

# Juventude, educação e privilégio: revisão teórica acerca de jovens na escola de classe média

Ricardo Boklis Golbspan\*

## Introdução

Este trabalho propõe que se discuta criticamente a relevância do protagonismo juvenil na escola de classe média. A pesquisa em educação tem se debruçado, a partir de uma diversidade de abordagens, sobre as desigualdades educacionais do ponto de vista de classe (APPLE, 2008), do ponto de vista geracional (GIMENO, 2005) ou do ponto de vista da organização pedagógica (FREIRE, 1992). Ainda assim, poucas são as pesquisas que analisam relacionalmente estas dinâmicas no cenário contemporâneo.

Especialmente, esta lacuna de investigações se acentua considerando o caso da escola de classe média brasileira, cuja análise é insuficientemente disseminada apesar de sua centralidade para a legitimação e reprodução da desigualdade social (NOGUEIRA, 2013). Este texto apresenta uma revisão crítica de literatura destes diversos campos. Assim, se prioriza a conexão das análises de classe, de juventude e do lugar social de alunos e alunas na escola para refletir sobre os avanços e os desafios que a literatura crítica de educação tem indicado. Deste modo, se sugere a importância de um desenvolvimento de estudos sobre a educação de classe média, particularmente a partir da agência de estudantes jovens.

Portanto, após esta introdução, o capítulo procura incorporar o olhar relacional proposto, articulando a potência de uma diversidade de contribuições nacionais e internacionais para se pensar o que ganhamos ao pesquisar com jovens de classe média na escola. Inicia-se com uma discussão sobre o lugar do e da estudante na política e na pesquisa educacional, debruçando-se especialmente na figura do e da jovem. Estes, interpelados na escola por representações sociais diversas,

---

\* Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Interesses principais nas áreas: Sociologia da Educação, Teoria de Currículo, Políticas Educacionais e Pedagogia Crítica. Atualmente, realiza estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL. E-mail: ricardo.golbspan@gmail.com

especialmente sobre seu futuro (DAYRELL, 2003), são localizados como não apenas receptores, mas também sujeitos da escola (GIMENO, 2005).

No subtítulo subsequente, em conexão a estudantes jovens, a dinâmica de classe é também introduzida e mobilizada teoricamente. A partir de uma discussão sobre a importância do conceito nos estudos educacionais, apesar de sua complexidade, se aponta para a importância de articulação entre as diferentes dinâmicas sociais para o estudo da educação. Neste exercício, se propõe valorizar as contribuições dos estudos brasileiros sobre a temática (SETTON, 2003), sem deixar de apontar os benefícios de se agregar ao debate a possibilidade de pensar a escola de classe média do ponto de vista de seus estudantes jovens.

Desta forma, dirige-se ao último subtítulo, das considerações finais, em que se conclui que há – ao mesmo tempo em que prolífica e diversa produção – espaço e necessidade para que a pesquisa do campo avance na direção do estabelecimento dessas conexões. Argumenta-se, enfim, em nome de novos olhares frente às decisivas, mas pouco exploradas, relações entre a classe média, o protagonismo juvenil, o papel de estudantes e a desigualdade educacional brasileira.

## Por que pesquisar jovens na escola?

Em sua visão crítica à tradição de segmentar radicalmente a Sociologia em especialidades, Sposito (2013) fornece um caminho, ainda insuficientemente percorrido (PEREIRA, 2017; LEÃO e SANTOS, 2018), de aproximação da Sociologia das Juventudes à Sociologia da Educação. Para a autora, é importante que as pesquisas educacionais vinculadas à Sociologia, mesmo em sua diversidade, se atenham aos processos de tensão em torno da reprodução social, tomando jovens como protagonistas (SPOSITO, 2013). Na tradição da pesquisa sociológica da Educação (SPOSITO, 2013) – e mesmo desde Durkheim (1975) e sua ideia do aprendiz como tábula rasa – há, afinal, uma dificuldade em se assimilar o potencial da pesquisa sobre a relação da escola com a sociedade a partir da agência dos alunos e das alunas. Aliás, na esteira dessa histórica inabilidade, algumas das lições mais criativas sobre ativismo na educação têm sido construídas por secundaristas, em movimentos como; por exemplo, o Ocupa Escola, entre 2015 e 2017 (COUTINHO e POLI, 2019). Mas a riqueza do movimento é ainda insatisfatoriamente difundida nos estudos educacionais críticos (COUTINHO e POLI, 2019), justificando a constatação de que

[...] a maioria dos estudos sobre escola desenvolvidos pela Sociologia da Educação no Brasil há algumas décadas não ofereceu elementos para o estudo

de parte importante dos processos educativos escolares: o aluno. Em seu desenvolvimento, a pesquisa sociológica sobre a escola cada vez mais se defrontou com os elementos que constituem as práticas escolares e nelas a condição do aluno, obscurecida ou ausente na maioria das análises [...]. De algum modo, os alunos passam a constituir um problema nas práticas e nos processos da reprodução cultural e social e demandam uma nova perspectiva no campo de pesquisa (SPOSITO, 2013, p. 440-441).

Por isso, é preciso reconhecer o empenho de pesquisas da Sociologia das Juventudes que vêm rompendo a rigidez dessas fronteiras, como Dayrell (2007) e Carrano (2011). Esta necessária “nova perspectiva” sobre a centralidade do aluno e da aluna, reclamada por Sposito (2013), ainda que permaneça atual, com efeito já não é tão nova: foi defendida por Gimeno (2005), que, refletindo sobre a história do termo, indicou que “o aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos [...] que têm o poder de organizar a vida dos não-adultos” (GIMENO, 2005, p. 11)<sup>1</sup>. Articulando-se a esta ideia de relação de poder implicada na significação das crianças e adolescentes como alunos, Virno (2012) indicou o papel histórico da escola na legitimação do adulto como um colonizador da infância:

De Rousseau às comunas antiautoritárias de 1968, a atenção dos reformadores e revolucionários para com o ser humano principiante resultou em pedagogia. Isto é, na tentativa de colocar a formação da criança de acordo com o ideal de uma sociedade mais justa. Deste modo, menosprezou-se a autêntica questão: extrair da própria experiência infantil critérios e conceitos capazes de iluminar ulteriormente as relações sociais e de produção, mas também esboçar a crítica. Invertendo a perspectiva pedagógica, é da infância que é necessário esperar instruções (VIRNO, 2012, p. 34).

Se a prática pedagógica se beneficiaria ao “esperar instruções” também de alunos – como já insistia, aliás, Freire (1992), e sua tradição de pedagogia crítica –, o mesmo pode ser percebido em relação à política educacional e à pesquisa sociológica em Educação. Gimeno (2005, p. 15) reforça que perguntamos “pouco pelas mudanças que deveriam ocorrer a partir das condições dos sujeitos receptores”. Os alunos e as alunas, afinal, são receptores: Gimeno não se refere, aqui, ao sentido curricular ou pedagógico, mas afirma que os alunos e as alunas são, afinal, o motivo pelo qual a

---

<sup>1</sup> Agregaria ao debate, ainda, o classismo desta definição. Ela supõe que quem é aluno ou aluna é automaticamente criança ou adolescente, ignorando a realidade de parte significativa de estudantes de classe trabalhadora que são adultos e adultas – e há, também, todos aqueles adultos e adultas que não chegam a ser estudantes. A discussão sobre o significado de aluno como incompleto ou “menor”, incorporando a experiência destes sujeitos como também central, é um campo a ser mais explorado.

escola existe. Estudantes são aqueles e aquelas que são, então, atendidos pela escola (SPOSITO, 2013). Ademais, são estudantes que triunfam ou fracassam as reformas (GIMENO, 2005). Sposito (2013), neste sentido, usa a figura da “ponta do iceberg” para se referir a alunos e alunas, já que podem indicar para pesquisadores e pesquisadoras, através de suas aprendizagens, o que afinal a escola tem feito. Mas, além de receptores, como Gimeno (2005) também indicou, estudantes são sujeitos, re-inventores da escola. Estudos que tomam alunos como protagonistas estão ajudando a mostrar como a educação é um empreendimento que vem sendo tradicionalmente implementado *para* estudantes, mas ainda muito timidamente construído *com* estudantes – apesar de que, com suas provocações, invenções e reações, o constroem também, mesmo que este tipo de criação seja recorrentemente ignorado por um número considerável de analistas e formuladores de políticas. Boa parte das pesquisas sociológicas da educação, da mesma forma, tradicionalmente fala mais *sobre* alunos e alunas, muitas vezes a partir de “assertivas não testadas” (POWER et al., 2003), do que *com* alunos e alunas. O presente trabalho propôs, assim, uma contribuição ao projeto coletivo de pesquisa educacional crítica ao dedicar uma atenção à agência destes “sujeitos receptores” na escola. Mas, por serem sujeitos, estes alunos são também muito mais do que apenas alunos: estudantes são, cada um e cada uma, um universo, ainda que compartilhem pertencimentos, como pode ser o caso de dinâmicas geracionais e de classe.

Pesquisar estudantes que são jovens, neste sentido, adquire importância pela posição central, e em alguns termos problemática, que esta representação social tem ocupado nas redefinições da pesquisa sociológica e da política educacional (DAYRELL, 2003; 2007). Esta é uma etapa da vida atravessada por uma série de expectativas que costumam ter impactos sobre as identidades dos estudantes, mas que não são absolutas ou tampouco experimentadas igualmente em qualquer condição, pois são construídas socialmente (DAYRELL, 2003). Por ser um construto social, a juventude é contingente e não é uma posição homogênea, única ou pura (por isso a preferência de alguns autores por juventudes, no plural). Ainda assim, por ser uma categoria explicativa, juventude implica certas regularidades, pois representa uma série de generalizações sobre uma fase da vida, observáveis em certo contexto. Como outras generalizações, se aproxima por vezes de estereótipos, pois, ao passo que observadas, estas generalizações são continuamente reafirmadas no senso comum. Como explica Dayrell (2003), em muitos casos jovens são tomados de forma negativa, isto é, são comparados à imagem idealizada de juventude, de modo que se passa a avaliar o quão próximo estão ou não de um “tipo ideal” de jovem.

Algumas destas características, que têm sido historicamente estruturantes do discurso sobre a juventude no Brasil, são o “desvio” e “delinquência” (PERALVA, 1997); outro exemplo é a associação da condição juvenil a momentos exclusivamente de lazer e cultura, como se fosse vivida “aos fins de semana” (DAYRELL, 2003). A Sociologia das Juventudes, contudo, tem desafiado a fixidez destas caracterizações, como apontam algumas de suas investigações (DAYRELL, 2003). No entanto, apesar destas contestações, algumas representações sociais sobre a juventude persistem no nosso imaginário. A ideia de juventude como preparação para o futuro aparece como uma das mais recorrentes na cultura escolar (KLEIN e ARANTES, 2016, p. 138):

[...] constrói-se uma interpretação da juventude como um tempo preparatório/formativo, entre a infância e a vida adulta, no qual os sujeitos, que nele se situam, não possuem, ainda, as responsabilidades dos adultos, sejam elas sociais ou técnicas. Dito de outra forma, trata-se de um espaço de tempo concedido, socialmente, aos indivíduos para que eles se preparem para entrar na sociedade adulta, uma espécie de moratória social.

A juventude constitui um momento de atenção a mudanças como, por exemplo, no corpo e nos afetos, e de projetos de futuro, mas não se reduz a uma transição. Desta forma, é importante problematizar a juventude como meramente um “vir a ser”, ou ainda como um “ainda não chegou a ser” (DAYRELL, 2003), pois os jovens também “são”, no presente. Como mostra Dayrell (2003) ao investigar jovens de periferia sob esta perspectiva, a vida, no agora, pode oferecer diversão, prazer, encontros e trocas afetivas positivas, tal qual angústias e incertezas diante do que o autor identificou como luta por sobrevivência. Olhar para o presente, porém, não implicaria que estes jovens que pesquisou fossem alienados ou passivos quanto ao futuro, pois Dayrell (2003) observou que nutrem sonhos e desejos, simultaneamente às experiências do dia-a-dia. Desta forma, para além de sujeitos em transição, preocupados com o que vem depois da escola, jovens também são atravessados por dinâmicas de gênero, raça, classe e uma diversidade de marcadores sociais da diferença vividas no presente e que, como demonstrou celebrenemente Lahire (1997), constituem complexamente cada trajetória social.

Mas o estandarte da “juventude como preparação para o futuro” está fincado, assim como no estudo das juventudes, também nos debates da Sociologia da Educação e das políticas educacionais. Na produção científica sobre o Ensino Médio, por exemplo, apesar de reflexões sobre uma persistente “crise de identidade” desta etapa (KRAWCZYK, 2009), a discussão se concentra na produção de desigualdades em termos de futuro. Esta decorre, de acordo com grande parte desta literatura, da



histórica divisão (para estes autores referente especificamente ao Ensino Médio) entre o ensino propedêutico para herdeiros das classes dirigentes e ensino profissional para herdeiros das classes trabalhadoras (CIAVATTA e RAMOS, 2011). Este cenário de urgência quanto à desigualdade em termos de “projeto de futuro”, no entanto, toma conta da discussão de modo que pouco se interroga sobre outro aspecto importante: a ausência de um “projeto de presente”, curricular e pedagógico, para que estes alunos obtenham ferramentas úteis para as situações que experimentam no seu dia-a-dia. Ainda, se considerarmos não apenas a literatura crítica, mas a história da implementação da política educacional brasileira, vemos o Ensino Médio, há gerações, sendo implementado como uma etapa de transição. Como relatam investigações (NASCIMENTO, 2007; KRAWCZYK, 2009) que incluem a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) atuais e recentes reformas, o Ensino Médio, apesar das inúmeras disputas, apresenta-se como incontestado, em governos ideológicos mais alinhados à esquerda ou mais à direita (NASCIMENTO, 2007), quando se trata de seu objetivo: “servir como trampolim para a universidade ou para a formação profissional” (KRAWCZYK, 2009, p. 8).

Sublinha-se, ainda, que a escola não é uma instituição qualquer quando se trata de definir quem os jovens são. Dayrell (2007) reforça como ainda hoje a crença de que é a escola que “faz” a juventude permanece no imaginário social e no interior da cultura da escola, apesar da insistência do autor (aparentemente ainda hoje necessária) de que a juventude é também produzida alhures. Althusser (1988) celebrenemente ensinou que a escola é um dos mais importantes aparatos ideológicos do Estado justamente porque tem como função interpelar os estudantes com a ideologia dominante. Em adição, a lição de Bourdieu e Passeron (1992) também é fundamental: a escola, formalmente a instituição responsável pela transmissão do conhecimento, se coloca como “sagrada”, de modo que aquilo que é ensinado é não apenas transmitido aos alunos, mas também oficializado como verdadeiro ou correto. Desta forma, a cultura escolar, que assume a juventude como preparação para o futuro, tem uma função central não apenas reproduzindo, mas também legitimando tal representação social, ainda que esta possa ser incorporada subjetivamente das mais diversas formas. Conforme Silva (1997), afinal, há não apenas uma política da pedagogia (isto é, os conhecimentos oficiais da escola são parciais, enviesados, sendo, portanto, a versão consagrada de juventude ensinada pela escola apenas uma das possibilidades), mas também uma pedagogia da política (ou seja, leis e políticas públicas sobre a juventude têm caráter pedagógico, pois ensinam, com os conteúdos que institucionalizam como verdade, sobre esta condição social).

Deste modo, importa pesquisar alunos e alunas na escola, em boa medida, em virtude deste lugar importante e problemático que a juventude ocupa nas redefinições da política e da cultura educacional. Pensando com a terminologia sugerida por Dale (2010), a juventude aparece recorrentemente implícita, como um *explanans*, como algo que explica (como se houvesse consenso sobre o que destarte a categoria é), ao invés de ser um *explanandum*, algo também a ser explicado no processo de pesquisa. Deste modo, a juventude como a fase da rebeldia tem sido uma leitura assumida como verdade na cultura escolar (DAYRELL, 2007), apesar das indicações a este ponto já clássicas de pesquisas etnográficas na educação sobre a necessidade de cruzamento desta dinâmica com outras, como gênero e classe social, para uma complexificação desta identidade (MCROBBIE, 1978; MCLAREN, 1991). De forma semelhante, a juventude como um “vir a ser” tem sido uma visão tacitamente incorporada, sem uma problematização sobre o quanto há de exógeno, ou adulto, neste tipo de inscrição sobre a vida de estudantes jovens. Neste ponto, é importante entender as representações sobre a juventude como construções sociais, ou seja, não como características intrínsecas e essenciais a todos os jovens, mas como discursos com os quais os jovens são confrontados e aos quais produzem respostas cambiantes e originais em seu cotidiano. Isto vale para como lidam com planos de futuro, mas vale também para características diversificadas, como a suposta delinquência, que podem ser interseccionadas como outros pertencimentos que estes sujeitos possuem. Esta ideia de cruzamento de dinâmicas, portanto, ajuda a explicar por que estes sujeitos protagonistas da escola precisam ser interpretados não como apenas alunos e alunas, nem como apenas jovens, mas no cruzamento destas formas de pertencimento. Mas, além de jovens e estudantes, defendo um olhar atento a sujeitos que compartilham ainda outra condição fundamental: classe social. Ainda que haja uma diversidade de dinâmicas que se possa mobilizar no estudo sobre a relação da escola com a distinção social, a opção for focalizar jovens estudantes de classe média é explicada não apenas pela necessidade conceitual de resposta à crise em torno destas teorias, mas pelo seu potencial explicativo.

## Por que a classe média?

Classe social historicamente, nos estudos educacionais críticos, foi posicionada como um conceito chave (MITRULIS, 1983). A partir dos anos 1990, um novo corpo de pesquisa, à luz de correntes pós-estruturalistas, pós-críticas ou pós-marxistas, passou a problematizar a mobilização tida como “estruturalista” da categoria de classe social, desestabilizando o aparato marxista, o aparato bourdieusiano e o aparato

weberiano, por exemplo. Desta maneira, apontada como determinista ou reducionista, a estrutura de classes foi sendo gradativamente localizada como incapaz de explicar satisfatoriamente os modos como as pessoas agem e pensam, e os defensores da perspectiva de classes passam a ser posicionados como conservadores diante de um novo desdobramento teórico (SAVAGE, 2011). Frente a estas novas leituras – e, no limite, frente a versões que apontaram a “morte da classe social” – (PAKULSKI e WATERS, 1996), muitos teóricos do conceito de classe “parecem felizes em ser lançados em tal papel, sustentando pressupostos mecanicistas da determinação econômica” (SAVAGE, 2011, p. 6). Uma consequência irônica, mas devastadora, desse embate teórico é uma aliança inesperada entre filosofias pós, marxismos e o discurso neoliberal. O debate de classe, considerado pela direita historicamente como dos mais “perigosos” (MORGENSTERN, 2015), é agora reduzido no interior do progressismo.

A classe não cumpre mais um papel nos discursos diagnósticos sobre as sociedades modernas avançadas. Tornou-se até elegante fazer diagnósticos críticos das sociedades modernas além e contra o discurso em termos de classe. A queda dos regimes comunistas e a ascensão do nacionalismo deram um ímpeto adicional a argumentos em favor da obsolescência da análise de classe para as sociedades modernas. A classe tem a ver com a sociedade industrial e suas ideologias, e como essas sociedades e suas ideologias não mais existem, deveríamos nos livrar das velhas concepções e ferramentas analíticas usadas para entender a sociedade moderna (EDER, 2001, p. 5).

O debate de classes apresenta-se ainda mais delicado se o escopo são as “polêmicas” (SALATA, 2016) classes médias. Por um lado, em acréscimo a um incômodo silêncio na tradição, é curiosa a crítica de parte de autores pós-modernos à imprecisão da definição de classe média na Sociologia (LASH e URRY, 1994), uma vez que uma das contribuições mais reconhecidas destes estudos está na contestação a uma suposta pureza científica. Aliás, ser uma categoria “notoriamente vaga e fragilmente esticada” (PAKULSKI e WATERS, 1996, p. 2) justamente faz da classe média um tema ainda mais importante de ser investigado e reformulado, ao invés de abandonado: é justo aquilo que menos entendemos que mais precisamos discutir. Por outro lado, na narrativa marxista considerada majoritária no Brasil (CAVALCANTE, 2012), influenciada por Braverman e Poulantzas (SALATA, 2016), é atribuída uma posição secundária ou passiva à classe média na luta de classes; ainda, em outros casos, a classe média é vista como um “acidente” contingente a ser futuramente solucionado com uma polarização “inevitável” entre trabalhadores e burgueses, na evolução do capitalismo. Deste modo, possivelmente, quem se encontra mais confortável, neste momento, para discutir os agora denominados “estratos médios”



(ARONOWITZ, 2003) são grupos direitistas. Rearticulando o debate com uma linguagem de estratificação, setores neoliberais silenciam o aspecto de luta de classes para explicar as desigualdades econômicas (ARONOWITZ, 2003). Com uma leitura crítica a certos marxismos que não compreendem classe como uma categoria que envolve processo, movimento e contradição, estes grupos têm insistido, com razão, que há formas de mobilidade social. Para estes neoliberais, no entanto, a mudança ocorre através do mérito, que conduziria os indivíduos para o sucesso ou fracasso. Os casos de mobilidade na classe média, além da própria permanência da classe média ao longo dos anos (contrariando as previsões de seu fim “garantido”) têm sustentado o discurso neoliberal, que é agora notavelmente disseminado no senso comum e, em particular, no interior das camadas médias (BALL, 2003; NOGUEIRA, 2013).

Por que, então, é importante examinar as classes médias? A explicação decorre, em parte, deste novo cenário teórico: a categoria “classe social”, que ocupou historicamente uma centralidade na pesquisa, no ativismo e na pedagogia crítica, está em crise (BALL, 2003); em particular, o conceito de “classe média”, desgastado no pensamento progressista, é incorporado e ressignificado por grupos neoliberais. Em parte, portanto, importa pesquisar a classe média como forma de recuperar o conceito, em uma luta que passa pelo próprio vocabulário, pela própria maneira como fornecemos formas de nomear o que ocorre no nosso mundo, a partir dos significados que se apresentam disponíveis na linguagem. Em conjunto à disputa semântica, importa pesquisar as classes médias porque há uma potência teórica nas próprias categorias de classe social e de classe média como forma de se compreender e – de forma inseparável, conforme Apple (2000) – de se interromper a injustiça educacional. Para Weis (2013), aliás, classe cada vez tem mais importância. Isto porque dinâmicas de classe não apenas têm tido impactos significativos e contínuos nas identidades (BUTLER e SAVAGE, 1995) e nas trajetórias educacionais e econômicas (NOGUEIRA, 2013; LAHIRE, 1997), como porque as desigualdades de classe têm aumentado ao longo dos últimos anos (OXFAM, 2020). Tornou-se premente reafirmar, portanto, a lição outrora consagrada de que posicionar classe social como lente teórica é o que possibilita testemunhar a desigualdade econômica na estrutura da educação. Ainda, no sentido de pensar a articulação das desigualdades sociais com a vida de jovens na escola, investigar as classes médias importa porque, como a profícua, mas insuficientemente difundida, pesquisa do tema indica, as camadas intermediárias ocupam uma posição única nesta relação, em comparação às elites e às classes populares.

De um lado, pesquisas de nível internacional (BALLION, 1977) e nacional (BRANDÃO e LELLIS, 2003; NOGUEIRA, 2004) sobre a escolarização das elites

apontam, dentre diversas conclusões, como não há correspondência necessária entre o sucesso escolar dos herdeiros e a reprodução do seu sucesso econômico. Desponta, inclusive, uma discussão sobre como a posição de maior estabilidade econômica aparta estes grupos de uma mobilização maior com a promessa escolar de possibilidade de promoção social (DUBET, 1994; NOGUEIRA, 2004). Tal leitura dialoga com Bourdieu (2013), no sentido de apontar como as elites não precisam das credenciais educacionais de mobilidade da mesma forma que outros estratos, uma vez que suas posições de privilégio se apresentam já de antemão como garantidas. De outro lado, as pesquisas educacionais têm insistentemente investigado o fracasso da escola com as classes populares. Uma importante contribuição neste sentido tem sido a análise de como a escola perversamente responsabiliza isoladamente as famílias, as professoras e os alunos pelo fracasso que ela produz, institucionalizando e legitimando a desigualdade social (BOURDIEU e PASSERON, 1992; APPLE, 2008). Uma das conclusões mais produtivas desses estudos foi a compreensão de como a resistência de partes de grupos populares à escola está mais relacionada a uma postura de justificada desconfiança à promessa escolar, baseada em experiências vividas e investimentos possíveis, do que a uma questão de déficit de dedicação, inteligência ou mérito (APPLE, 2000). Assim, ainda que as classes populares e as elites sejam na maioria dos contextos tomadas como diametralmente opostas, elas curiosamente se aproximam quando falamos de um relativo ceticismo quanto à centralidade do investimento educacional. As classes médias, por sua vez, em virtude de sua situação intermediária, são constrangidas pela possibilidade constante tanto de ascensão como de declínio social, especialmente em tempos de intensificação de competição na educação (BALL, 2003; VAN ZANTEN, 2007). Esta situação de risco leva esses grupos justamente a “tirar proveito dos recursos (culturais e econômicos) que possuem em prol da escolaridade de seus filhos” (NOGUEIRA, 2013, p. 283). Quem precisa – em contraposição às elites – e quem pode – em contraposição às classes populares – integrar a educação como elemento central de estratégia de reprodução é, precisamente, a classe média (ROMANELLI, 2003; DUBET e MARTUCCELLI, 1996; BALL, 2003).

Posto este cenário, portanto, para além da luta simbólica, importa pesquisar classe social e a classe média como forma de reabilitar a potência das categorias no interior do pensamento progressista. Em adição, ainda, a agregar teoricamente, a contribuição destes olhares também ajuda a pensar razões epistemológicas para se pesquisar a classe média em sua relação com a escolarização. Uma das autoras que fazem esta complexificação é van Zanten (2002), que, sem temer criticar a tradição a que se filia, indica por que persistem as suspeitas de *futilidade científica* em relação ao

tema das classes médias. Ela fornece, neste movimento, indagações que vão além do campo conceitual.

Dentre as razões levantadas para explicar o pequeno número de estudos sobre as classes médias, encontram-se, de modo recorrente, a aversão dos sociólogos a operar uma autoanálise, tão grande é a proximidade deles com esses estratos sociais dos quais fazem parte (VAN ZANTEN, 2002, apud NOGUEIRA, 2013, p. 281).

Apesar da pesquisa em Sociologia ter nos últimos anos problematizado a separação objetividade/subjetividade (WACQUANT, 2001), não é surpreendente a sugestão de van Zanten se considerarmos a história da disciplina. Sua gênese, afinal, remonta a uma aproximação à epistemologia positivista das ciências naturais na metade do século passado como estratégia de validação (DURKHEIM, 1975) – o que poderia, portanto, explicar uma concepção de cientista neutro e à distância de seu objeto, ainda hoje em dia, nos estudos sociológicos da educação, e mesmo nos demais estudos educacionais que são influenciados pela Sociologia. Pesquisadores entre o neo e o pós têm ajudado a repensar esta tradição, como exemplificam investigações em que a busca por suposta “pureza” foi substituída por interrogações, reflexões e análises que levem em conta a influência do pesquisador ou da pesquisadora no campo empírico (BALL, 2003; POWER et al., 2003). Assim, ao invés de evitar a autorreflexão, em nome de pretensa “pureza”, é um princípio epistemológico assumi-la como parte constituinte desta pesquisa. Afinal, não há aversão em se investigar a própria identidade, mas uma potência para aprender sobre si ao aprender sobre o mundo, e aprender sobre o mundo ao aprender sobre si (FREIRE, 1992). Como afirma Santos (2010, p. 11), “todo conhecimento é autoconhecimento”. Além disso, a busca por distanciamento do sociólogo quando o tema é “classe”, para além da reificação da “neutralidade”, revela um outro ponto crítico desta tradição científica: os processos de normalização.

A classe média tem tendido a aparecer na pesquisa educacional como pano de fundo contra o qual as experiências de classe popular são contrastadas. Isso leva a assertivas não testadas, especialmente quando é assumido que “ao discutir a classe média [...] estamos considerando-a simplesmente como o lado oposto da moeda”. Ademais, evidências estatísticas da extensão do fracasso da classe trabalhadora podem exagerar a inevitabilidade do sucesso da classe média. A relativa invisibilidade da classe média reflete a extensão à qual ela foi “normalizada” no campo. Em grande parte do mesmo modo como “branquidade” apenas recentemente tem recebido a mesma atenção que “negritude”, e como estudos de gênero passaram a focar em masculinidade tanto quanto em “temas femininos”, argumentamos que temas de classe não

podem ser propriamente iluminados sem dar à experiência educacional de classe média a atenção que ela em grande medida carece (POWER et al., 2003, p. 3).<sup>2</sup>

Pesquisar classe média importa porque envolve, desta maneira, além das questões teóricas, uma provocação quanto à própria forma como a pesquisa educacional tem se estruturado. O conceito de normalização, uma ferramenta criativamente mobilizada por Foucault (1973) ajuda nesta desestabilização. Para o autor francês, resumidamente, o sujeito moderno que afirma sua normalidade ao definir-se em oposição a um “outro” produz: a afirmação da racionalidade frente ao suposto louco; a afirmação da conformidade frente ao suposto delinquente; a afirmação da família patriarcal frente às supostas neuroses das mulheres e dos homossexuais. Seria com esta racionalidade, inclusive, que a ciência ganharia corpo na modernidade: “através da legitimidade do conhecimento científico, o Estado pode identificar, classificar, tratar e isolar grupos “anormais” como parte de um projeto de normalização” (CARLSON e APPLE, 2003, p. 25). Se pensarmos sobre o “normal” em termos de classe, como provocam Power et al. (2003), é possível compreender mais um motivo de a classe média pouco ser investigada na Sociologia, dada a proximidade de seus representantes não ao que é tipicamente visto como sujeito pesquisado, mas ao que é visto como sujeito pesquisador. Esta interpretação revela pressupostos de normalização como tacitamente constitutivos da cultura de pesquisa e aponta para o papel histórico da Sociologia na reprodução de práticas normalizadoras.

Conectando este debate à tradição de pesquisa brasileira, pode-se refletir sobre a clássica máxima de Roberto DaMatta (1978): transformar “o exótico em familiar e o familiar em exótico”. Se é verdade que a primeira parte da tarefa está desenvolvida na pesquisa educacional que mobiliza a desigualdade de classes, a segunda ainda consta como desafio. Sob influência da Sociologia das Juventudes (PEREIRA, 2017), afinal, a Sociologia da Educação tem confrontado certa suspeita que se solidificou nos anos 1990 sobre as tantas subjetividades populares que passaram a frequentar a escola (PEREIRA, 2017), transformando em alguma medida o “exótico” em “familiar” no campo da pesquisa educacional. A distância da cultura escolar em relação a essas subjetividades, inclusive, levou analistas a ironicamente chamar esses alunos de “alienígenas em sala de aula” (GREEN e BOGUM, 1995) – ainda que se possa propor, ao contrário, a lógica escolar como uma “alienígena” na vida desses alunos. Além disso, chama atenção que nomear tais estudantes como “alienígenas” acaba por produzir “nativos” da sala de aula. Não conhecemos o suficiente, entretanto, sobre estes que

---

<sup>2</sup> Tradução feita pelo autor.

estão “em casa” quando estão na escola<sup>3</sup>. Neste sentido, se em parte esta lacuna pode ser explicada pela postura epistemológica predominante, é preciso pontuar a hipótese da dificuldade de acesso a escolas e outras entidades privadas para realização de pesquisa crítica. Assim, tanto pela tradição de pesquisa como pelas possíveis restrições maiores das escolas privilegiadas à pesquisa, pode-se compreender os desafios do campo para “transformar o familiar em exótico”. Em complemento, portanto, ao corpo de estudos sobre estudantes que causam um estranhamento e uma desestabilização da cultura da escola, também há uma importância, insuficientemente assimilada, na análise de como a familiaridade com a cultura escolar e científica, ou a implícita “normalidade”, é relacionada, também, à desigualdade.

Por tudo isso, este texto estimula um diálogo maior da pesquisa sociológica de classe com os estudos que têm procurado desafiar o silêncio sobre a escola de classe média. As contribuições mais relevantes a que se pode recorrer em nossa literatura passam fundamentalmente pela produção de Nogueira (2004; 2013). Seu trabalho de pesquisa sobre as classes médias focaliza as relações família-escola, explorando as estratégias de investimento educacional desses setores, e é realizado à luz da tradição bourdieusiana. Há, ainda, alguns grupos, aos quais a própria Nogueira é associada, que possuem também reconhecida produção sociológica sobre as questões educacionais das classes médias. Como aponta Setton (2003), o Grupo de Trabalho (GT) de Sociologia da Educação da Associação Nacional de Pesquisadores de Educação (ANPEd) tem concentrado relevante empreendimento sobre a relação família-escola, incluindo-se aí discussões sobre as camadas médias. Dentre outros autores que têm proposto tal debate, pode-se destacar Romanelli (1994; 2003), que também examina as estratégias de escolarização operadas pelas famílias de camadas médias. Ainda, sobressai-se a produção representada pelo Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE), na Universidade Federal de Minas Gerais, igualmente orientada por referencial bourdieusiano e focalizada nas estratégias familiares de diferentes classes sociais para a escolarização de seus descendentes. Uma varredura em parte da literatura do observatório e das publicações do GT da ANPEd permite identificar o amplo diálogo entre estes pesquisadores e a formação de um campo de estudos da chamada “relação família-escola” (SETTON, 2003), em que se consolida, entre outros temas, a mais consistente iniciativa dos estudos educacionais brasileiros em relação às camadas médias (PENA, 2014).

---

<sup>3</sup> O estudo da juventude, ainda muito associado às juventudes populares, é inicial em termos de uma articulação com a escola de classe média. As exceções localizadas na produção brasileira foram Leite (2011), Lellis (2005), Morgado (2006) e Cuba (2013). Estes são trabalhos que atentam à situação das juventudes de classes médias e que sinalizam para a importância desta abordagem.



Tal cenário indica a importância de se reconhecer as contribuições de autores e autoras brasileiras ao estudo da escola de classe média, um campo com potência para nos interrogarmos quanto à prática científica, à educação e à sociedade de maneira ampla. Mas esta realidade indica também a premência de se pesquisar a escolarização dos grupos médios no caso brasileiro especialmente em termos de novas abordagens conceituais e metodológicas, como abordagens etnográficas sobre o dia-a-dia escolar, que entrelacem diálogos com a mais estabilizada área da relação família-escola. É neste sentido que vejo uma relevância em destacar jovens, a partir de um estudo de seu protagonismo no interior da escola. Com efeito, há algumas décadas, os estudos educacionais críticos têm em grande medida desafiado a prática de se pesquisar em educação como se a escola pública fosse uma “caixa fechada”<sup>4</sup> (DALE, 1988; APPLE, 2008), isto é, como se pesquisar apenas o que entra e o que sai da escola fosse o suficiente para se entender a educação, sem olhar para o que ocorre lá dentro. Várias são as contribuições de estudiosos e estudiosas da educação (APPLE, 2000; PARO, 1995; PATTO, 2000) para entendermos o que se passa na rotina da escola popular e como estes processos constituem a resistência e a reprodução na estrutura de classes. A leitura de que parti neste capítulo, como procurei demonstrar até aqui, é de que, nos estudos educacionais brasileiros, a escola frequentada por jovens alunos e alunas de classes médias segue sendo, apesar dessas lições, um tipo de “caixa fechada”. Este é um convite para abri-la.

## Considerações finais

O objetivo desta revisão foi discutir a importância do protagonismo juvenil na escola de classe média para a reflexão contemporânea sobre a desigualdade escolar brasileira. Optou-se por realizar a discussão a partir de uma revisão crítica de literatura, indicando alguns caminhos já percorridos pela comunidade do campo e alguns dos desafios que se impõem, especialmente do ponto de vista da articulação com outros campos de pesquisa e de diversificação de orientações teóricas e metodológicas.

O estudo indicou que há uma potência em incorporar os saberes e modos de significação produzidos por jovens estudantes para a pesquisa e a política educacional, a serem mais fortemente reorientadas não apenas *para* a juventude, mas *com* a juventude. Também é sugerido que há uma proficuidade em avançar nossos estudos na educação de classes médias. Especificamente, tal movimento pode ser

---

<sup>4</sup> Ao invés de usar o termo “caixa preta”, prefiro “caixa fechada”, em virtude da conotação racista do repetido uso dos termos “preto” e “negro” para se referir à depreciação.

orquestrado pela articulação da pesquisa mais estabelecida sobre a temática, sobre a relação família-escola, com viés bourdieusiano, com o que se pode aprender com a escuta sensível a alunos e alunas, como, por exemplo a partir de um olhar etnográfico ou outras maneiras de se prestar especial atenção ao que estudantes jovens fazem na rotina escolar.

Deste modo, a investigação sugere a incorporação de estudos que acompanhem jovens estudantes na escola de classe média, para que as análises sobre a desigualdade educacional possam assumir maior rigor, indo além de “suspeitas de futilidade científica” (NOGUEIRA, 2013) sobre a pesquisa da educação de classe média, ou de “assunções não-testadas” (POWER et al., 2003) sobre estes processos no contexto brasileiro contemporâneo. O que este texto procura fornecer, enfim, é um olhar sintético, mas relacional, sobre o cenário da pesquisa sociológica da educação quanto ao que avançamos, mas também quanto ao que é ainda lacunar, em tema tão caro ao campo como é a relação entre escola e classe social.

## Referências

- ALTHUSSER, L. **Ideología y aparatos ideológicos del Estado, Freud y Lacan**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.
- APPLE, M. W. **Política cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARONOWITZ, S. **How class works: power and social movement**. New York: Yale University Press, 2003.
- BALL, S. J. **Class strategies and the education market: the middle classes and social advantage**. London: Routledge Falmer, 2003.
- BALLION, R. **L'argent et l'école**. Paris: Pernoud; Stock, 1977.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2013.
- BRANDÃO, Z.; LELLIS, I. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 509-526, ago. 2003.
- BUTLER, T.; SAVAGE, M. **Social change and the middle classes**. London: UCL Press, 1995.
- CARLSON, D.; APPLE, M. A. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HYPOLITO, A. M.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003. p. 11-58.
- CARRANO, P. C. R. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 7-22, 2011.

## Infâncias e Juventudes em contextos educacionais no Brasil

*Juventude, educação e privilégio: refletindo sobre o protagonismo de jovens na escola de classe média*

DOI: 10.23899/9786589284123.202

CAVALCANTE, S. **Classes médias e modo de produção capitalista**: um estudo a partir do debate marxista. 2012. Tese (Doutorado em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2012.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

COUTINHO, L. G.; POLI, M. C. Adolescência e o Ocupa Escola: retorno de uma questão? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-19, 2019.

CUBA, R. da S. **Significados e sentidos da escola para jovens estudantes das classes médias**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

DALE, R. A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 13, n.1, p. 17-37, 1988.

DALE, R. A Sociologia da Educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Porto Alegre, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, 2010.

DAMATTA, R. O ofício do etnólogo, ou como ter 'Anthropological Blues'. In: NUNES, E. de O. (Org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 23-35.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52. 2003.

DAYRELL, J. A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 105-128, out. 2007.

DUBET, F. Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. **Revue Française de Sociologie**, Paris, v. 35, p. 511-532, 1994.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **À l'école**. Sociologie de l'expérience scolaire, Paris: Minit, 1996.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

EDER, K. A classe social tem importância no estudo dos movimentos sociais? Uma teoria do radicalismo de classe média. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 46, p. 5-27, jun. 2001.

FOUCAULT, M. **The birth of the clinic**. London: Tavistock, 1973.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIMENO, S. J. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Toma Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-243.

KLEIN, A. M.; ARANTES, V. A. Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, 2016.

## Infâncias e Juventudes em contextos educacionais no Brasil

*Juventude, educação e privilégio: refletindo sobre o protagonismo de jovens na escola de classe média*

DOI: 10.23899/9786589284123.202

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LASH, S.; URRY, J. **Economies of signs and space**. New York: Sage Publications Limited, 1994.

LEÃO, G.; SANTOS, T. N. de A. A participação juvenil no Ensino Médio brasileiro: um campo de estudos em construção. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 787-804, set./dez. 2018.

LEITE, G. A. **Juventude e socialização: os modos de ser jovem aluno das camadas médias em uma escola privada de Belo Horizonte – MG**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LELLIS, I. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 137-160, maio/ago. 2005.

MCLAREN, P. **Rituais na escola**. Petrópolis: Vozes, 1991.

MCROBBIE, A. Working class girls and the culture of femininity. In: **Women Take Issue: women's studies group**. London: Hutchinson, 1978.

MITRULIS, E. Educação e currículo: promessas e contribuições da nova Sociologia da Educação. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 9, n. 1-2, p. 93-106, 1983.

MORGADO, M. A. **Juventude de classe média e educação: cenários, cenas e sinais**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MORGENSTERN, F. A farsa das “classes sociais”. **Instituto Liberal**, Rio de Janeiro, 27 mar. 2015. Disponível em: <<https://www.institutoliberal.org.br/blog/a-farsa-das-classes-sociais/>>. Acesso em: 25 set. 2019.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG**, Ponta Grossa, v. 15, p. 77-87, 2007.

NOGUEIRA, M. A. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 26, p. 133-184, 2004.

NOGUEIRA, M. A. Um tema revisitado: as classes médias e a escola. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 280-290.

OXFAM INTERNATIONAL. World's billionaires have more wealth than 4.6 billion people. **Press releases**. 20 jan. 2020. Disponível em: <<https://www.oxfam.org/en/press-releases/worlds-billionaires-have-more-wealth-46-billion-peopl>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PAKULSKI, J.; WATERS, M. **The death of class**. London: Sage Publications, 1996.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

## Infâncias e Juventudes em contextos educacionais no Brasil

*Juventude, educação e privilégio: refletindo sobre o protagonismo de jovens na escola de classe média*

DOI: 10.23899/9786589284123.202

PENA, R. A. S. da S. **Fracasso escolar na classe média: o inesperado em questão.** 2014. Dissertação (Mestrado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PEREIRA, A. B. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre Antropologia e Educação. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 149-176, 2017.

POWER, S. *et al.* **Education and the middle class.** Buckingham: Open University Press, 2003.

ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 99-123.

SALATA, A. R. **A classe média brasileira: posição social e identidade de classe.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVAGE, M. Espaço, redes e formação de classe. **Revista Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 6-33, 2011.

SETTON, M. da G. J. Apresentação. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 7-10.

SILVA, T. T. A ‘nova’ direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SPOSITO, M. P. Interfaces entre a Sociologia da Educação e os estudos sobre a juventude no Brasil. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Sociologia da Educação: análise internacional.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 438-446.

VAN ZANTEN, A. La mobilisation strategique et politique de savoirs sur le social: l'ecas des parentes d'eleves de classes moyennes. **Éducation et sociétés**, v. 9, n. 1, 2002, p. 19-23.

VAN ZANTEN, A. Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. **Revista de Antropología Social**, Madrid, n. 16, p. 245-277, 2007

WACQUANT, L. Bourdieu's suicide. In: FOWLER, B. (Org.). **Reading Bourdieu on society and culture.** Malden: Blackwell. 2001. p. 114-117.

WEIS, L. Classe social e Educação. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Sociologia da Educação: análise internacional.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 447-456.