais desruralizados” (cf. Werlang, 2013, p.33).

²⁷⁷ Esses dados iniciais apontam que, nestas condições de migração, os processos de integração urbana são a base de processos de mudança biográfica. Essa é uma evidência que pretendo explorar em pesquisas futuras sobre migração.

Preciso ressaltar que, com a análise do tipo-docência, o objetivo não foi demonstrar as vantagens associadas à profissão docente quando se trata da escolarização dos filhos. Essas vantagens são uma realidade no caso das famílias de orientação estratégico-pedagógica, uma vez que os filhos, todos estudantes da rede pública, não relataram dificuldades na transição para o novo ensino médio, tampouco queda de desempenho acadêmico. É possível que essa correlação seja explicada pelo que Nogueira (2011, p.238) propôs chamar de “efeito pai-professor”, mas penso que a produção de vantagens na trajetória escolar depende da manifestação do *habitus professoral* no ambiente doméstico. Assim sendo, a ausência dessa manifestação pode explicar, ainda que não exclusivamente, as dificuldades que os filhos da Família Bueno e Almeida enfrentaram em sua experiência de transição. Mesmo sendo filhos de pais-professores, matriculados em escolas de alto prestígio na capital federal, eles apresentaram queda de desempenho e estiveram prestes a reprovar no primeiro ano do ensino médio.

Desse modo, as orientações profissionais dos pais-professores não apenas influenciam a forma como exercem sua parentalidade, mas também, quando atualizadas nas ações domésticas de acompanhamento e participação escolar, transformam-se em um potente recurso de “parentocracia” (Brown, 1990, p.66). Essa ideologia não é apenas uma concepção abertamente defendida pelos pais de orientação estratégico-pedagógica, com seu discurso da corresponsabilidade parental. Mas, também realizada por meio do envolvimento pedagógico estrito na vida escolar dos filhos, ainda que representações de autonomia e responsabilização juvenil entrem em tensão com suas práticas de controle docente²⁷⁸ durante a transição dos filhos para o ensino médio.

²⁷⁸ O termo “controle” não remete necessariamente a autoritarismo explícito, mas à produção cotidiana de “enquadramentos” (Bernstein, 1998, p.44), isto é, rotinas, monitoramentos e intervenções pedagógicas que organizam a experiência dos filhos no interior da família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da discussão anterior demonstram que só podemos conhecer a realidade social pela análise. Por meio dela, são agrupadas as instâncias empíricas coligidas e, desse modo, **reconstruídos** os fenômenos sociais observados, quanto a seus elementos, suas propriedades e às condições de sua manifestação. Se os dados imediatos da experiência pudessem apreender, de forma direta, esses aspectos da realidade, os procedimentos analíticos seriam dispensáveis. Como isso não ocorre, esses procedimentos analíticos servem de instrumento e de guia à nossa capacidade de percepção e de inteligência do próprio mundo em que vivemos e das **bases reais do nosso comportamento** (Fernandes, 1972, p.24, *grifos meus*).

O desenvolvimento da presente tese de doutorado, além de cumprir seu objetivo analítico central, buscou também demonstrar o potencial heurístico do método documentário como abordagem metodológica alternativa na investigação sociológica das experiências parentais no contexto da educação formal. Ao longo dos cinco capítulos que compõem o texto final da tese, essa demonstração foi desenvolvida em diferentes planos — teórico, metodológico e empírico —, revelando que as práticas de participação escolar dos pais, no período de transição dos filhos para o ensino médio, dificilmente podem ser reconstruídas em sua estrutura fundamental sem considerar a socialidade dos processos intergeracionais de socialização familiar nos quais se constituem suas orientações educativas.

Como parte central do trabalho de campo, realizei 16 grupos de discussão com famílias de camadas médias e populares do Distrito Federal (DF). O contato com as famílias aconteceu por intermédio dos filhos que, entre os meses de agosto e dezembro de 2022, preencheram aos questionários aplicados junto às turmas de primeiro ano do ensino médio de cinco escolas públicas, localizadas em diferentes regiões administrativas do DF, e um colégio privado de alto padrão no Plano Piloto. Posteriormente, também realizei entrevistas com os filhos, com o objetivo de produzir

narrativas biográficas sobre suas trajetórias escolares e processos de socialização familiar.

Da experiência do trabalho de campo, caberia mencionar duas vantagens que a utilização do método dos grupos de discussão com famílias pode oferecer, em termos de produção de dados, para pesquisa futuras: de um lado, esse procedimento pode ajudar os pesquisadores a enfrentar o problema da “ausência ou não visibilidade empírica do pai” (Romanelli, 2013, p.53), comum naquelas pesquisas em que a mãe aparece como a principal interlocutora do campo. Nessas circunstâncias, a atuação do genitor na escolarização dos filhos não é objeto de questionamento, mesmo ele sendo uma figura presente na vida familiar. Do outro lado, existe a possibilidade de obter acesso à dimensão micro dos processos sociais familiares e apreender como os filhos, em diálogo imediato com os pais, negociam e se relacionam com as normas parentais de escolarização.

Em comparação com entrevistas individuais e semiestruturadas, ou até mesmo à técnica dos grupos focais, há diferenças importantes. Nessas abordagens, aspectos da realidade social das famílias já estão pressupostos no roteiro de perguntas e a intenção do instrumento é verificar hipóteses pré-formuladas (Weller, 2006; 2019). Por sua vez, o ambiente de um grupo de discussão permite que os participantes expressem de forma espontânea e coletiva o contexto social de suas práticas, com destaque para a descrição densa de vivências compartilhadas (Bohnsack; Pfaff, 2010).

Além disso, as observações realizadas durante o campo revelaram que tanto os pais quanto os filhos tendem a perceber o grupo de discussão como um ambiente descontraído e informal. Isso corrobora a criação de um espaço de conversa seguro, no qual as contribuições coletivas mobilizam a memória compartilhada e estimulam a narração de histórias e eventos cotidianos que, dificilmente, emergiriam na perspectiva de um único interlocutor. É precisamente essa atmosfera de intimidade, produzida pelo *estar em família*, que favorece um envolvimento espontâneo e engajado na discussão grupal. Apoiado no *habitus* coletivo da família, esse movimento de discussão abre às pesquisas educacionais a possibilidade de explorar

analiticamente processos de educação, memória e transmissão cultural entre gerações.

Em consonância com os fundamentos teórico-conceituais da sociologia do conhecimento praxiológica de Ralf Bohnsack (2021), as práticas parentais de participação escolar foram analisadas em perspectiva processual - isto é, como práticas que se constituem e se atualizam no contexto das interações familiares cotidianas. Essa abordagem, deliberadamente aberta e flexível, deslocou o foco da pesquisa dos motivos e intenções declarados pelos pais, em suas justificativas, para o processo de realização prática das ações parentais no cotidiano doméstico (Bohnsack, 2009) - aquilo que os pais fazem, independentemente do que dizem sobre o que fazem (Bohnsack, 2007; Weller; Bohnsack, 2013). Tal orientação analítica é tributária da distinção entre conhecimento comunicativo e conhecimento conjuntivo, central na perspectiva sociológica do autor, que foi desenvolvida no Capítulo 1.

Ademais, conforme discuti na introdução, em pesquisas orientadas para a reconstrução de *milieux* familiares, as formas práticas de parentalidade, não podem ser abordadas a partir de normas explícitas no discurso ou intenções declaradas, mas como princípio incorporado que estrutura a interação cotidiana dos pais com os filhos. Desse modo, na análise do material empírico produzido nos grupos de discussão, a reconstrução deste princípio incorporado não se apoiou apenas no conteúdo do que foi dito. Isto é, na dimensão comunicativa do discurso familiar-, mas também nos aspectos não verbais da interação que, conforme expliquei no Capítulo 2, são particularmente significativos no método documentário. Isso porque a lógica implícita de seu objeto de interpretação, as práticas cotidianas, frequentemente se manifesta no que *não é* enunciado, mas *encenado* na construção coletiva do discurso.

Parafraseando Lahire (2019, p. 13), as famílias com quem conversei durante o trabalho de campo “vivem ao mesmo tempo na mesma sociedade, mas não no mesmo mundo”, isto é, não agem segundo o mesmo espaço conjuntivo de experiência, o que se traduz em formas distintas de exercício da parentalidade no contexto da escolarização dos filhos. Conforme desenvolvido no Capítulo 3, parte dessa conclusão emergiu no próprio processo de sistematização dos dados, durante a seleção dos casos para análise em profundidade. O amadurecimento na prática do

método documentário revelou que a escolha das famílias não poderia ser feita de forma aleatória ou com base em distinções de classe tomadas como evidentes. Mas deveria ser orientada pela identificação do problema de orientação comum ao processo de vivência dos pais, no contexto do envolvimento com a escolarização dos filhos.

Esse problema de orientação é chamado de tipo-base, e está representado, no material empírico, pela tensão entre norma e *habitus* que conforma o quadro de orientação abrangente da família, tal como expliquei no capítulo 1. Apesar de a tensão ser uma característica que aproxima as práticas parentais de diferentes famílias no período de transição dos filhos para o ensino médio, o modo de lidar com ela difere conforme o desenvolvimento da experiência de participação dos pais. É justamente essa diferença no modo de lidar com a tensão que torna as manifestações de parentalidade no ambiente doméstico o ponto privilegiado para a demarcação de contrastes máximos na amostra.

Com a identificação do tipo-base, constatei que a transição dos filhos para o ensino médio coloca pais de diferentes posições de classe diante de um mesmo problema de orientação, gerador de tensões no modo como lidam com as exigências normativas do modelo escolar de parentalidade. Essas tensões, no entanto, assumem formas distintas conforme o *milieu* familiar: enquanto os grupos de *orientação estratégico-pedagógica* incorporam e reproduzem as obrigações do papel de *pai de aluno* com relativa naturalidade, os grupos de *orientação ético-comunicativa* vivenciam-nas como exigências externas, pouco articuladas à lógica de suas práticas parentais cotidianas. Em ambos os casos, o modelo escolar de parentalidade opera como um regulador normativo invisível, produzindo experiências de *conformidade ambivalente* nas famílias representantes do tipo I e experiências de *conformismo normativo* nas famílias representantes do tipo II.

Essa tipologia de sentido genético, apresentada no capítulo 4, liga-se a dois modos de participação parental, que foram reconstruídos a partir das experiências práticas de acompanhamento escolar das famílias no ensino médio:

- 1) O *modo de participação episódico* caracteriza o comportamento dos grupos familiares de orientação ético-comunicativa, marcado pelo desenvolvimento de uma postura performativa na relação com a vida escolar dos filhos, que oscila entre uma compreensão empática de seus problemas escolares e a cobrança exigente da performance do ofício de aluno. Esse modo contrasta com a posição de *observadores distantes* (Bohnsack, 2020) que os pais desenvolveram ao longo do ensino fundamental II. Uma posição que, com a entrada dos filhos na fase intermediária da adolescência, cede lugar a um envolvimento intermitente, marcado mais pela reação a situações críticas do que por uma participação contínua e estruturada.

- 2) O *modo de participação estrito* é uma característica dos grupos familiares de orientação estratégico-pedagógica nos quais os pais atuam, em casa, como professores dos filhos, antecipando, complementando e reforçando o processo de aprendizagem do conteúdo escolar. Essa participação organiza-se em torno de rituais pedagógicos de interação já habitualizados na estrutura cotidiana da socialização familiar, de modo que as relações entre pais e filhos no período da escolarização secundária tendem a ser vividas como relações pedagógicas. Nesse sentido, no âmbito das famílias representantes do tipo II, as atividades domésticas são sistematicamente revestidas de intencionalidade pedagógica, orientadas para a produção de algum benefício ao processo educacional dos filhos. Nesses grupos, o ensino médio é percebido como etapa crítica, não apenas por suas exigências próprias, mas sobretudo por ser o período que prepara a entrada no ensino superior, um projeto central nas aspirações educativas dos pais.

Nas famílias do tipo I, aproximações práticas com o modelo escolar de parentalidade concentraram-se principalmente no final do primeiro ciclo do ensino fundamental, quando os filhos apresentaram dificuldades em seu percurso de aprendizagem. Nesse contexto, concepções de heteronomia infantil tiveram força

normativa na constituição das práticas parentais, vinculando os pais ao papel de tutores, a figura que se senta para estudar e aprender junto com os filhos os conteúdos da escola. O horizonte positivo de orientação desses grupos, no entanto, não se estrutura pela ideia de que é dever da família colaborar com as atividades escolares, mas pela crença do *dever parental*, isto é, pela noção de que cabe aos pais ajudar os filhos pequenos quando não são capazes de resolver seus problemas sozinhos.

No ensino médio, a relação desses pais com as exigências do modelo de parentalidade torna-se ambivalente: se, por um lado, suas orientações educativas os fazem postular a responsabilização progressiva dos filhos pela gestão da própria vida escolar, por outro, persistem tendências de heterorregulação do ofício de aluno no ambiente doméstico. É nesse campo de tensão que se inscreve o dilema central dos pais - entre a tutela e a autonomização dos filhos-, vivido de forma acentuada na transição para a educação secundária.

De maneira distinta, a crença no *dever parental* não opera como horizonte de orientação nas práticas de participação das famílias do tipo II. O termo *dever*, aliás, não aparece em nenhuma passagem dos grupos de discussão realizados com a família Ferreira, Bittencourt e Rocha²⁷⁹. Contudo, isso não significa que os pais dessas famílias não se reconheçam como detentores de obrigações morais para com a prole. Mas, indica que a lógica de suas ações de envolvimento escolar é estruturada pela ideia de *obrigação pedagógica com o processo de aprendizado dos filhos*. É essa lógica que explica por que Regina, matriarca da família Rocha, recorda diariamente, ao chegar do trabalho, que precisa ensinar matemática ao filho, e sente-se culpada por não ter tempo de ir à escola conversar com os professores de Gustavo, chegando a avaliar que não está cumprindo adequadamente o seu papel como mãe.

A partir do ensino médio, o conformismo normativo ao modelo escolar de parentalidade passa a gerar, pela primeira vez, tensões na comunicação cotidiana destas famílias. Isso ocorre porque os pais integram progressivamente em seus

²⁷⁹ Essa é uma informação significativa, dado que a duração destes grupos se estendeu por mais de duas horas.

esquemas de orientação o discurso da autonomia juvenil. Contudo, sem renunciar à intensificação do controle e da regulação pedagógica dos filhos no ambiente doméstico. Essa contradição é acompanhada de uma adesão mais intensa ao discurso parentocrático do sucesso escolar, que leva estes pais a estabelecerem distinções simbólicas entre seu próprio modo de *acompanhar de perto* e o daqueles que *acompanham de longe*. Suas justificativas convergem, invariavelmente, para a crença de que a ausência de participação parental ativa compromete o sucesso educacional dos filhos. Essa vinculação ao modelo escolar de parentalidade é tão arraigada que, mesmo quando estes pais consideram dar mais autonomia aos filhos, o conformismo normativo os impele a recuar, intensificando o controle ainda mais.

A análise das dinâmicas familiares revelou que, a despeito das hierarquias geracionais que conformam o cenário doméstico, pais e filhos estão ligados por um tipo de intimidade existencial (Barbas, 2023), que não se explica unicamente por vínculos de sangue, mas, sobretudo, pela participação conjunta em estruturas interativas homólogas. É essa participação que fornece as bases para o que Sahlins (2013, p. 03) denominou “a mutualidade do ser”, uma forma de consciência intersubjetiva que emerge entre aqueles que participam da existência um dos outros através de processos de vida em comum. Mais do que reconhecimento intersubjetivo, essa mutualidade é uma das condições de possibilidade para a existência de processos de compreensão imediata nas relações familiares, constituídos pelas dinâmicas de proximidade e interação direta que permeiam o cotidiano de pais e filhos dentro de casa²⁸⁰.

Se, como afirmaram Ramos e Ernica (2025, p. 5), a Sociologia da Educação no Brasil tomou a classe social como “a chave do entendimento analítico da parentalidade” no contexto da relação família-escola, a presente tese propôs um deslocamento analítico dessa tendência. Esse deslocamento não desconsidera uma tradição já consolidada nos estudos sobre a relação família-escola no País, mas

²⁸⁰ Embora as diferentes orientações educativas indiquem manifestações de parentalidade específicas de cada *milieu* familiar, evidências dessa *mutualidade* - presentes tanto nos grupos do tipo I quanto nos do tipo II - estão incorporadas na própria performance do discurso coletivo, que atualiza a ordem de interação na qual pais e filhos se socializam no cotidiano doméstico, tornando-os participantes da história e da existência uns dos outros.

introduz nesse campo uma vertente de análise que parte da reconstrução da socialidade familiar em sua dimensão mais fundamental, para, em seguida, investigar os vestígios de sociogênese que a constituem.

No início do doutorado, a elaboração da sociogênese das orientações educativas das famílias figurava mais como uma expectativa do que como um objetivo analítico plenamente assegurado, embora já houvesse o desejo efetivo de alcançar esse grau de reconstrução metodológica. Ao longo de quase quatro anos, esse horizonte foi sendo gradualmente construído por meio de um investimento sistemático no estudo aprofundado dos trabalhos de Bohnsack (1989, 2017, 2020), com o propósito de aprender a olhar com os olhos de uma pesquisadora do método documentário. Ou, mais precisamente, de compreender o que deve ser efetivamente observado no material empírico para a produção dos dados, sem se perder no emaranhado de informações que, frequentemente, nos impressiona com relação ao *mundo da vida* de nossos interlocutores²⁸¹.

Como resultado deste processo, o Capítulo 5 sistematizou não apenas o caminho de operacionalização da análise de sociogênese no método documentário, mas também procurou explicar o sentido do conceito de posição social que estrutura a reconstrução dos dados nesta fase da pesquisa. No decorrer do capítulo, foram estabelecidas relações analíticas entre os processos de socialização dos pais no passado e sua relevância biográfica para a constituição do espaço conjuntivo de experiência da família no presente. Nesse cenário, duas posições sociais foram reconstruídas, a partir das histórias coletivas de socialização dos pais, que ajudam a explicar a existência de concordância habitual entre as experiências práticas de

²⁸¹ Cabe ainda assinalar, especialmente para leitores não fluentes em língua alemã, que contribuições decisivas para a compreensão da sociogênese no método documentário derivaram, sobretudo, da leitura da tese de doutorado de Wivian Weller, publicada no Brasil sob o título *Minha voz é tudo que eu tenho: Manifestações juvenis em Berlim e São Paulo* - uma espécie de manual que ocupa a minha mesa de trabalho há quase 13 anos, desde que ingressei no universo da pesquisa. Essa observação é relevante porque penso que aprendemos a operar com métodos científicos a partir da leitura de bons trabalhos e pela observação atenta da prática de pesquisadores mais experientes. Caso não seja possível investir financeiramente no estudo de uma língua estrangeira, o que para mim aconteceu de maneira solitária dada a minha condição econômica, a leitura do livro mencionado pode oferecer a um neófito uma introdução satisfatória no raciocínio analítico do método documentário.

participação de famílias com características sociais tão distintas: os tipos migração e docência.

O primeiro tipo sociogenético remete ao *habitus* migrante dos pais, constituído nas experiências de fluxo migratório da região Nordeste para o Centro-Sul do Brasil. Forjados em contextos de luta por sobrevivência longe da terra natal e da proteção da família de origem, esses pais desenvolveram orientações que valorizam a autonomia e a capacidade de enfrentar adversidades sem depender de outrem — valores que se traduzem, no presente, na exigência de que os filhos assumam a responsabilidade pelo próprio percurso escolar durante a transição para o ensino médio. Essa orientação, no entanto, coexiste de forma tensa com a importância que estes pais atribuem à excelência escolar como via de ascensão social — seja como conquista já realizada em suas próprias trajetórias, seja como projeto para os filhos. É essa tensão que explica porque, a despeito da atitude de responsabilização, eles se mantêm vinculados à lógica da heterorregulação no acompanhamento da vida escolar dos filhos.

Importa destacar, no entanto, que as práticas de heterorregulação nas famílias representantes do tipo I não operam pela via do controle pedagógico direto, mas pelo reforço comunicativo dos deveres atribuídos ao papel de aluno. Quando a performance desse papel é ameaçada pelos desafios associados à crise da transição para o ensino médio, os pais das famílias Almeida, Bueno e Mendes contam aos filhos suas histórias de migração, como um meio para atualizar, no discurso, a ética da persistência que fez parte de seus estoques de experiência no passado. Os elementos dessa ética são transformados em norma de conduta escolar, a ser mobilizada pelos filhos nas situações em que encontram dificuldade para fazer a “afiliação” (Coulon, 2017, p.1243) ao ofício de aluno no ensino médio.

O segundo tipo sociogenético foi elaborado a partir da reconstrução do *habitus* professoral dos pais, a expressão mais visível de como a estrutura interativa da socialização docente na educação básica inscreve-se de forma estável em suas práticas parentais no ambiente doméstico. Nas famílias representantes do tipo II, o capital cultural dos pais, isto é, sua formação diplomada em uma licenciatura, é convertido em competência pedagógica, conferindo um caráter profissional ao estilo

de acompanhamento das atividades escolares dos filhos em casa. Esse capital lhes confere um repertório de conhecimentos sobre a dinâmica escolar que os habilita a intervir de forma direta e autônoma na escolarização dos filhos, tal como a tese de Nogueira (2011) já havia apontado.

Desse modo, a lógica de suas práticas de participação constitui um contínuo da própria lógica de controle, avaliação e regulação pedagógica com que exercem a docência no exercício da profissão. Além da materialização da escola em casa, com a aquisição de mobiliário escolar e a construção de espaços físicos destinados ao estudo dos filhos e a aulas de reforço (casos das Famílias Ferreira e Bittencourt), pais, mães e avós de orientação estratégico-pedagógica investem tempo e esforço para fabricar em casa o aluno que a instituição escolar requer, mesmo frente a condições materiais diametralmente opostas (como a Família Rocha).

Na direção das possibilidades abertas pelos grupos de discussão, estudos futuros poderiam explorar, através de uma perspectiva comparada, processos de conexão e alteridade geracional em famílias de origens sociais distintas, em especial manifestações desses processos nas experiências educacionais, religiosas ou políticas de seus membros. A análise desses processos abre, para a pesquisa educacional, a possibilidade de uma abordagem empírica do ambiente educativo familiar que tome como ponto de partida o espaço de experiência intergeracional constituído nos processos cotidianos de coeducação entre gerações. Essa perspectiva amplia o horizonte analítico: ela permite compreender não apenas os modos pelos quais valores, saberes e práticas são transmitidos entre gerações familiares, mas também as tensões, negociações e ressignificações que emergem dessas interações; dimensões que uma abordagem centrada exclusivamente no discurso parental dificilmente consegue capturar.

O trabalho de campo realizado com famílias do Distrito Federal abriu evidências importantes a esse respeito. A participação dos filhos nas *conversas de família* permitiu observar como as crianças e os jovens eram incorporados - ou marginalizados - na dinâmica interativa do grupo, a depender do estilo de comunicação intergeracional já estabelecido entre eles e os adultos da casa, sejam avós, pais ou tios. A partir desses achados, emergem questões que não puderam ser

aqui aprofundadas, mas que merecem atenção em investigações futuras, especialmente no âmbito da sociologia da infância e da juventude: como as crianças e os jovens se posicionam em conversas familiares sobre temas relacionados à sua vida escolar? Como se configuram suas interações com pais e avós? De que modo participam da construção da memória coletiva familiar? Quais elementos de sua cultura infantil ou juvenil são incorporados à comunicação dos grupos? Como os adultos acolhem, negociam ou tensionam as opiniões das crianças e dos jovens nos grupos de discussão realizados em família?

Além disso, considera-se que a investigação de como aspectos do espaço conjuntivo de experiência da família são incorporados ao quadro de orientação das práticas escolares dos filhos constitui um objeto de pesquisa promissor para aqueles que pretendam explorar outras dimensões da relação entre socialização familiar e escolarização formal. Essa perspectiva não foi desenvolvida de maneira aprofundada e consistente na triangulação analítica apresentada no capítulo 4. Pesquisas que articulem, simultaneamente, perspectivas de diferentes grupos geracionais de uma mesma família, e mobilizem o método documentário como ferramenta de reconstrução de suas orientações educativas, podem lançar luz sobre os efeitos das relações familiares na experiência escolar de jovens e crianças.

Como comentário final, apresento uma das lições metodológicas que minha formação em métodos reconstrutivos me permite formular como orientação para pesquisadores que, no futuro, venham a adotar o raciocínio analítico do método documentário em estudos sobre parentalidade e educação formal: a abordagem reconstrutiva das experiências parentais no contexto da escolarização dos filhos não pode se contentar com o que os próprios pais relatam em termos de aspirações educacionais. Por exemplo, com o que respondem quando perguntados sobre o que é particularmente importante para eles na formação escolar dos filhos. Como acontece com frequência, o que pode ser dito, aquilo que é óbvio para as famílias, representa apenas parte do quadro de orientação dos pais. A esse respeito, o *insight* segundo o qual os atores só têm acesso limitado à lógica incorporada em suas ações cotidianas aplica-se também aos estudos da família. Como os atores familiares nunca

sabem exatamente sob qual estrutura de orientação estão operando, suas ações fazem mais sentido do que eles próprios são capazes de enunciar.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. **Revista Interações**, v.1, n.1, 2005.

_____. **Os muros da escola**: as distâncias e as transições entre ciclos de ensino. 2008. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Instituto Universitário de Lisboa, 2008.

ALCANTARA, Guilherme; RESENDE, Tânia. Participação das famílias na gestão educacional: o lugar dos pais-professores. **Educar em Revista**, v. 41, 2025.

AMLING, Steffen; HOFFMANN, Nora Friederike. Milieuanalyse im Kontext von Dokumentarischer Methode und Praxeologischer Wissenssoziologie. In: MÜLLER, Stella; ZIMMERMANN, Jens. **Milieu-Revisited**: Forschungsstrategien der qualitativen Milieuanalyse. Springer VS Wiesbaden, 2018.

ANDRADE, Luiza Silva de. **Cosmologia escolar**: uma investigação das redes de interação de uma escola pública a partir da cartografia de controvérsias. 2025. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, 2001.

ANTÔNIO, Ana Sofia; TEODORO, Antônio. A nova classe média e o mandato atribuído à escola: um olhar sobre artigos de opinião publicados na imprensa portuguesa. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 33, 2011

APPEL, Michael. La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes em México. **FQS**, v. 6, n. 2, 2005.

ARIZA, Rafael Porlán; TOSCANO, José Martín. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: Marília Costa et al. **Professor do ensino superior**: identidade e docência. Brasília: IPEA, 2000.

AUDEHM Kathin; ZIRFAS, Jörg. Familie als ritueller Lebensraum. In: WULF, Christoph et al. **Das Soziale als Ritual**: Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden, 2001.

AUGÉ, Marc et al. **Os domínios do parentesco**: filiação, aliança matrimonial, residência. Lisboa: Edições 70, 1978.

AZEVEDO, Graciana Vieira de. **Construção de significados na transição escolar para o 6º ano do Ensino Fundamental**. 2017. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco.

BAENINGER, Rosana. Rotatividade migratória: um novo olhar para as migrações internas no Brasil. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 20, n. 39, 2012.

- BALBUENA, Rosa Ulicimara de Menezes. **Família e escola**: disposições e expectativas presentes nas escolhas profissionais dos jovens de classe média e populares na cidade de Santa Maria-RS. 2020. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria.
- BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. Educação ambiental comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa snowball (bola de neve). **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 27, 2011.
- BARBAS, Andrea. **Fratrías e intimidade(s)**. Sociologia On-line, n.32, 2023.
- BARBOSA, Amalia. Karl Mannheim's Sociology of Self- Reflexivity. In: KETTLER, David; MEJA, Volker (Ed.). **The Anthem Companion to Karl Mannheim**. London; New York: Anthem Press, 2017.
- BASSALO, Lucélia. **Entre sentidos e significados**: um estudo sobre visões de mundo e discussões de gênero de jovens internautas. 2012. Tese de Doutorado (Doutorado em educação). Universidade de Brasília.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.
- BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, v.10, 1984.
- _____. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.
- _____. **Pedagogia, control simbólico e identidad**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- BOHNSACK, Ralf. **Generation, Milieu und Geschlecht**: Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske u. Budrich, 1989.
- _____. Episodale Schicksalsgemeinschaft und die Genese von Jugendgewalt: Zur Alltagspraxis und Sozialisationsgeschichte von Hooligans. In: Soziale Probleme. **Zeitschrift der Sektion Soziale Probleme und Soziale Kontrolle**, v.6, n.02, 1995.
- _____. Dokumentarische Methode. In: HITZLER, Ronald; HONER, Anne (Hrsg.). **Sozialwissenschaftliche Hermeneutik**. UTB / Leske u. Budrich, 1997.
- _____. Rekonstruktive Sozialforschung und der Grundbegriff des Orientierungsmusters. In: SIEFKES, Dirk. **Sozialgeschichte der Informatik**: Kulturelle Praktiken und Orientierungen. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 1998.
- BOHNSACK, Ralf; NOHL, Arnd-Michael. Ethnisierung und Differenzerfahrung. Fremdheit als alltägliches und als methodologisches Problem. In: **ZBBS Zeitschrift für qualitative Bildungs, Beratungs- und Sozialforschung**, v.1, 2001.
- BOHNSACK, Ralf. Der Habitus der "Ehre des Mannes": Geschlechtsspezifische

Erfahrungsräume bei Jugendlichen türkischer Herkunft. **VS Verlag für Sozialwissenschaften**, 2001.

_____. Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. **Zeitschrift für Erziehungswissenschaft**, v. 6, 2003.

BOHNSACK, Ralf; NOHL, Arnd-Michael. Youth culture as practical innovation: Turkish German youth, time out' and the actionisms of breakdance. **European Journal of Cultural Studies**, n. 6, v. 3, 2003.

_____. Group discussion and focus groups. In: FLICK, Uwe; VON KARDOFF, Ernst; STEINKE, Ines (Orgs.). **A companion to qualitative research**. London: Sage, 2004.

_____. Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. **VS Verlag für Sozialwissenschaften**, 2005.

_____. Dokumentarische Methode und praxeologische Wissenssoziologie. In: Rainer Schützeichel (Hrsg.). **Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung**. Konstanz: UVK, 2007.

_____. **Qualitative Bild- und Videointerpretation**. Opladen u. Farmington Hills: UTB / Barbara Budrich, 2009

BOHNSACK, Ralf; PFAFF, Nicolle. Die dokumentarische Methode: Interpretationen von Gruppendiskussionen und Interviews. In: MASCHKE, Sabine; STECHER, Ludwig. (Hrsg.). In: **Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online: Methoden der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung**. Weinheim und München 2010.

_____. Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: SCHITTENHELM, Karin (Hrsg.). **Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung**. Wiesbaden: VSVerlag, 2012.

_____. Praxeological Sociology of Knowledge and Documentary Method: Karl Mannheim's Framing of Empirical Research. In: KETTLER, David; MEJA Volker (Ed.). **The Anthem Companion to Karl Mannheim**. London; New York: Anthem Press, 2017a.

_____. **Praxeologische Wissenssoziologie**. Opladen u. Toronto: UTB / Barbara Budrich, 2017b.

_____. Soziogenetische Interpretation und soziogenetische Typenbildung. In: BOHNSACK, Ralf; HOFFMANN, Nora Friederike; NENTWIG-GESEMANN, Iris (Ed.). **Typenbildung und Dokumentarische Methode**. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Barbara Budrich, 2019.

_____. Pesquisa social reconstrutiva: introdução aos métodos qualitativos. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

BOHNSACK, Ralf; HOFFMANN, Nora; NENTWIG-GESEMANN, Iris. Typenbildung und Dokumentarische Methode. In: AMLING, Steffen et al. (Org.), **Jahrbuch Dokumentarische Methode**. Centrum für qualitative evaluations- und Sozialforschung, 2019.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. In: BOHNSACK, Ralf; NENTWIG-GESEMANN, Iris; NOHL, Arnd-Michael (Hrsg.). **Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis**. Wiesbaden: VS-Verlag, 2013.

_____. Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: LINGER, Alexander; SCHNEICKERT, Christian; SCHUMACHER, Florian. **Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus: Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven**. Springer VS Wiesbaden, 2013.

_____. Habitus, Norm und Identität. In: HELSPER, Werner; KRAMER, Rolf-Torsten; THIERSCH, Sven. **Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung**. Springer VS, 2014.

_____. Milieu als Erfahrungsraum. In: MÜLLER, Stella; ZIMMERMANN, Jens. **Milieu Revisited: Forschungsstrategien der qualitativen Milieuanalyse**. Springer VS Wiesbaden, 2018.

_____. **Qualitative Bild- und Videointerpretation**. Die dokumentarische Methode. Opladen u. Farmington Hills: UTB / Barbara Budrich, 2011.

_____. A multidimensionalidade do habitus e a construção de tipos praxiológica. **ETD Educação Temática Digital**, v.12, n.02, 2011.

_____. Praxeologische Wissenssoziologie. **ZQF–Zeitschrift für Qualitative Forschung**, v.22, n.1, 2021.

BOHNSACK, Ralf. Dokumentarische Methode und Praxeologische Wissenssoziologie in der Analyse organisationaler Bildungsprozesse und ihrer Bezüge zur Macht. In: **Grundbildung und Habitus: Theorie–Methode–Praxis**. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2025.

BORN, Cláudia. Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos. **Sociologias**, v.6, 2001.

BOURDIEU, Pierre. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. **Berkeley Journal of Sociology**, v. 32, 1987.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papyrus editora, 1996.

_____. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

_____. **A Miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

- _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. Capital simbólico e classes sociais. **Novos estudos CEBRAP**, v.30, 2013.
- _____. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- _____. **Sociologia geral vol. 1: Lutas de classificação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.
- BRAKE, Anna; BÜCHNER, Peter. Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang: Überlegungen zur Bildungsbedeutsamkeit der Familie. **Zeitschrift für Erziehungswissenschaft**, v.6, 2003.
- BRANDÃO, Zaia et al. Construção solidária do habitus escolar: resultados de uma investigação nos setores públicos e privado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, 2012.
- BRITO, Angela Xavier. Habitus de migrante: um conceito que visa captar o cotidiano dos atores em mobilidade espacial. **Sociedade e Estado**, v. 25, 2010.
- BROWN, Phillip. The 'third wave': Education and the ideology of parentocracy. **British journal of sociology of education**, v. 11, n. 1, 1990.
- CANAAN, Mariana Gadoni. **Entre o lar e a escola: o exercício do "ofício" de pai/mãe de aluno nas camadas populares**. 2020. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.
- CANDIDO, Antônio. As formas de solidariedade. **Camponeses brasileiros**, v. 1, 1964.
- CARSTEN, Janet. The substance of kinship and the heat of the hearth: feeding, personhood, and relatedness among Malays in Pulau Langkawi. **American ethnologist**, v. 22, n.2, 1995.
- CARVALHO, Cibele Noronha; CUNHA, Maria Amália de Almeida. Desafios metodológicos nos estudos sobre a relação família-escola: como pesquisar um espaço íntimo. **Educar em Revista**, v. 41, 2025.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. O dever de casa como política educacional e objecto de pesquisa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 8, 2006.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa; SERPA, Marta Helena Burity. Dever de casa: visões de mães e professoras. **Olhar de professor**, v. 9, n. 1, 2006.
- CARVALHO, Rosângela Tenório. Rituais da escolarização e gênero. **Cadernos Pagu**, 2021.
- CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. A cristalização de uma cultura de migração no cotidiano de indivíduos, famílias e jovens interioranos do Ceará. **Revista do Instituto do Ceará**, v. 111, 1997.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 97, 1996.

CORCUFF, Philippe. **As novas sociologias**: construções da realidade social. Bauru: EDUSC, 2001.

CORREIA, Karla Sandy; PINTO, Maria Alexandra Marques. Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade: efeitos de um programa de intervenção. **Aletheia**, v. 27, 2008.

CORRÊA Diogo, Silva. **Anjos de fuzil**: uma etnografia das relações entre pentecostalismo e vida do crime na favela Cidade de Deus. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2022.

CORTI, Ana Paula. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CORTI, Ana Paula; FREITAS, Maria Virgínia; SPOSITO, Maria Sposito. **O encontro das culturas juvenis com a escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 4, 2017.

COUTRIM, Rosa Maria et al. Entre o Passado e o Presente: a influência geracional nas perspectivas de futuro profissional dos jovens. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 9, n. 18, 2012.

COUTRIM, Rosa Maria; CUNHA, Maria Amália de Almeida. Escolha ou destino? A influência intergeracional na vida de jovens egressos do ensino médio. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 6, n.12, 2011

CUNHA, José Marcos Pinto da. Migração e urbanização no Brasil: alguns desafios metodológicos para análise. **Em perspectiva**, v. 19, 2005.

CUNHA, Marciano de Almeida et al. **O processo de socialização profissional de professores do ensino superior atuantes no curso de administração**: trajetórias, saberes e identidades. 2011. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Brasília.

CUNHA, Maria Amalia De Almeida. **Trajetos Sinuosos**: o Bairro, a Família e a Juventude a um só tempo. 2003. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito capital cultural em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, v. 25, n. 02, 2007.

DAMASCO, Denise Gisele de Britto. **Contando uma história**: o ensino público de línguas estrangeiras a partir das interpretações de jovens e de docentes do Distrito Federal. 2014. Tese de Doutorado (Doutorado em educação). Universidade de Brasília, Brasília,

DAMÁSIO, Ana Clara. **Fazer-Família e Fazer-Antropologia**: uma etnografia sobre cair pra idade, tomar de conta e posicionalidades em Canto do Buriti-PI. 2020. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal de Goiás.

DAYRELL, Juarez. O ensino médio no Brasil e seus desafios: o que dizem os jovens sobre os processos de exclusão escolar. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 29, 2013.

CARVALHO, Cibele Noronha. **"Nascer em berço de ouro"**: os quartos infantis como instância de socialização de crianças pertencentes a estratos sociais favorecidos. 2018. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

OLIVEIRA, Pedro Lucas da Cruz et al. Transição do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio: uma visão sociocognitiva da ansiedade. **Caminhos da Educação: diálogos culturas e diversidades**, v. 5, n. 1, 2023.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____(Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, A. T. T. **Pesquisando a relação família-escola**: o que revelam as teses e dissertações dos programas de pós-graduação brasileiros. 2009. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 244, p. 635-649, 2015

DIOGO, Ana Matías. Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas e evidências. **Revista Luso-Brasileira Sociologia da Educação**, v. 1, 2010.

DUNNING, Eric; MENNELL, Stephen. Prefácio à edição inglesa. In: ELIAS, Norbert. **Os alemães**: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DUTRA, Roberto. A universalidade da condição secular. **Religião e Sociedade**, v. 36, 2016.

ECARIUS, Jutta. Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse. Analyse zur Entwicklung des Generationenbegriffs. In: _____. **Was will die jüngere mit der älteren Generation?** Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft, VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden, 1998.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

ESTABLET, Roger. **L'école est-elle rentable?** Paris: PUF, 1987.

FANTON, Marcos. Sujeito, sociedade e linguagem. Uma reflexão sobre as bases teóricas da pesquisa com narrativas biográficas. **Civitas**, v. 11, n. 3, 2011.

FASSIN, Didier. As economias morais revisitadas. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 18, n. 53, p. 27-54, 2019.

FERNANDES, Florestan. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica**. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

FERNANDES, Gisele et al. Análise de narrativas autobiográficas de Fritz Schütze aplicada à pesquisa em enfermagem. **Texto contexto – Enfermagem**, v. 26, n. 2, 2017.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar ML; TARTUCE, Gisela Lobo BP. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 122, 2004.

FIALHO, Flavia Barros. **Mobilização parental e excelência escolar**: um estudo das práticas educativas de famílias das classes médias. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

FINE, Gary Alan. Group culture and the interaction order: Local sociology on the meso-level. **Annual Review of Sociology**, v. 38, n. 1, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **The SAGE handbook of qualitative data analysis**. Sage, 2014

FONSECA, Claudia. Apresentação-de família, reprodução e parentesco: algumas considerações. **Cadernos Pagu**, v.29, 2007.

FONSECA, Claudia. Homoparentalidade: novas luzes sobre o parentesco. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, 2008.

GALLAND, Olivier. Leaving home and family relations in France. **Journal of Family Issues**, v. 18, n. 6, 1997.

GARFINKEL, Harold. Conditions of successful degradation ceremonies. **American Journal of Sociology**, v. 61, n.5, 420-424, 1956.

GARFINKEL, Harold. **Estudos de etnometodologia**. Rio de Janeiro: Vozes Limitada, 2018.

GATTI, Bernadete Gatti; André, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; Nicolle Pfaff. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes, 2013.

GERMANO, Idilva; SERPA, Francisca. Narrativas autobiográficas de jovens em conflito com a lei. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 60, n. 3, 2008.

GIDDENS, Anthony. **A Constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GLORIA, Dilia Maria Andrade. **Uma análise de fatores sociodemográficos e sua relação com a escolarização dos filhos em famílias de camadas médias**. 2007. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade. Rio de Janeiro: Lambert, 2004.

GOFFMAN, Erving. **Os quadros da experiência social**: uma perspectiva de análise. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

GOMES, Vicente de Paula. **A gênese e a compreensão do objeto cultural em Karl Mannheim**. SP. 1999. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Sociologia). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

GOSS, Karine Pereira. Trajetórias militantes: análise de entrevistas narrativas com professores. In: WELLER, Wivian; Nicolle Pfaff. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes, 2013.

HAAG, Hanna. Das Familiengespräch als vernachlässigte Kategorie? Intergenerationale Erfahrungsräume im Fokus dokumentarischer Rekonstruktion. **ZQF–Zeitschrift für Qualitative Forschung**, v. 21, n. 2, 2021.

HAAG, Hanna. Fallkontrastierung und relationale Typenbildung. In: _____. **Dialog über die Vergangenheit**: Tradierung DDR-spezifischer Orientierungen in ostdeutschen Familien. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2017.

HELSPER, Werner. Schülerbiographie und Schülerhabitus: Schule und Jugend als Ambivalenzverhältnis? In: SANDRING, Sabine; HELSPER, Werner; KRÜGER, Heinz-Hermann. **Jugend**: Theoriediskurse und Forschungsfelder. Springer VS Wiesbaden, 2015.

HENNING, Carlos Eduardo. **Paizões, tiozões, tias e cacuras**: envelhecimento, meia idade, velhice e homoerotismo masculino na cidade de São Paulo. 2014. Tese de Doutorado (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Estadual de Campinas.

HERMES, Michael. **Bildungsorientierungen im Erfahrungsraum Familie**: Rekonstruktionen an der Schnittstelle zwischen qualitativer Bildungs-, Familien- und Übergangsforschung. Verlag Barbara Budrich, 2017.

HERMES, Michael; LOTZE, Miriam. Bildungsorientierungen in Theorie und Empirie–Methodologie und Rekonstruktion von Bildungsorientierungen aus wissenssoziologischer Perspektive. In: _____ (Org.). **Bildungsorientierungen**. Springer VS, Wiesbaden, 2020.

HERTEL, Thorsten. Unterlaufen und Neurahmen. Zur empirischen Rekonstruktion der Kategorie des ‚Rahmungsraums‘ am Beispiel eines schulischen ‚Trainingsraums‘. In: BOHNSACK, Ralf; STURM, Tanja; WAGENER, Benjamin. **Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis**: Pädagogische Organisationen und darüber hinaus. Verlag Barbara Budrich, 2024.

HILDENBRAND, Bruno. Fallrekonstruktive Familienforschung: Begriffliche Klärungen. In: _____. **Fallrekonstruktive Familienforschung**: Anleitungen für die Praxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden, 1999.

HILDENBRAND, Bruno. Milieu, Struktur und Biographie: Zur theoretischen und methodischen Begründung einer sozialphänomenologischen Familienforschung. In: SRUBAR, Ilja; VAITKUS, Steven. **Phänomenologie und soziale Wirklichkeit**: Entwicklungen und Arbeitsweisen. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden, 2003.

HILLEBRANDT, Frank. Sozialität als Praxis. Konturen eines Theorieprogramms. In: ALBERT, Gert; GRESHOFF, Rainer; SCHÜTZEICHEL, Rainer. **Dimensionen und Konzeptionen von Sozialität**. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.

HIRSCHAUER, Stefan. Putting things into words. Ethnographic description and the silence of the social. **Human Studies**, v. 29, 2006.

HOFFMANN, Nora Friederike. **Szene und soziale Ungleichheit**: Habituelle Stile in der Techno/Elektro-Szene. Springer-Verlag, 2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002

KELLER, Reiner. **Wissenssoziologische Diskursanalyse als interpretative Analytik**. 2005.

KEPPLER, Angela. Familie als Gespräch. Zu Identität und Interaktionsform familiärer Gemeinschaften. In: WICKE, Michael. **Konfigurationen Lebensweltlicher Strukturphänomene**: Soziologische Varianten phänomenologisch-hermeneutischer Welterschließung. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden, 1997.

KING, Vera. Intergenerationalität–theoretische und methodologische Forschungsperspektiven. In: BÖKER, Kathrin; ZÖLCH, Janina. **Intergenerationale Qualitative Forschung**: Theoretische und methodische Perspektiven. Springer VS Wiesbaden, 2017.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. Emoções e Sociedade: Um passeio na obra de Norbert Elias. História: **Questões e Debates**, v. 59, n.2, 2013.

KOWAL, Sabine; O'CONNELL, Daniel C. (2014). Transcription as a Crucial Step of Data Analysis. In: FLICK, Uwe. **Qualitative Data Analysis**. SAGE, 2014.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê. **Revista Retratos da Escola**, v.11, n. 20, 2017.

LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educação e Pesquisa**, v. 41, 2015.

LAHIRE, Bernard. **Enfances de classe**. Paris: Éditions Du Seuil, 2019.

_____. **O homem plural**: as molas da ação. Lisboa: Ed. Instituto Piaget, 2001.

_____. **Retratos sociológicos**. São Paulo: Artmed Editora, 2004.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. São Paulo: Editora Ética, 1997.

LAREAU, Annette. Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. **Sociology of education**, 1987.

_____. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. 2007.

LAREAU, Annette. Unequal childhoods: Class, race, and family life. In: GRUSKY, David; HILL, Jasmine (Ed.). **Inequality in the 21st Century**. Routledge, 2018.

LEBOURG, Elodia Honse; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação; SILVA, Luciano Campos da. Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.102, 2021.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**, v. 32, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia tradicional**: notas introdutórias. Texto digitado, 1990.

LIEBEL, Vinícius. Entre sentidos e interpretações: apontamentos sobre análise documentária de imagens. **ETD Educação Temática Digital**, v. 12, n. 02, 2011.

LIMA, Andreza Maria; MACHADO, Laêda Bezerra. Relação família-escola: o estado da arte na pós-graduação brasileira. **EccoS–Revista Científica**, v. 46, 2018.

LIMA, Fabiano Cabral de. **A transição do ensino fundamental para o ensino médio no Rio de Janeiro**: processos de escolha e acesso na visão dos responsáveis e jovens. 2020. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro

LOBO, Andréa de Souza. **Tão longe, tão perto**: organização familiar e emigração feminina na Ilha da Boa Vista Cabo Verde. 2006. Tese de Doutorado (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de Brasília.

LOBO, Andréa. Quando os (des) afetos “fazem famílias”. Não-ditos, mentiras e fracassos nas trajetórias de migração em Cabo Verde. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 28, 2020.

LOOS, Peter; SCHÄFFER, Burkhard. **Das Gruppendiskussionsverfahren**: theoretische grundlagen und empirische anwendung. Berlin: Springer-Verlag, 2013.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, 2017.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, 2002.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Coral Gardens and Their Magic: The Language and Magic of Gardening** [1935]. Routledge, 2013.

MANNHEIM, Karl. On the Interpretation of Weltanschauung. In: _____. **Essays on the Sociology of Knowledge**. London: Routledge e Kegan Paul, 1952.

_____. **El problema de las generaciones**. Reis, 62, 1993.

_____. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1972.

_____. **Structures of Thinking**. London; New York: Routledge, 1982.

_____. **Sociologia da Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MARCELIN, Louis HERNES. A linguagem da casa entre os negros no Recôncavo Baiano. **Mana**, v. 5, 1999.

MARTUCCELLI, Danilo. **Cambio de rumbo: la sociedad a escala del individuo**. Santiago: LOM, 2007

MATTHIESEN, Ulf. **Die Räume der Milieus**. Berlin: Sigma, 1998.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, v. 36, n. 02, 2011.

MEYER, Gustavo. A vida na cidade e a invenção da “cultura”: imagens de desenvolvimento a partir da “roça”. **Etnográfica**, v. 23, n. 2, 2019.

MILLER, Daniel. What is a relationship? Is kinship negotiated experience?. **Ethnos**, v.72, n.4, 2007.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo; MELO, Geovana Ferreira; MALUSÁ, Silvana. A socialização profissional de professores na educação superior. **Educação e Filosofia**, v. 26, 2012.

MONTANDON, Cléopâtre. Práticas educativas, relações com a escola e paradigma familiar. In: In: MONTANDON, Cléopâtre; PERRENOUD, Phillip (Org.). **Entre pais e professores: um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola**. Oeiras: Celta Editora, 2001

_____. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, 2005.

MORAES, Ana Beatriz Siqueira. **A profissionalidade e a socialização entre docentes na escola: relatos de professoras**. 2021. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

MOURA, Dulce. Riscos e delinquências juvenis em contextos de realojamento: identidades, imagens e expectativas dos jovens. **Cidades, Comunidades e Territórios**, v.7, 2003.

MOURA, Jónata; NACARATO, Adair. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetória de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, v.23, n. 2, 2017.

NENTWIG-GESEMANN, Iris. Gruppendiskussionen mit Kindern: die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. **Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs-und Sozialforschung**, v. 3, n.1, 2002.

_____. Der Familienurlaub. Rituelle Praxis, Differenzbearbeitung und Lernprozesse. In: WULF, Christoph et al. **Lernkulturen im Umbruch**. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.

_____. Die typenbildung der dokumentarischen methode. In: BOHNSACK, Ralf; NENTWIG-GESEMANN, Iris; NOHL, Arnd-Michael (Ed.). **Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung**. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2013.

NERY, Natália Caroline Silva. **Espaços de sociabilidade e solidariedade na comunidade rural do Córrego Santa Rita (Ituiutaba, MG)**. 2022. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; FORTES, Maria de Fátima. A importância sobre o estudo das trajetórias escolares na Sociologia da Educação contemporânea. **Paidéia**, v. 2, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, Tania. Relação família-escola no Brasil: um estado do conhecimento (1997-2011). **Educação: Teoria e Prática**, v. 32, n. 65, 2022.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise social**, v.176, 2005.

_____. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, v.31, n.2, 2006.

_____. Relação Família-Escola: novo objeto na Sociologia da Educação. **Paidéia**, v.08, 1998.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. **Pais professores e a escolarização dos filhos**. 2011. Tese de Doutorado. Tese de doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

_____. Efeito pai professor: o impacto da profissão docente na vida escolar dos filhos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, 2013.

NOHL, Arnd- Michael. Narrative Interview and Documentary Interpretation. In: BOHNSACK, Ralf Bohnsack; WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Qualitative analysis and documentary method in international educational research**. Barbara Budrich Publishers, 2010.

OLIVEIRA, Ricardo Gavioli de; LUIZ, Maria Cecília; SILVA, Camila Perez da. Participação e protagonismo juvenil na perspectiva dos Grêmios Estudantis. **Revista e-Curriculum**, v. 20, n. 3, 2022.

OLIVER, Daniel G et al. Constraints and opportunities with interview transcription: Towards reflection in qualitative research. **Social forces**, v. 84, n.2, 2005.

PASTORIZA, Bruno. Essay on pedagogical intentionality and tradition: tensioning as an educative principle. **Acta Scientiarum**, v. 44, 2022.

PEIRANO, Mariza. Temas ou teorias? O estatuto das noções de ritual e de performance. **CAMPOS-Revista de Antropologia Social**, v. 7, n. 2, 2006.

PEREIRA, Beatriz Prado; LOPES, Roseli Esquerdo. Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação e Realidade**, v.41, 2016.

PEROSA, Graziela Serroni. A passagem pelo sistema de ensino em três gerações: classe e gênero na segmentação do sistema de ensino. **Educação e Sociedade**, v.111, v.31, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. O que a escola faz às famílias. In: MONTANDON, Cléopâtre; PERRENOUD, Phillip (Org.). **Entre pais e professores: um diálogo impossível?** Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola. Oeiras: Celta Editora, 2001.

PETERS, Gabriel. A virada praxiológica. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v.123, 2020.

PFAFF, Nicolle. Gender segregation in pre-adolescent peer groups as a matter of class: Results from two German studies. **Childhood**, v. 17, n. 1, 2010.

PONTES, Hamanda Maiara Nascimento. **Visões de mundo e significados sobre o ensino médio: um estudo comparado com jovens estudantes do diurno e noturno no Distrito Federal**. 2020. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília.

PONTES, Hamanda; WELLER, Wivian. Experiência escolar no ensino médio noturno: Uma análise comparativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 54, 2024.

PRESTA, Sueli; ALMEIDA, Ana Maria F. Fronteiras imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios. **Educação e Sociedade**, v. 29, 2008.

PRZYBORSKI, Aglaja; WOHLRAB-SAHR, Monika. **Qualitative sozialforschung: ein arbeitsbuch**. Walter de Gruyter, 2014.

RAMALHO, Hilton Martins de Brito; SILVEIRA NETO, Raul da Mota. A Inserção do migrante rural no mercado de trabalho urbano no Brasil: uma análise empírica da

importância dos setores informal e formal. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, v. 42, n. 4, 2012.

RAMOS, Viviane Coelho Caldeira; ERNICA, Mauricio. “[...] Seremos bons alunos para sermos bons pais”: a escolarização da parentalidade. **Educar em Revista**, v. 41, 2025.

RAVAGNOLI, Neiva. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Specialist**, v.39, n.3, 2018.

REDIN, Ezequiel. Trabalho na roça e organização da produção da família rural. **Geoiंगा**, v. 5, n. 2, 2013.

REIS, Ludimila Maria da Silva; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. Transição para o ensino fundamental II: o que dizem as pesquisas brasileiras. **Linhas Críticas**, v. 27, 2021.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, v. 38, 2012.

RESENDE, Tania de Freitas. Dever de casa, espelho de desigualdades educacionais e sociais. **Educação em Revista**, v. 28, n. 3, 2012.

REISS, David. **The family's construction of reality**. Harvard University Press, 1981.

RIEMANN, Gerhard; SCHÜTZE, Fritz. „Trajectory “as a Basic Theoretical Concept for suffering and Disorderly. In: MAINES, David (Org.). **Social Organisation und Social Process Essays in Honour of Anselm Strauss**. New York: de Gruyter, 1991.

ROMANELLI, Geraldo. Levantamento crítico sobre as relações família e escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: editora vozes, 2013.

ROSARIO, Fernando Ruiz. O falibilismo epistemológico de Karl Popper. **Sofia**, v.7, n. 2, 2018.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa: uma introdução**. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

SAHLINS, Marshall. **What kinship is-and is not**. University of Chicago Press, 2013.

SANTOS, Hermílio et al. Narrativas e pesquisa biográfica na sociologia brasileira: Revisão e perspectivas. **Civitas**, v.14, n. 2, 2014.

SARAIVA-JUNGES, Lisiane Alvim; WAGNER, Adriana. Os estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação**, v. 39, 2016.

SARTI, Cynthia A. A família como ordem moral. **Cadernos de pesquisa**, n. 91, 1994.

SCHÜTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. O estrangeiro: um ensaio em psicologia social. **Revista Espaço acadêmico**, n.13, 2010.

_____. Sobre múltiplas realidades. **RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 18, n. 52, 2019.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; Nicolle Pfaff. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. Kognitive figuren des autobiographischen stegreiferzählens. In: MARTINS, Kohli; GÜNTHER, Robert. **Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven**. Stuttgart: Metzler, 1984, p.78-117.

_____. Biography Analysis on the Empirical Base of Autobiographical Narratives: How to Analyse. In: SCHÜTZE, Fritz. **Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse: Grundlagen der qualitativen Sozialforschung**. Verlag Barbara Budrich, 2016.

SENKEVICS, Adriano Souza. **Gênero, família e escola: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo**. 2015. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo.

SENKEVICS, Adriano Souza. **O acesso, ao inverso: Desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020**. 2021. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, 2002.

_____. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, v.17, n.2, 2005.

_____. Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade cultural. **Estudos de Sociologia**, v. 15, n.28, 2010.

_____. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 04, 2011.

SILVA, Catarina Malheiros da. **Escola, saberes e cotidiano no meio rural: um estudo sobre os/as jovens do sertão da Bahia**. 2009. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.

_____. **Encontro de tempos na escola: um estudo sobre gerações de estudantes no meio rural baiano**. 2014. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília.

SILVA, Kamylla Raulino Vieira da et al. **A transição escolar de ingressantes do ensino médio: um estudo de caso em uma escola da rede estadual de Santa Catarina**. 2021. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

SILVA, Marilda da. **As experiências vividas na formação e a constituição do habitus professoral: implicações para o estudo da didática**. 1999. Tese de doutorado (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo.

_____. Habitus professoral e habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em revista**, v. 27, 2011.

_____. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, v.30, 2005.

SILVA, Pedro. Do pai-colaborador ao pai-parceiro: a reconfiguração de uma relação. In: STOER, Stephen; SILVA, Pedro. **Escola-família**: uma relação em processo de reconfiguração. Porto: Porto Editora, 2005.

_____. Associações de pais, interculturalidade e clivagem sociológica. Algumas questões. **Revista eletrônica de educação (UFSCAR)**, v.1, 2007

SINGLY, François de. A apropriação da herança cultural. **Educação e Realidade**, v.34, 2009.

SOUZA, Maria Antônia de. Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações. In: **Anais do IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola**, 2010.

SPARSCHUH, Vera. Die Traditionen des „traditionslosen Milieus“ – Schicksalsorientierung in Ostvorpommern. **Sozialwissenschaftliches Journal**, v. 6, 2008.

SPOSITO, Marília; TARÁBOLA, Felipe. Qualitative Methodologies and the Life Course in Brazil. **Oxford Research Encyclopedia of Education**, 2019.

STRAUSS, Anselm L.; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TEXEIRA, Rita Amélia. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**, v. 21, n. 2, 2003.

THIEL, Christian; GÖTZ, Susanne. Mehr als nur reden: Methodische Betrachtungen zu Interviews mit Familien. **Sozialer Sinn**, v. 19, n. 1, 2018.

THIERSCH, Sven. Habitus, Bildung und Bewahrung – Anfragen und Differenzierungen zum Konzept der kulturellen Passung von Familie und Schule aus subjekttheoretischer Perspektive. In: HERMES, Michael; LOTZE, Miriam (Hrsg.). **Bildungsorientierungen**: Theoretische Reflexionen und empirische Erkundungen. Wiesbaden: Springer VS, 2020.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, 2006.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. **Egressos do Ensino Fundamental por ciclos e sua inserção no Ensino Médio**: experiências em diálogo. 2010. Tese de doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

TOMIZAKI, Kimi. Transmitir e herdar: o estudo dos fenômenos educativos em uma perspectiva intergeracional. **Educação e Sociedade**, v. 31, 2010.

_____. Abordagem geracional no estudo das relações entre família e escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA Maria Alice; ZAGO, Nadir. **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013.

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**, v. 33, 2007.

VAN HAECHT, Anne. Que modelos de socialização acadêmica e profissional eu tenho? Entre o esquecimento histórico e o otimismo histórico. **Análise social**, 2005.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **Embodied Mind, cognitive science and human experience**. New York: MIT Press, 1993.

VEIGA, José Eli. A atualidade da contradição urbano-rural. **Análise territorial da Bahia rural**, n. 71, 2004.

VIANNA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação e Sociedade**, v. 26, 2005.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**, v. 21, n. 2, 2003.

VÁZQUEZ SANDOVAL, L. Schulische Orientierung im Kontext von Armut in Mexiko: Schicksalsgebundenheit am Beispiel zweier kontrastierender Familien aus sozial benachteiligten Milieus. **ZQF–Zeitschrift für Qualitative Forschung**, v. 14, n. 2, , 2014.

WEBER, Max. **A ética protestante e o "espírito" do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WELLER, Wivian et al. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Sociedade e Estado**, v.17, 2002.

_____. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, v. 7, n.13, 2005.

_____. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, v.32, 2006.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, 2010.

_____. Aportes hermenêuticos no desenvolvimento de metodologias qualitativas. **Linhas Críticas**, v. 16, n. 31, 2010.

_____. **Minha voz é tudo o que eu tenho**: manifestações juvenis em Berlin e São Paulo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Transições entre o meio social de origem e o milieau acadêmico: discrepâncias no percurso de estudantes oriundas de escolas públicas na Universidade de Brasília. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n.18, 2012.

WELLER, Wivian; Nicolle Pfaff. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. Narrativas biográficas de jovens: o que seus destinos revelam? In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar. **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais**. Niterói: Editora da UFF, 2014.

WELLER, Wivian; OTTE, Jane. Análise de narrativas segundo o método documentário: Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**, v.14, n.2, 2014.

_____. Compreendendo a operação denominada comparação. **Educação e Realidade**, v. 42, n. 3, 2017.

WELLER, Wivian; BOHNSACK, Ralf. Prefácio à edição brasileira. In: BOHNSACK, Ralf. **Pesquisa social reconstrutiva: Introdução aos métodos qualitativos**. Petrópolis: Vozes, 2020.

WERLANG, Rosangela. **Pra que mexer nisso? Suicídio e sofrimento social no meio rural**. 2013. Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia Social). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Anotações sobre as Cores**. Lisboa: Edições 70, 1996.

WOHLRAB-SAHR, Monika. Das Kollektive oder das Sozial-Interaktive? Was bekommt man bei Paar-und Familieninterviews zu sehen?. Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen. In: **Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen**, 2018.

WOORTMANN, Klaas. Migração, família e campesinato. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 7, n. 1, 1990.

WOPFNER, Mag Gabriele. **Geschlechterorientierungen zwischen Kindheit und Jugend: Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen und Gruppendiskussionen**. Verlag Barbara Budrich, 2012.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Paidéia**, v.10, 2000.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico**. 2005. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo.

APÊNDICE 01 CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de pesquisa: Educação e Diversidade na Infância,
Juventude e Vida Adulta EDIJA

Título da pesquisa:

Juventude, Família e Novo Ensino Médio: um estudo comparado sobre orientações educativas e processos de transição escolar

Doutoranda: Hamanda Maiara Nascimento Pontes

Orientadora: Prof.^a Dra. Wivian Weller

CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA

Eu, Hamanda Maiara Nascimento Pontes, doutoranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Prof.^a Dra. Wivian Weller, estou realizando uma pesquisa sobre os efeitos da participação familiar no âmbito do processo de escolarização dos filhos durante a transição para o novo ensino médio. O objetivo da pesquisa é compreender, por meio de um estudo comparado, como famílias de distintos meios sociais percebem a nova proposta curricular para o EM e como organizam internamente para acompanhar a experiência de transição dos filhos para esta etapa.

O trabalho de campo será realizado em Brasília/Distrito Federal com famílias e jovens recém egressos do Ensino Fundamental matriculados no 1º ano do Ensino Médio em escolas públicas e privadas. Os jovens e seus familiares serão entrevistados separadamente e com técnicas distintas. Com os pais, mães ou responsáveis serão realizados grupos de discussão e, com os jovens, entrevistas narrativas.

A pesquisadora responsabiliza-se pela não divulgação dos nomes dos(das) jovens estudantes e suas famílias. Ressalta-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento dos participantes e são, absolutamente, confidenciais, não sendo divulgados os nomes dos pesquisados ou quaisquer outros informantes.

Solicitamos, assim, a autorização e o apoio dessa instituição para realizarmos a identificação das famílias e jovens que tenham interesse em participar do estudo.

O contato com a pesquisadora poderá ser feito pelo telefone (xx) xxxxx-xxxx ou pelo e-mail <xxxxxxxxxxxxx@gmail.com>.

Agradecemos a colaboração desta instituição,
Atenciosamente,

Hamanda Maiara Nascimento Pontes
Doutoranda do PPGE – FE – UnB

Prof.^a Dra. Wivian Weller
PPGE – FE – UnB

APÊNDICE 02
CARTA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS
TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezados pais e/ou responsáveis,

Eu, Hamanda Maiara Nascimento Pontes, doutoranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília, sob a orientação da Profª Drª Wivian Weller, estou realizando uma pesquisa sobre trajetória escolar, família e experiência de transição para o ensino médio.

Uma das etapas do trabalho de campo consiste na realização de grupos de discussão com famílias cujos os filhos estão matriculados no ensino médio. Objetivamos conhecer a experiência de transição para esta etapa, aspectos relacionados à história da família, relação entre pais e filhos, a importância que a família atribui à escola e os projetos de futuro dos e das jovens.

Solicitamos, assim, a sua autorização para que seu filho ou sua filha, o/a jovem _____ participe da pesquisa na condição de entrevistado/a. Primeiro, no grupo de discussão a ser realizado junto ao grupo familiar e, posteriormente, na entrevista individual que será conduzida por mim.

Ressalte-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento das/dos participantes e absolutamente confidenciais, não sendo divulgados os nomes dos/as jovens, ou de quaisquer outros informantes.

O contato com a pesquisadora poderá ser feito pelo telefone (xx) xxxxx-xxxx ou pelo e-mail <xxxxxxxxxxxxxxxx@gmail.com>.

Agradecemos a colaboração.
Atenciosamente,

Hamanda Maiara Nascimento Pontes
Doutoranda do PPGE – FE/UnB
Matrícula xx/xxxxx

Profª Drª. Wivian Weller
PPGE – FE/UnB
Matrícula xxxxxx

Assinatura do responsável _____

Assinatura da pesquisadora _____

APÊNDICE 03
TCLE
GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE
SIGILO

Eu, _____, fui convidado/a a participar da pesquisa *Juventude, Escola e Família: um estudo comparado sobre orientações educativas e trajetórias escolares*. Obtive a explicação de que a minha contribuição consistirá no preenchimento de um questionário e na participação em um grupo de discussão com minha família.

Fui informado/a que o grupo de discussão será gravado e identificado apenas por um número ou apelido e que meu nome verdadeiro nunca será apresentado quando forem divulgados os resultados da investigação. Fui informado/a de que posso não aceitar participar da pesquisa e/ou desistir de participar a qualquer momento.

O termo de consentimento foi lido para mim e decidi participar da pesquisa de forma livre e esclarecida. Também fui informado/a que posso assinar, ou não, este termo de consentimento com a garantia de que meu nome será preservado.

Brasília, DF. ____/____/____

Assinatura da/o entrevistada _____

Assinatura da pesquisadora _____

APÊNDICE 04
QUESTIONÁRIO DA PESQUISA
FOLHA DE ROSTO

QUESTIONÁRIO

Caro(a) estudante

Convidamos você a participar de uma pesquisa de doutorado sobre trajetória escolar e a experiência de transição para o novo ensino médio, realizada pela pesquisadora Hamanda Pontes, aluna do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Wivian Weller.

O objetivo deste questionário é conhecer o perfil dos estudantes do primeiro ano do ensino médio matriculados nesta escola e coletar informações sobre suas famílias, com a finalidade de selecionar entrevistados para uma etapa seguinte da pesquisa.

Garantimos que as informações aqui obtidas serão tratadas com total sigilo, e não revelarão, em hipótese alguma, sua identidade ou qualquer informação que identifique sua família, seu local de residência ou estudo. O contato com a pesquisadora responsável pelo estudo poderá ser feito pelo endereço de e-mail: xxxxxxxxxxxx@xxxx.xxx ou via WhatsApp: (xx)xxxxx-xxxx.

ENTREVISTAS

Posterior à aplicação do questionário, selecionaremos famílias para colaborar conosco numa segunda etapa da pesquisa, a ser realizada ao longo deste semestre.

Você e sua família teriam interesse em nos conceder uma entrevista para aprofundarmos as questões respondidas no questionário?

() Sim. () Não.

O modelo de entrevista adotado na pesquisa é semelhante a uma situação de conversa cotidiana, informal e descontraída. Os assuntos abordados nesta conversa dizem respeito à sua trajetória escolar e a vida em família, isto é, os costumes, rotinas e atividades diárias dos quais você participa em conjunto com seus pais, irmãos(irmãs) ou com os demais parentes que residem na sua casa.

Se responder que sim, pedimos que preencha os campos abaixo com seu contato. Reforçamos que esses dados serão guardados com sigilo e não serão repassados a terceiros, em hipótese alguma.

Nome:.

Telefone (celular, WhatsApp): ()_____.

Turma: _____.

Agradecemos pela colaboração!

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

SOBRE VOCÊ

- 1) Qual o seu gênero?
☐ Feminino
☐ Masculino
- 2) Qual é a sua cor ou raça?
☐ Branca.
☐ Preta.
☐ Parda
☐ Amarela (descendência japonesa, coreana, árabe)
☐ Indígena
- 3) Ano de nascimento:

- 4) Cidade em que nasceu: _____
- 5) Estado: _____
- 6) Religião
☐ Evangélico
☐ Católico
☐ Umbanda/Candomblé (religiões ☐ afro-brasileiras)
☐ Nenhuma
 Outra: _____
- 7) Em que região do DF você mora?
 R: _____
 —
- 8) Você frequenta cursos de idiomas?
☐ Sim
☐ Não

- 9) Você sabe falar alguma língua estrangeira? Se sim, qual?
 R:

SOBRE SUA FAMÍLIA

- 10) Além de mim, vivem na minha casa...
☐ Somente o meu pai
☐ Meu Pai e meus irmãos(ãs)
☐ Somente a minha mãe
☐ Minha mãe e meus irmãos(ãs)
☐ Meu pai, minha mãe e meus irmãos(ãs)
☐ Meu pai, minha mãe, meus avós e meus irmãos(ãs)
☐ Meus Avós, meus tios, meus primos(as) e irmãos(ãs)
 Outros:
- 11) Tem irmãos/ãs?
☐ Sim. Número de irmãos/ãs: _____
☐ Não
- 12) Até que série a sua mãe, ou mulher responsável por você, estudou?
☐ Nunca estudou
☐ Ensino fundamental completo
☐ Ensino fundamental incompleto
☐ Ensino médio completo
☐ Ensino médio incompleto
☐ Ensino superior completo
☐ Ensino superior incompleto
☐ Pós-graduação
☐ Não sei informar

- 13) Qual é a ocupação atual da sua mãe, ou mulher responsável por você? (caso não ela esteja trabalhando, indique a última ocupação exercida)

R: _____

- 14) Até que série seu pai, ou homem responsável por você, estudou?

- ☐ Nunca estudou
☐ Ensino fundamental completo
☐ Ensino fundamental incompleto
☐ Ensino médio completo
☐ Ensino médio incompleto
☐ Ensino superior completo
☐ Ensino superior incompleto
☐ Pós-graduação
☐ Não sei informar

- 15) Qual é a ocupação atual do seu pai ou homem responsável por você? (caso ele não esteja trabalhando, indique a última ocupação exercida)

R:

- 16) Meus pais falam...

- ☐ 1 idioma
☐ 2 idiomas
☐ 3 idiomas
☐ 4 ou mais idiomas

- 17) Quantos livros há em sua casa?

- ☐ Nenhum
☐ O bastante para encher uma prateleira (1 a 20)
☐ O bastante para encher uma estante (20 a 100)
☐ O bastante para encher várias estantes (mais de 100)

- 18) Eu costumo ir com os meus pais/família:

- ☐ Ao cinema
☐ Ao Teatro
☐ A museus/exposições de arte
☐ Passeios a Shoppings, chácaras ou parques
☐ De Férias para outros estados do país
☐ De Férias para fora do Brasil

SOBRE SUA VIDA ESCOLAR

- 19) Em que tipo de escola você frequenta ou frequentou o Ensino Fundamental?

- ☐ Somente em escola pública.
☐ Parte em escola pública e parte em escola privada sem bolsa de estudo integral.
☐ Parte em escola pública e parte em escola privada com bolsa de estudo integral.
☐ Somente em escola privada sem bolsa de estudo integral.
☐ Somente em escola privada com bolsa de estudo integral.

- 20) Em quantas escolas você estudou até hoje?

- ☐ 1 escola
☐ 2 escolas
☐ 3 a 4 escolas
☐ 5 ou mais escolas
 21) Ao longo de sua vida escolar, você já foi reprovado ou repetiu a mesma série alguma vez?

☐ Não
☐ Sim, uma vez. Em qual série? _____
☐ Sim, duas vezes ou mais. Em quais séries? _____

- 22) No ensino fundamental, as suas notas eram
☐ Muito boas
☐ Boas
☐ Suficientes para passar de ano
☐ Fracas/Não tão boas

- 23) Com que frequência você estuda em casa?
☐ Todos os dias
☐ Duas a três vezes por semana
☐ Uma vez por semana
☐ Só em véspera de prova
☐ Nunca
☐ Não sei

- 24) Estou nesta escola porque...

	Sim	Não
Já estudava nela durante o ensino fundamental	☐	☐
Foi minha família quem escolheu	☐	☐

É a mais próxima da () ()
 minha casa
 Tenho familiares () ()
 aqui
 Meus amigos do () ()
 fundamental vieram
 pra cá
 Tem prestígio () ()
 Não há tanta () ()
 violência

Outro motivo:

- 25) Com que frequência você e seus pais conversam sobre a escola e o ensino médio?
☐ Muitas vezes
☐ Às vezes
☐ Poucas vezes
☐ Nunca

- 26) No ensino médio eu me sinto mais

	Sim	Não
Mais livre	☐	☐
Mais adulto/a	☐	☐
Mais estressado/pressionado	☐	☐
Mais atarefado	☐	☐

- 27) Eu vou à escola para

	Sim	Não
Me preparar para o futuro	☐	☐
Aprender coisas interessantes	☐	☐
Fazer amigos	☐	☐

Dar orgulho para () ()
os meus
pais/família

Outro motivo:

28) Acho que com 30
anos terei a seguinte
profissão:

APÊNDICE 05
FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Família Nº _____ Grupo de Discussão em ____/____/_____
 Arranjo familiar: _____/ N. de filhos: __, sendo __moça(s) e
 _____rapaz(es) Tempo de: União/casamento: _____
 Contato: Telefone(s): _____/ _____
 Endereço: _____

IDENTIFICAÇÃO

PAI

Nome: _____ Idade: ____anos Estado civil: _____
 Escolaridade
 Ensino Fundamental
Você completou o ensino fundamental? Se não, até qual série você estudou?

Nome da instituição/estado/localidade (área urbana ou rural):

Ensino Médio
Você completou o ensino médio? Se não, até qual série você estudou?

Nome da escola/estado/localidade (área urbana ou rural):

Graduação
 Você concluiu alguma formação no ensino superior? Se sim, qual?

Ano de conclusão: _____
 Nome da Instituição/estado: _____

Pós Graduação: ☐ Concluído ☐ Em andamento
 Nome da Instituição/estado:

Ocupação: _____
 Local de trabalho: _____

Família de origem
 Escolaridade: Pai: _____Mãe: _____

Profissão: Pai: _____ Mãe: _____

Tamanho da fratria: ____, sendo ____homem(ns) e __mulher(es)

MÃE

Nome: _____ Idade: ____anos Estado civil:

Escolaridade

Ensino Fundamental

Você completou o ensino fundamental? Se não, até qual série você estudou?

Nome da instituição/estado/localidade (área urbana ou rural):

Ensino Médio

Você completou o ensino médio? Se não, até qual série você estudou?

Nome da escola/estado/localidade (área urbana ou rural):

Graduação

Você concluiu alguma formação no ensino superior? Se sim, qual?

Ano de conclusão: _____

Nome da Instituição/estado: _____

Pós Graduação: _____ ☐ Concluído ☐ Em andamento

Nome da Instituição/estado:

Ocupação: _____

Local de trabalho: _____

Família de origem

Escolaridade: Pai: _____ Mãe: _____

Profissão: Pai: _____ Mãe: _____

Tamanho da fratria: ____, sendo ____homem(ns) e __mulher(es)

FILHO (A) 1

Nome: _____

Idade: _____anos - Gênero: () Masculino () Feminino

Caso o filho já seja adulto

Ocupação: _____

Formação: _____

Instituição escolar no ensino médio:

FILHO (A) 2

Nome: _____

Idade: _____anos - Gênero: () Masculino() Feminino

Caso o filho já seja adulto

Ocupação: _____

Formação: _____

Instituição escolar no ensino médio:

FILHO (A) 3

Nome: _____

Idade: _____anos - Gênero: () Masculino() Feminino

Caso o filho já seja adulto

Ocupação: _____

Formação: _____

Instituição escolar no ensino médio:

FILHO (A) 4

Nome: _____

Idade: _____anos - Gênero: () Masculino() Feminino

Caso o filho já seja adulto

Ocupação: _____

Formação: _____

Instituição escolar no ensino médio:

APÊNDICE 06

ROTEIRO DE GRUPO DE DISCUSSÃO COM FAMÍLIAS

BLOCO I

HISTÓRIA DA FAMÍLIA

Pergunta inicial: Vocês poderiam contar um pouco a história da família de você? Como começou a família de vocês?

Outras questões:

Vocês têm parentes ou familiares próximos morando fora do Distrito Federal?
Vocês têm contato com esses parentes que moram fora? Como é que é isso?

BLOCO II

A ESCOLA NA HISTÓRIA DA FAMÍLIA

Pergunta inicial: Como é a essa coisa da escola na vida de vocês? Todo mundo da família que vocês conhecem estudou? Como é essa coisa do estudo na família de vocês?

Outras questões:

Pais²⁸²

Vocês poderiam falar um pouco como foi o tempo da escola para vocês?
Vocês acham que a escola no tempo de vocês era diferente da escola como ela é agora? Como era ser estudante pra vocês naquela época?

Jovem

Como é ser estudante pra você? O que você acha sobre a escola e sobre ir pra escola?

BLOCO III

TRAJETÓRIA ESCOLAR ANTERIOR

Pergunta inicial: Como foi quando o filho de vocês teve que ir à escola pela primeira vez? Como foi na época? Poderiam contar um pouco a história de vocês nessa época?

Outras questões

Pais

Como era a escola dele no ensino fundamental? Vocês o acompanhavam na escola? Como vocês ajudavam ele nessa época?

Jovem

Olhando um pouco pra trás... como era a escola no ensino fundamental?
Como era ser estudante no ensino fundamental?

²⁸² A palavra “pais” utilizada é um termo genérico para se referir à mãe, pai, avós ou as pessoas legalmente responsáveis pela educação e sustento dos jovens.

BLOCO IV

TRANSIÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO/ ESCOLHA DA ESCOLA

Pergunta inicial:

E como foi quando terminou o ensino fundamental e vocês tiveram que escolher uma nova escola no ensino médio? Como aconteceu a escolha da escola agora no ensino médio?

Outras questõesPais

- Como vocês ficaram sabendo dessa escola?
- E como é a relação de vocês com a escola no ensino médio? Vocês conhecem os professores da escola? Costumam ir à escola e conversar com eles sobre o filho de vocês?
- Em casa, vocês costumam conversar sobre a escola com os filhos? O que vocês conversam sobre a escola e o ensino médio? Como são essas conversas?

Jovem

- Como foi quando você entrou no ensino médio pela primeira vez? Como foi entrar no ensino médio pra você?
- Como é que são os professores agora no ensino médio?

BLOCO V

NOVO ENSINO MÉDIO

Pergunta inicial: O que vocês pensam sobre esse novo ensino médio agora nas escolas?

Outras questõesJovem

- Como está sendo a experiência no novo ensino médio pra você?
- Olhando um pouco pra trás.... como foi o primeiro ano?
- Quais itinerários formativos a sua escola oferece? Qual área você tem mais interesse em estudar? Como foi a escolha do itinerário?

BLOCO VI

VIDA EM FAMÍLIA

Pergunta inicial: O que vem na mente de vocês quando vocês escutam a palavra família? O que é família pra vocês?

E como é a convivência de vocês na família? O que vocês costumam fazer e conversar no dia a dia?

Outras questões:

E como são os finais de semana da família? Vocês costumam passear com a família ou visitar outros parentes?

Pais

Vocês costumam aconselhar os seus filhos? Quais conselhos vocês dão para eles?

Jovem

E como é sua relação com seus irmãos e irmãs?

BLOCO VII

PROJETOS DE FUTURO DA FAMÍLIA

Pergunta inicial: Como vocês imaginam que a família de vocês vai estar daqui a 10 anos? O que vocês planejam para o futuro?

Outras questões:

Jovem

O que você pensa em fazer depois que concluir o ensino médio? O que você acha que o seus pais gostariam que você fizesse ou fosse no futuro?

Pais

O que vocês desejam ou esperam que ele seja no futuro? Qual profissão gostariam que ele seguisse?

BLOCO VIII

OUTROS

Não tenho mais perguntas. Vocês gostariam de falar ainda sobre algum assunto que a gente não conversou ainda?

APÊNDICE 07

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA COM JOVENS

BLOCO I

NARRAÇÃO CENTRAL

Pergunta autobiográfica

Nós já conversamos sobre a história da família de vocês junto com a sua mãe e seu pai, mas eu gostaria que você me contasse um pouco mais da sua história como filha/o. Fique à vontade para contar o que quiser.

BLOCO II

TRAJETÓRIA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

Pergunta inicial

Olhando um pouco pra trás... como era a escola no ensino fundamental?

Como era ser estudante no ensino fundamental?

Outras questões

- Você poderia falar um pouco sobre as escolas que você estudou no ensino fundamental? Como era estudar nessas escolas?
- Quais as coisas mais importantes que você aprendeu no ensino fundamental?
- Como eram os professores no ensino fundamental?

BLOCO III

TRANSIÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO

Pergunta inicial

E como foi quando terminou o ensino fundamental e teve que mudar de série?

Como foi essa mudança? Poderia contar um pouco?

Outras questões

- Como era ser estudante no ensino fundamental e como é ser estudante agora no ensino médio?
- Como foi entrar no ensino médio pra você? Como é que é a escola agora no ensino médio?
- Você poderia contar sobre a sua rotina de estudos agora no ensino médio?
- Como são seus amigos na escola? Poderia contar um pouco sobre seus amigos?

BLOCO IV

NOVO ENSINO MÉDIO/ESCOLA ATUAL

Pergunta inicial

Poderia falar sobre os itinerários formativos que você está cursando agora na escola? Como tá sendo a sua experiência agora na escola?

Outras questões

- Na sua opinião, o que é legal no novo ensino médio e o que poderia ser diferente?
- Poderia contar um pouco sobre como são suas aulas na escola?
- Quais as coisas mais importantes que você aprendeu até agora no ensino médio?

BLOCO V

VIDA EM FAMÍLIA

Pergunta inicial

Como é a convivência na sua família? Como você é o dia a dia com seus pais e irmãos/ãs?

Outras questões

- Como são as conversas na família? Sobre quais assuntos você mais conversa com os seus pais ou irmãos/ãs?
- Em casa, vocês costumam conversar sobre a escola ou o ensino médio? Como são essas conversas?
- Você recebe muitos conselhos dos seus pais? O que você acha desses conselhos?

BLOCO VI

LAZER

Pergunta inicial

Você poderia falar um pouco sobre como é a sua vida fora da escola? O que você costuma fazer nos finais de semana ou no tempo livre?

BLOCO VII

PROJETOS DE FUTURO

Pergunta inicial

Como você acha que vai ser a vida depois do ensino médio? Você conversa com os seus pais sobre a vida depois que terminar o ensino médio?

Outras questões:

Como você se imagina daqui a 10 anos? O que você planeja para o futuro?

BLOCO VIII

OUTROS

Não tenho mais perguntas. Você gostaria de falar ainda sobre algum assunto que a gente não conversou ainda?

ANEXO 01 – MEMORANDO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELA
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO (EAPE)

Memorando Nº 084/2022 – EAPE

Brasília, 26 de julho de 2022.

Para: Coordenação Regional de Ensino do Guará, Núcleo Bandeirante, Plano
Piloto e Sobradinho.

Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Senhor (a) Diretor (a),

Encaminhamos a autorização de solicitação de pesquisa da doutoranda Hamanda
Maiara Nascimento Pontes, do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com os(as)
profissionais e alunos(as), dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade escolar
ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos, é
necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012, e
quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-
Graduação da Instituição de Ensino Superior.



Atenciosamente,

ORLANDO CORRÊA MATOS CERQUEIRA FILHO

Matrícula – 27.087-3

Diretor Pedagógico Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da
Educação – EAPE

ANEXO 02 – PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO NO CEP (CHS/UnB)

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Orientações educativas de estudantes e suas famílias: análise reconstrutiva em distintos milieux **Pesquisador:** WIVIAN JANY WELLER

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 76042022.7.0000.5540

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.760.212

Apresentação do Projeto:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado n. 6.600.618 emitido pelo CEP/CHS no dia 24 de Dezembro de 2023

Objetivo da Pesquisa:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado n. 6.600.618 emitido pelo CEP/CHS no dia 24 de Dezembro de 2023

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado n. 6.600.618 emitido pelo CEP/CHS no dia 24 de Dezembro de 2023

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora com base Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares, respondeu ao parecer consubstanciado n. 6.600.618 emitido pelo CEP/CHS no dia 24 de Dezembro de 2023

(1) Carta de pendência com descrição da resolução das mesmas;

(2) esclarecer em relação ao cenário e seleção dos participantes, a pesquisadora apresentou justificativa informando que na escola, a seleção inicial dos participantes será feita mediante

Página 01 de

Continuação do Parecer: 6.760.212

convite para participação na pesquisa nas turmas de 2º ano da escola. Posteriormente, para fins de triagem, os seguintes critérios serão adotados para o delineamento dos perfis familiares: a) famílias nucleares de camadas populares, compostas ao menos por um membro que não tenha concluído o ensino médio; b) famílias patrifocais ou recompostas de camadas médias, com ao menos um dos membros formados no ensino superior; c) famílias nucleares de camadas médias, cujo os membros possuam o ensino médio completo d) famílias chefiadas por mulheres, uma de camada popular e outra pertencente a camada média. Contudo, a indicação por terceiros é a segunda estratégia metodológica adotada para assegurar o alcance do corpus empírico esperado, caso a adesão à pesquisa seja baixa nas escolas.

(3) A pesquisadora incluiu Termo de autorização de voz e imagem

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora com base Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares, anexou os documentos solicitados no parecer consubstanciado n. 6.600.618 emitido pelo CEP/CHS no dia 24 de Dezembro de 2023

Recomendações:

A pesquisadora com base Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares, respondeu ao parecer consubstanciado n. 6.600.618 emitido pelo CEP/CHS no dia 24 de Dezembro de 2023

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendência

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1913482.pdf	28/03/2024 11:18:38		Aceito
Outros	termo_autorizacao_imagem_voz.pdf	28/03/2024 11:17:50	WIVIAN JANY WELLER	Aceito
Outros	Carta_pendencias_Hamanda_pontes	28/03/2024	WIVIAN JANY	Aceito

Página 02 de

Continuação do Parecer: 6.760.212

Outros	.pdf	11:16:10	WELLER	Aceito
Outros	Justificativa_ausencia_aceite_institucional_pdf.pdf	26/11/2023 15:48:43	WIVIAN JANY WELLER	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_execucao_pdf.pdf	26/11/2023 13:37:02	WIVIAN JANY WELLER	Aceito
Outros	CARTA_DE_REVISAO_ETICA.pdf	26/11/2023 13:36:22	WIVIAN JANY WELLER	Aceito
Outros	Roteiro_GD.pdf	26/11/2023 13:35:29	WIVIAN JANY WELLER	Aceito

Outros	Roteiro_Entrevista_Narrativa_.pdf	26/11/2023 13:32:31	WIVIAN JANY WELLER	Aceito
Outros	curriculo_lattes_Wivian_Weller.pdf	26/11/2023 13:31:44	WIVIAN JANY WELLER	Aceito
Outros	curriculos_Lattes_Hamanda_Pontes.PDF	26/11/2023 12:21:37	WIVIAN JANY WELLER	Aceito
Outros	cep_CHS_modelo_carta_de_encaminhamento.pdf	26/11/2023 12:18:52	WIVIAN JANY WELLER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cep_CHS_modelo_tcle_revisado.pdf	26/11/2023 12:18:02	WIVIAN JANY WELLER	Aceito
Orçamento	Orçamento anexo.pdf	18/03/2022 16:18:37	WIVIAN JANY WELLER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto detalhado.pdf	18/03/2022 16:17:39	WIVIAN JANY WELLER	Aceito
Folha de Rosto	folha_De_Rosto_ass_WW.pdf	18/03/2022 16:16:34	WIVIAN JANY WELLER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 12 de abril de 2023

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))