

TROCAS INTERGERACIONAIS E CONSTRUÇÃO DE FRONTEIRAS NAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DAS CLASSES MÉDIAS*

MIHAI DINU GHEORGHIU**

PASCALE GRUSON***

JUDIT VARI****

RESUMO: A análise comparada das estratégias e experiências educativas de quatro famílias das classes médias e intermediárias da região parisiense fez surgir vários elementos de continuidade e descompasso entre a educação recebida dos pais e a educação dada aos filhos, como diferentes graus de adesão à ideologia do “familismo” e os efeitos tanto da autonomização progressiva do campo da educação como da delegação da autoridade parental. As relações estabelecidas antigamente entre a educação familiar e a educação escolar e os valores reconhecidos como tendo garantido às famílias uma mobilidade de sucesso participam da constituição das “vocações” familiares e educativas. As mudanças observadas dizem respeito, por um lado, à transformação do papel das mulheres na gestão da memória familiar, nas transmissões do patrimônio familiar e na construção das genealogias e, por outro lado, aos estilos educativos, com o declínio dos comportamentos autoritários e sua transformação em obrigações morais. Essas mudanças têm reforçado o papel das famílias na produção das fronteiras éticas do espaço social, nas trocas intergeracionais e nas perspectivas de mobilidade.

Palavras-chaves: Trocas intergeracionais. Fronteiras sociais. Experiências educativas. Classes médias. França.

* Tradução de Alain François, com revisão técnica de Ana Maria F. Almeida.

** Professor na universidade Alexandru Ioan Cuza (Iasi, Romênia) e membro associado do *Centre de Sociologie Européenne* e do *Centre des Etudes de l'Emploi* (França). E-mail: Mihaidg@yahoo.fr

*** Pesquisadora do CNRS no Instituto Marcel Mauss e no *Centre d'Etudes des Mouvements Sociaux (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, França)*. E-mail: Pascale.Gruson@ehess.fr

**** Doutoranda no *Centre d'Etudes des Mouvements Sociaux (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, França)*. E-mail: vari_judit@yahoo.fr

INTERGENERATIONAL EXCHANGES AND BOUNDARY CONSTRUCTION IN
THE EDUCATIVE EXPERIENCES OF THE MIDDLE CLASSES

ABSTRACT: This paper presents a comparative analysis of the educative strategies and experiences of four middle and intermediary class families in the Paris Region. Such study highlighted several continuities and differences between the education received from the parents and that given to the children. Examples are the various degree of adhesion to the familism ideology and the effects of the progressive autonomization of both the educational field and the delegation of parents' authority. The relationships that used to link family and school education to the values that guaranteed a successful mobility to families participate in the constitution of family and educative "vocations". On the one hand, the changes observed concern the transformation of the role of women in the family memory handling, the transmissions of the family heritage and the construction of genealogies. On the other, they refer to the educative styles, with the decline of authoritative behaviors and their transformation into moral obligations. Such changes have been strengthening the role of families in the production of ethical boundaries within the social space, in the intergenerational exchanges and in the mobility perspectives.

Key words: Intergenerational exchanges. Social boundaries. Educative experiences. Middle classes. France.

Interessar-se pelas transformações da educação familiar e abordar os seus principais atores supõe indagar sua dupla posição de sujeitos e agentes da educação, de pessoas que foram educadas e agora garantem a educação de seus filhos. Como, para a pesquisa de campo, essa escolha foi mais empírica do que teórica, uma primeira definição da educação havia sido escolhida a partir das representações das pessoas entrevistadas: a educação surge comumente como um processo de transmissão de um conjunto de valores que constituem a identidade de um indivíduo e garantem sua inscrição numa filiação e o reconhecimento de seu estatuto social, na medida em que esses valores são compartilhados por outros grupos. A educação propriamente familiar assegura a transmissão de um patrimônio simbólico (o da reputação, do nome da família) e social, ao mesmo tempo em que regula as relações entre os membros do grupo familiar (pais, filhos, irmãos e irmãs). O patrimônio simbólico e social tem uma dimensão cognitiva importante: garante conhecimentos

em diferentes campos da vida social, modos de posicionar-se nas relações com outros grupos, formas de sociabilidade, assim como um certo *ethos* ligado ao conjunto dessas relações (ser recatado, aberto, tolerante, exigente etc.).

Estudos sociológicos e antropológicos sobre o vínculo social e familiar e sobre o parentesco¹ já abordaram a questão da relação entre educação recebida e educação dada e a da transmissão desse patrimônio simbólico e social por meio de trocas intergeracionais. Esses diferentes estudos também se interessaram pelas questões de solidariedade social (na tradição durkheimiana) ou de mobilidade. Assim, ao lado da dimensão patrimonial da educação familiar surgiu uma dimensão estratégica, na qual a educação é explicitamente representada como um investimento (por parte dos pais) que visa ao “sucesso” (social, profissional) dos filhos. Os interesses dos pais, no sentido econômico de retorno sobre o investimento, são mais coletivos do que individuais (os pais podem esperar mais um reconhecimento simbólico de seus filhos e da “sociedade” do que o reembolso de seus investimentos²). Isso é particularmente evidente nas situações de promoção familiar em que as posições obtidas pelos filhos estão acima das dos pais. Assim, a mobilidade ascendente pode ser considerada como um indicador de estabilidade da posição social da família (que supõe o reconhecimento social do êxito da educação familiar).

No âmbito de nossa investigação, a análise dos mecanismos de transmissão intergeracional de um modelo educativo (da educação recebida à educação dada) levou em conta tanto o estatuto ou a posição social das famílias entrevistadas, classificadas como “abastadas”, “médias”, “intermediárias” e “populares”, quanto a maior ou menor estabilidade dessa posição, estabelecida ou precária.³ Ao contemplar ao mesmo tempo as trajetórias individuais, as transformações dos casais, os processos de autonomização das crianças e dos jovens, assim como a eventual incidência de outras problemáticas mais específicas, como as profissionais, religiosas, culturais, econômicas, essa análise nos permitiu abordar uma certa dinâmica dos grupos familiares.

O exemplo das classes médias, escolhido para este artigo, é instrutivo em muitos aspectos, no que diz respeito à produção das fronteiras sociais por meio de experiências educativas: as classes fronteiras e seus membros costumam afirmar mais freqüentemente a distância que os separa das classes populares e as diferenças entre a educação que receberam e

a que dão a seus filhos. A literatura das últimas décadas⁴ dá uma atenção particular às classes médias, à sua mobilidade e à transformação do modo de dominação que sua história faz surgir. A grande heterogeneidade das classes médias, a fraca distinção que separa, em seu comportamento, a mobilidade da instabilidade, as lutas por estatuto social (*classement*) e o embaçalhamento das hierarquias e das fronteiras internas (Bourdieu, 1978, p. 18) exigem uma análise aprofundada das estratégias educativas das famílias de classes médias. Em que medida e como o patrimônio herdado, estilizado em modelo educacional, leva a investimentos educativos que contribuem para demarcar fronteiras éticas e simbólicas?

O ato educativo em sua temporalidade: da educação dos pais à dos filhos

Os relatos sobre a educação recebida e a educação dada fazem surgir modalidades de inculcação e de apropriação de regras de conduta que permitem a ordenação da vida cotidiana, a organização da economia caseira (divisão do trabalho, distribuição das tarefas, repartição do tempo entre as atividades), o controle dos consumos, a gestão das relações com as principais instituições que, cada qual a seu modo, participam da educação (no sentido amplo) dos filhos, como a escola, as associações de reforço escolar ou as igrejas, e ainda o controle dos contatos e dos relacionamentos etc. Essas narrativas também contêm uma série de indicações sobre os estilos educativos e confirmam observações sobre a tendência ao apagamento da educação autoritária em três gerações: a educação dada costuma parecer, embora nem sempre, mais branda do que a educação recebida.⁵ A questão dos estilos educativos leva a outra pergunta que diz respeito à *transmissão de um patrimônio ético* e à elaboração dos códigos éticos (Baudelot & Establet, 2000, p. 70).

As entrevistas realizadas revelam representações gerais sobre a educação que nem sempre conseguem levar em conta a modificação no tempo das relações entre pais e filhos. Determinados atos educativos, em particular regras de conduta elementar (roupas, higiene, educação), dizem mais respeito às crianças pequenas. À medida que a criança ganha mais autonomia, relações de confiança se estabelecem e o controle diminui. O modo de gerir as relações intrafamiliares pela educação antecipa a inserção em outros grupos sociais e, por sinal, é percebida como uma

forma de preparo para a vida ativa. Assim, a autonomia progressiva dos filhos está vinculada à multiplicação de suas relações extrafamiliares e à capacidade de fazer escolhas sem a opinião de seus pais.

Nas apresentações das entrevistas abaixo, que se focam essencialmente em famílias de classes médias, analisamos prioritariamente o modo de articulação entre a educação recebida pelos pais e a educação dada e acrescentamos, quando possível, o ponto de vista de pelo menos um dos filhos da família sobre a educação que recebeu. Escolhemos, para cada entrevista, o que tange à hierarquização dos valores para a educação. A transmissão intergeracional do patrimônio familiar pela educação supõe uma série de seleções e reajustes, em função das trajetórias dos membros da família, da avaliação dos “resultados” da educação recebida e das projeções sobre o porvir das crianças e dos jovens.

Uma família em situação de mobilidade social ascendente: Claudette e seus filhos⁶

Contexto: Claudette, professora primária, e Serge, enfermeiro, moram na região parisiense. Serge é o segundo marido de Claudette, que se divorciou do primeiro. Ela tem dois filhos: Karine, do seu primeiro casamento, conselheira em educação quando da entrevista, e Antoine, estudante.

A história social da família de Claudette e Serge é marcada por dois fatos importantes de mobilidade: um é a ascensão socioprofissional (a passagem de um meio operário e popular a um meio de serviço social); o outro é “a assimilação”, na segunda geração, de duas famílias de origem italiana (Claudette) e argelina (por parte do pai de Serge). O relato da história familiar realça o papel determinante da escola e dos estudos na mudança de estatuto do casal, mas oculta ou recalca as particularidades culturais, e até mesmo religiosas, ligadas a uma origem estrangeira, as quais são apenas evocadas como curiosidades sem verdadeiro significado para a identidade da família. A relação com a escola e o livro e a paixão pela “formação” dos outros surgem de maneira simbólica no centro da narração. É bastante significativo, nesse contexto, que Claudette defina a educação como “a transmissão dos valores, não necessariamente religiosos”.

A narração da história familiar passa em revista as relações de proximidade ou de distanciamento que unem ou separam os diferentes membros da família. Nem sempre é fácil compreender o que está na origem das aproximações ou dos afastamentos (as rupturas e recomposições familiares [divórcios], as diferenças de nível cultural [“o tédio”] ou a solidariedade manifestada ou não em certas situações [a ajuda dos pais idosos, por exemplo, é desigualmente assumida pelos membros da família]). Às vezes, uma incompatibilidade de valores (a avó não gostava de trabalhar) é invocada. Como não se atribui nenhum papel educativo às redes de amizade, embora presentes, estas são pouco apresentadas. Entretanto, Claudette evoca a existência de um “mentor” que teria contribuído a fazer sair Serge de sua condição de origem (um amigo de juventude e sua família o encorajaram em seus estudos).

Educação recebida

A posição ocupada por Claudette na configuração familiar pode ser discernida bastante facilmente graças às simetrias que estabeleceu. “Sua” maneira de racionalizar a história familiar e de lhe dar um sentido é influenciada por uma vulgata psicológica própria a seu meio profissional. Ao mesmo tempo, é uma construção que faz de sua história na situação de entrevista. Primeiro, há a simetria das origens familiares, populares e estrangeiras, de Claudette e seu marido Serge. Em seguida, há a explicação que Claudette dá para a escolha de seus dois maridos, em comparação com sua mãe: como esta, Claudette escolheu primeiro um parceiro que lhe era culturalmente inferior e ao lado do qual se aborrecia (“Tinha escolhido o mesmo homem que a minha mãe”), antes de passar a viver com Serge, seis anos mais novo do que ela; essa mesma diferença de idade já existia entre seus pais. Apesar dessas semelhanças nos números (dois casamentos, mesma diferença de idade entre o casal), uma distância separa Claudette de sua mãe: segundo disse, ela se divorciou “no bom sentido”; Serge corresponde a suas aspirações sociais e é tido como exemplo de boa educação.

Outra simetria diz respeito ao pai de Claudette (um operário que gostava muito de formar jovens) e Serge, que é enfermeiro formador. Outra ainda diz respeito aos percursos escolares quase idênticos (inclusive nos incidentes de percursos) de Claudette e sua filha, Karine, que se tornou conselheira de formação. A escola e a formação reúnem finalmente

os membros adultos da família. Um último fato que chama uma aproximação comparativa é a maneira como as mães de Claudette e Serge teriam dirigido seus lares. A da mãe de Serge, sobre o qual essa educação teria deixado marcas (ele faz psicoterapia há algum tempo), era bastante autoritária; em compensação, Claudette considera a educação que seus pais lhe deram como mais liberal. Ela própria se considera liberal na educação que dá a seus filhos (embora não use a palavra “liberal”, fala em “abertura de espírito”), mesmo com as diferenças importantes na maneira como cuidou da educação dos dois filhos.

A “abertura de espírito” (liberal) é designada como o primeiro valor herdado. Embora seja evocada mais particularmente com relação à vida afetiva e sexual, o significado que lhe é atribuído é mais amplo. Aparentemente, não é percebida em contradição com o controle ou a disciplina que, provavelmente, eram impostos na família em outros aspectos. A “abertura de espírito” pode também ser entendida no sentido da relação de confiança estabelecida entre pais e filhos, a qual, afinal, comprova uma “boa educação”, sem controle permanente e sem grande discurso mobilizador. Nesse sentido, Claudette diz não ter tido experiências de conflitos ou de violências na sua família, comportamento pacífico que reproduziu mais tarde.

A solidariedade para com os pobres vem em segundo lugar e pode-se acrescentar, nessa mesma ordem, o exemplo pessoal do trabalho que, sem ser nomeado diretamente como um valor, indica um dos mais eficientes modos de transmissão: é inconcebível não trabalhar, não gostar de trabalhar.

A leitura e o livro (e, implicitamente, os estudos, o trabalho intelectual) fazem parte dos valores herdados, mesmo se, na origem, o seu incentivo era dos mais modestos: o pai, operário imigrado que lia o jornal todos os dias, ou Claudette, que prefere ler um romance policial a assistir programas de televisão, são exemplos de sobreinvestimento simbólico da leitura com relação a outros consumos culturais considerados menos legítimos (televisão, jogos, vídeo). É, essencialmente, o comportamento popular “tipo” (assistir durante horas a “inécias” na televisão) que é estigmatizado por Claudette como sendo característico da atitude de seu primeiro marido. Ela teme que isso tenha sido transmitido à sua filha.

O último valor mencionado (mas, infelizmente, insuficientemente exemplificado) é a sociabilidade, “a abertura para os outros”, a amizade

(ser cercado por muitos amigos) foi o modo de vida de seus pais, assim como é o da sua família, hoje em dia.

Educação dada

Observam-se algumas mudanças entre a educação recebida e a educação dada: os valores transmitidos, que são parte da herança familiar, servem de *modelo ético* explícito. Trata-se, essencialmente, da relação com a escola e o trabalho, à qual se acrescenta certa tolerância moral e uma forma de sociabilidade (“espírito de abertura”, “abertura para os outros”) para com certos desvios da norma (abandono provisório da escola, consumo ocasional de drogas leves). Outros valores da ordem de um modelo de conduta são evocados: comportar-se bem quando se visita conhecidos ou amigos, ajudar a pôr ou tirar a mesa e lavar a louça (Claudette teria recebido parabéns pelo comportamento de seus filhos em tais oportunidades). Finalmente, vários valores pertencem a uma categoria à parte, a dos tabus, das proibições: o respeito à autoridade parental (não agredir seus pais, não os insultar) e o respeito aos padrões fundamentais da sociedade (não mentir, não roubar). Trata-se, portanto, de valores universais, constitutivos da socialização dos filhos, e pelo quais passam as fronteiras que os defendem das eventuais más “influências” e “relações”.

Aqui, outra questão é a das diferenças entre a educação da filha mais velha e do filho: diferenças devidas ao mesmo tempo à idade dos pais e dos filhos, ao sexo destes e à configuração familiar (Karine foi educada em grande parte também pelo padrasto, embora mantivesse ou retomasse contato com o pai). Por seu percurso e seu apego particularmente forte à sua mãe, Karine é apresentada quase que como uma cópia de Claudette: esta julga a educação que deu à sua filha como mais severa, o que justifica por suas apreensões dos efeitos do divórcio. Karine aparentemente atravessou um período de relações complicadas com seu pai depois da separação (mesmo tendo apenas quatro anos) e com seus avôs paternos. O fato de ter seguido a mesma carreira escolar, de ter repetido o ano quase na mesma idade que sua mãe etc., assim como o fato de ter sido “superprotegida” por esta põem-na numa relação de dependência que, numa certa medida, preocupa Claudette.

Outra característica de Karine, que a diferencia de seu irmão, é seu apego à escola. De fato, quando da entrevista, ela trabalhava como

conselheira de comunicação e formação no próprio estabelecimento onde se formou. Segundo o relato de Claudette, Karine aparece assim inscrita mais numa lógica de reprodução “simples” do modelo educacional familiar.

As representações de Karine sobre sua própria história familiar lembram uma “vocação familiar” da qual se sente portadora e uma “missão” que lhe caberia nessa história: deseja ter filhos muito cedo, criá-los do mesmo modo como foi educada, aperfeiçoar a reprodução familiar e dar-lhe equilíbrio na continuidade.

Uma família separada em contexto de ascensão: Florence e seus filhos⁷

Contexto: Florence, 47 anos, vem de uma família bretã modesta, divorciou-se há uns dez de anos e mora com dois de seus três filhos (duas filhas e um menino, Thomas, o caçula) num pequeno conjunto HLM⁸ de uma cidade popular da região parisiense.

O percurso familiar tem um movimento ascensional, pois Florence e seu ex-marido, que vêm de um meio popular, formam hoje um casal de classe média de Genevilliers. Funcionários municipais e usuários das estruturas culturais da cidade, eles são bem estabelecidos nela. Entretanto, a situação de Florence não é tão estável quanto a do ex-marido.⁹ Divorciada, efetivada há pouco, atravessou longos períodos de incerteza quanto ao seu futuro. Embora se possa considerar que sua posição é, hoje em dia, mais estável do que no passado, isto é recente. Seu percurso de vida é particularmente eloqüente, na medida em que permite apreender modalidades que constroem fronteiras entre grupos sociais.

Educação recebida

Seus pais eram católicos praticantes e, embora Florence tenha sido batizada e feito sua primeira comunhão, não batizou os filhos, pois seu ex-marido é “completamente ateu”. Florence recebeu uma educação bastante rígida, na qual o diálogo entre pais e filhos era muito raro, até mesmo inexistente: “Pra começar, com meus pais, era melhor eu nem me atrever a responder... Tinham seu lugar de pais e deixavam muito claro que eu era criança. Nesse ponto, evoluí. Os meus filhos, pelo contrário, podem falar quando as coisas não estão certas”.

Educação dada

Florence faz uma diferença clara entre a educação que deu à sua filha mais velha Coralie e a dos dois seguintes (o nome de Coralie é citado duas vezes mais na entrevista que o dos outros). Ela volta frequentemente sobre sua relação difícil e conflituosa com sua filha. De fato, ela teve a primeira filha bastante jovem e, então, queria demarcar-se completamente da educação dada por seus pais. Apoiava-se em livros de psicologia, mas nem sempre sabia como lidar com ela, que descreve como “uma criança tirânica” e mimada, “hiperdifícil”. Também censura seu ex-marido por não tê-la ajudado suficientemente. Por sinal, esses comportamentos diferentes para com a filha estiveram na origem da separação do casal.

Florence também distingue a educação que deu à sua filha mais velha, pois teve muito menos conflitos com os dois outros. Depois de se separar do seu marido, começou a fazer teatro e a questionar progressivamente sua posição de mãe de família (“Pelo menos podia encontrar pessoas. Mesmo se tinha amigas que vinham tomar chá, não era a mesma coisa, eram pessoas que eu escolhia. Portanto, depois do teatro, comecei a sair, a ir ao restaurante e, logo, a reivindicar o fato de que podia ser outra coisa que uma mãe”).

Na família, o diálogo é valorizado; os filhos pedem que a mãe justifique as regras impostas, justificativas que nem sempre consegue dar ou não quer dar. Ela é quem controla a escolha dos programas de televisão, das atividades extra-escolares, dos livros etc. Mesmo se deixa os filhos escolherem suas companhias em termos de amizade e namoro, não as avaliza e demonstra ter uma visão bastante conservadora.

Florence e o ex-marido sempre favoreceram as atividades extra-escolares que escolhiam para os filhos quando eram pequenos. Para ela, isto é importante não apenas para dar a seus filhos certa “abertura de espírito”, mas também porque ela não teve acesso a isto durante sua juventude (“Certamente, é para mim também porque não tive a menor abertura nesse nível”).

O caçula, Thomas, 15 anos, estuda num colégio particular. Define-se como um aluno comportado, que não fala muito em sala de aula, não responde aos professores; se já lhe aconteceu de ter de fazer horas de *colle* (retenção disciplinar após as aulas), foi bastante raro. É raramente

turbulento e seus amigos têm o mesmo tipo de comportamento mais discreto. Considera-se um aluno médio, ou “mais para bom”; tem 6,5 de média geral. Para ele, um “bom” professor é alguém que explica bem, sem perder o bom humor. Segundo ele, os professores não se implicam suficientemente, “tão meio que nem aí”, e dão lições de casa demais. Para ele, é importante aprender e ter notas boas na escola, mas esta tem um caráter obrigatório que comporta apenas poucos pontos positivos.

No que tange à educação que recebe, ele considera seus pais “bons”, “legais”; dão broncas quando faz besteiras, mas é possível conversar com eles e, além do mais, sabe que, caso tiver problemas, poderá falar com eles, pois confia neles; entretanto, fala pouco de seus amigos. São mais eles que perguntam (“isto me enche um pouco”) do que ele que conta suas histórias: “Tem coisas de que não falo com eles”. Ele compartilha algumas atividades com os amigos, cinema com a mãe, saídas com o pai e, às vezes, quando tem dificuldades, seus pais ajudam-no a fazer suas lições de casa. Considera seus pais “justos” e acha que não dão broncas quando não é necessário. Na realidade, respeita as regras estabelecidas e, quando infringe umas temporariamente (voltar para casa um pouco atrasado, não arrumar seu quarto etc.), não contesta de fato a maneira como é educado. Dito isso, não aceita todas as injunções dos pais: parou as aulas de piano que seu pai o tinha mais ou menos obrigado a fazer e agora está aprendendo a tocar guitarra.

Ele percebe bem a diferença de papéis entre sua mãe e seu pai na sua educação: é sua mãe que costuma lembrar as regras e discutir com ele; seu pai “é mais para sair junto e tudo, não para dar broncas ou coisas assim. É mais a minha mãe que me dá broncas”.

Uma família modesta de Bretanha que veio para a região parisiense: François, Marie-Anne e seus filhos¹⁰

Contexto: Marie-Anne, secretária “classe excepcional”, e François F., caminhoneiro sem diploma, mas que seguiu várias formações, têm empregos estáveis e são proprietários de sua casinha nos subúrbios parisienses. Seus três filhos fizeram estudos superiores em consequência das estratégias educativas fortemente ascendentes de seus pais.

Educação recebida

François F., cujos pais eram meeiros, foi criado no campo e acha a palavra “*paysan*” (caipira) pejorativa. Seus pais tiveram quatro filhos e duas filhas, dos quais foi o terceiro. Sua mãe nunca trabalhou fora do sítio. Seus pais haviam sido escolarizados e sabiam ler e escrever. Apenas um dos irmãos ficou no sítio, os outros trabalham na função pública. François se diz mais próximo de suas duas irmãs do que de seus irmãos, vínculos reforçados pelo fato de suas duas irmãs também serem madrinhas de seus filhos, e de sua filha Alice ter recebido o nome de uma delas. François estudou até a sétima série e não prestou o exame que lhe daria o diploma de conclusão dos estudos secundários. O êxito escolar não constituía uma prioridade para seus pais, que queriam ver seus filhos “numa boa”, ou seja, cada um com uma profissão que lhe permitisse assumir as responsabilidades de uma vida autônoma. Ele se lembra, sobretudo, da severidade educativa: humilhações dos alunos pelos professores, onipotência dos professores, ausência de diálogo. Impressionada pelos professores, sua mãe sancionava seus maus resultados escolares com castigos corporais “porque, naquela época, era assim”. A família nunca viajou. Durante as férias, François e seus irmãos e irmãs ajudavam na lida do sítio. A missa dominical fazia parte de um ritual bem estabelecido e sentiu-se obrigado a participar dele enquanto morou com os pais. Diz ter um “pouco de fé, porque essas coisas não se apagam assim”, mas não pratica. Para a educação religiosa dos filhos, deixou sua mulher “tomar a dianteira” até os filhos fazerem sua crisma. Guardou da educação recebida de seus pais os grandes princípios morais como ser honesto, o valor do trabalho (“suar para ganhar o pão”), respeitar os outros e se fazer respeitar, respeitar a autoridade (escola, leis, regulamentos), respeitar os mais velhos. Entretanto, deplora o fato de que não existia diálogo entre pais e filhos. Assim, havia dois universos bem diferenciados que funcionavam segundo o modelo “os adultos entre si e as crianças entre si”. Estas não tinham o direito de “se intrometerem na conversa dos grandes”, nem de questionar as decisões que os pais tomavam para elas. Assim, seu pai arrumou-lhe um emprego de aprendiz de padeiro, embora se interessasse mais por mecânica.

O almoço dominical era o único em que pais e filhos comiam à mesma mesa, pois, nos outros dias da semana, os filhos faziam suas refeições antes dos pais. Ele interpreta isso como um “erro” e fez de tudo

para não repeti-lo com seus filhos. Irrita-se com o fato de seu filho preferir lanchar diante da televisão a compartilhar a refeição com os pais.

A situação socioeconômica de sua família não permitia “nenhuma loucura”. Os filhos apenas ganhavam presentes no Natal. As roupas eram usadas “até o desgaste extremo. Não havia lugar para luxo e fantasia como agora”.

A mulher de François, Marie-Anne F., nasceu numa família de três filhos. Sua mãe trabalhava com seu pai na loja da família. Descreve sua mãe como uma “mulher de cabeça que tinha caráter” e que a influenciou muito, ensinando-lhe valores de combatividade (“defender-se na vida”, “não poupar seus esforços”, “ter sempre coragem e perseverança”). Sua mãe também a iniciou em certos *valores feministas*: “uma mulher deve assumir-se sozinha e não contar com um homem” ou “uma mulher tem as mesmas capacidades que um homem”.

Fala pouco do seu pai e diz não ter tido boas relações com ele. Aparentemente, era violento com seus filhos e dialogava pouco com eles. Ela volta várias vezes sobre a violência no seio das famílias como fator de desestabilização para os filhos, mas evoca esse assunto de modo geral, sem fazer referência à própria história.

Seus pais deram-lhe uma “boa educação básica”, isto é, “tinha de se portar sempre bem” para “ser aceita em qualquer parte da sociedade”. Desses princípios básicos, realça a educação, a cortesia, mostrar-se amável, não usar linguagem grosseira e vestir-se bem.

Sua família era católica, e a prática religiosa contava muito em casa. Marie-Anne fez questão que seus filhos recebessem uma educação religiosa. Reconhece tratar-se de um valor importante para ela e acrescenta que, mesmo se “não está mais na moda, a religião constitui uma base para os filhos”. A religião forneceu-lhe um profundo reconforto quando viveu períodos difíceis. Freqüenta a igreja, sobretudo quando das festas religiosas, e, fora desses períodos, contenta-se com rezas cotidianas em casa.

Marie-Anne estudou até a oitava série e obteve seu diploma de estudos secundários¹¹ e, em seguida, começou a trabalhar numa prefeitura. Muito bem classificada no concurso dos PTT (Correios franceses), escolheu ser lotada na região parisiense onde conheceu seu marido, que apreciava por ser “sério, gentil e trabalhador”.

Educação dada

Ausente da casa por causa de seu trabalho, François “deixou a educação dos filhos mais a cargo de Marie-Anne”. Isto provocou nele certa culpabilidade, sobretudo quando os filhos eram mais jovens, e ele decidiu ser mais presente quando seu filho mais velho completou 12 anos. Os perigos (sobretudo a droga) aos quais os jovens adolescentes eram expostos assustavam-no e ele foi muito vigilante com as companhias de seus filhos: pedia para conhecer os pais de seus amigos antes de recebê-los em casa.

François fez e ainda faz questão de seus filhos “irem o mais longe possível na escola”. Quando Cédric (filho mais velho) obteve seu *baccalauréat*, sentiu isso como uma “desforra” às suas origens sociais. Nada sabia do meio universitário e seus colegas de trabalho fizeram com que se conscientizasse do caráter prestigioso da carreira seguida por seu filho (Paris Dauphine). Explica o êxito escolar de seus filhos pela educação “firme, embora não severa” que lhes deu, por relações morais e psicológicas criadas com eles (confiar neles, conscientizá-los da chance que seus pais não tiveram, dos sacrifícios feitos por eles). Pensa também que a “sorte” favoreceu seus filhos. Mesmo se se preocupa com o caçula, que ainda não tem projeto profissional definido, não deixa de ser otimista e acaba declarando que “ele conseguirá se virar como os dois outros”.

O nascimento de seus três filhos causou muita satisfação em Marie-Anne, “sob todos os pontos de vista”. Acusada por seu marido de “protegê-los demais” e de mimá-los, ela pediu a opinião dos pediatras e dos professores dos filhos, além de consultar também revistas de grande circulação sobre a educação de crianças, procurando várias perspectivas para encontrar o ponto de equilíbrio.

Marie-Anne sempre quis que os filhos não se singularizassem como “jovens de subúrbio, com sotaque suburbano”. Para tanto, inscreveu-os em atividades culturais (pintura, música) que aconteciam em Paris, para que “vejam outras coisas do que o subúrbio”. Também se empenhou muito na escolaridade dos filhos. Ela era quem assistia às reuniões de pais de alunos, pois seu marido se mostrava bastante intimidado pelo meio docente. Do mesmo modo, preocupava-se em ajudar os filhos tanto quanto podia, quando estes encontravam dificuldades em certas aprendizagens, e buscou aula de reforço para Alice e

Pierre. Também insistiu para que eles dominassem pelo menos uma língua estrangeira.

Diz não ter enfrentado dificuldades maiores com os dois primeiros, mas que o último “foi mais cabeça dura. Para ele, era mais difícil aprender e gostar da escola”. Nem Marie-Anne, nem François deram instruções a seus filhos quanto à sua orientação profissional. Arcaram com todos os custos de seus estudos, pedindo-lhes apenas êxito em retorno.

Marie-Anne acha que não houve assuntos tabus em sua casa. Todos os temas eram abordados, inclusive os “mais difíceis e delicados como preservativos, AIDS ou o aborto”. Acredita que o fato de ter abordado esses assuntos frontalmente permitiu responsabilizar seus filhos, em particular em sua vida sexual. Tendo pedido a seus filhos para “que lhe contem tudo”, chegou a um conflito com sua filha adolescente, que a acusou de intrusão na sua vida.

Tanto Marie-Anne como François ensinaram desde muito cedo seus filhos a economizar. “Precisam ser prevenidos. Nunca se sabe o que pode acontecer.” Abriram contas de poupança para eles após terem-lhes ensinado a gerir o orçamento de suas mesadas, primeiro, e, em seguida, dos “bicos” que faziam durante as férias.

Como seu marido, Marie-Anne pensa que se “saiu melhor” que seus pais, pois tem um nível de vida melhor que o deles e tem acesso a bens culturais múltiplos (viagens, viver longe do seu lugar de origem); além do mais, deu uma “educação melhor” a seus filhos. A trajetória de seus filhos constitui uma “honra”, um “orgulho”, uma surpresa inesperada. Ela resume tudo em termos de “progresso considerável”.

Cédric, o filho mais velho do casal, qualifica a educação que recebeu como “branda, mas muito dirigida”. Poder dialogar com os pais em caso de desacordo “não queria dizer que se podia fazer qualquer coisa, como sair sem permissão, não respeitar os horários, assistir aos filmes que se queria sem seu acordo, fumar um baseado”. Ele deplora que seus pais, sobretudo sua mãe, quiseram controlar demais suas relações de amizade: “Se não gostassem de um amigo ou de uma amiga, pediam para que não os levasse em casa. Neste ponto, não havia discussão. Ocorreu uma ou duas vezes, e me irritava. Continuava vendo esses amigos às escondidas”. Assuntos como política, vida do bairro, vida de família e as relações sociais eram abordados em casa. Em compensação, a educação sexual e a vida afetiva parecem ter sido assuntos tabus (discutidos, entretanto, entre a

mãe e a filha). Cédric se descreve como não sendo “muito atraído pelo religioso” e sua educação religiosa, feita sob a injunção de sua mãe, que julga “moralista e ‘dolorista’ demais”, o aborreceu profundamente.

Pensa ter recebido uma educação “correta” de seus pais. Gostaria de transmitir aos seus futuros filhos muitos princípios da herança familiar (espírito de combatividade, valor do trabalho, abertura de espírito, espírito de competição, noções de bem e de mal, respeito para com os pais), excluindo apenas a religião. Acha que terá menos problemas do que eles para abordar assuntos vinculados à sexualidade e à vida afetiva. É muito agradecido a seus pais, que sempre o apoiaram financeiramente durante seus estudos. Oferece-lhes regularmente presentes como viagens ou jantares em restaurantes.

Qualifica seu percurso como excepcional em relação às origens sociais de seus pais e avôs. A ascensão social e cultural observada em três gerações é espetacular. Acredita ter “andado muito desde o subúrbio de Vaujours” e admite que esse tipo de trajetória “não ocorre com qualquer um”. Reconhece viver em dois universos que dificilmente poderiam se encontrar. Diz-se solidário de ambos e pensa em dedicar-se a um programa de apoio aos jovens dos subúrbios que estudam em grandes escolas.

Pierre, o caçula, nasceu na Seine Saint Denis, onde estudou até o *baccalauréat*. Ao contrário de seus irmãos mais velhos, tem um olhar muito crítico sobre sua escolaridade ou, antes, sobre o modo como seus pais têm sobreinvestido na idéia de êxito escolar. Encontrou dificuldades quando estava no colégio e no ensino médio e seus pais pagaram-lhe aulas de reforço. Pensa ter-se aborrecido durante sua escolaridade. Define-se como um “aluno médio, embora, às vezes, medíocre” e nunca repetiu o ano “por pouco”. Foi até o *baccalauréat*, “um pouco por obrigação”. Queria estudar artes plásticas ou trabalhar no campo do humanitário, mas seus pais quiseram que se orientasse para uma “verdadeira profissão”. Não sabendo o que fazer, está estudando sociologia. Até agora, suas cartas de candidatura em ONGs não deram em nada, mas faz voluntariado, distribuindo refeições duas noites por semana numa organização caridosa. O êxito dos dois mais velhos parece ter constituído mais um contramodelo para ele. Define a si próprio como “humanista” e não quer trabalhar “apenas pelo dinheiro” (isto visa Cédric e Alice), mas “pensar em melhorar a sorte dos outros e particularmente dos que sofrem”. Muito crítico para com seus pais, acha que estes não lhe inculcaram essa noção de solidariedade.

Uma família muito instável: Alice e seu filho Sylvain¹²

Contexto: Alice B. tem 43 anos e encontrava-se, quando da entrevista, em grande dificuldade, com um marido enfermo (esquizofrênico) e um filho sob tutela da Aide Sociale à l'Enfance (Ajuda Social para a Infância – ASE). Vive na região parisiense.

Educação recebida

A mãe de Alice era conselheira de educação num liceu técnico de Paris. Os pais desta, diretor de ensino e diretora de escola (“faz gerações que estamos na educação nacional”), conheceram-se numa escola onde a mãe, que tem sete anos a mais do que o pai, era assistente de educação (*surveillante*) e o pai, aluno. Moravam na Tunísia e Alice visitava-os dois meses por ano.

Do lado do seu pai, “a família era burguesa”, o avô era cirurgião. Filho único, o pai de Alice B. “nunca fez nada na vida”, foi sempre mantido pelos pais. O estilo de vida caótico do pai e as condições de vida de relativa pobreza da família estavam em contradição com a educação muito estrita e severa da mãe de Alice B. e com a posição social elevada dos avôs. Alice B. e seu irmão, dois anos mais velho, têm trajetórias sociais tão opostas quanto seus estilos de vida e a educação recebida de seus pais: se Alice B. acredita ter seguido o “modelo” do pai, recusando-se a estudar, trabalhando como empregada na prefeitura e levando um modo de vida desordenado, seu irmão (“fez informática, tem um BTS [Diploma de técnico superior] e não sei mais o quê depois”) educou de maneira muito estrita o próprio filho, que fez estudos brilhantes (primeiro prêmio no conservatório de violino, línguas estrangeiras...). O pai de Alice B. morreu “quando tinha uns quarenta anos” e ela 22 anos; a mãe de Alice B. morreu no ano passado e mãe e filha haviam se reconciliado nesses últimos anos.

Educação dada: reprodução ou maldição?

No quadro das relações familiares e dos efeitos educativos que Alice B. esboça, duas observações impõem-se prioritariamente: a primeira diz respeito às “oposições” entre seus pais, mas também entre ela e seu

irmão ou entre ela e seu marido, no que tange aos estilos de vida e aos modos de educação; a segunda diz respeito às semelhanças entre os descendentes e seus ascendentes, cujo comportamento reproduzem: ela própria, o de seu pai, ao passo que seu irmão reproduz o comportamento de sua mãe; seu marido, por sua vez, reproduziria o comportamento do pai dele, alcoólatra e violento, embora não o era no início. Essa teoria espontânea e comum da reprodução tem a vantagem de retirar, por sua fatalidade, parte da responsabilidade dos atores e de mitigar sua culpabilidade.

As experiências familiares e educativas de Alice B., que contribuíram ao mesmo tempo para sua socialização e sua educação, são marcadas, antes de tudo, por grandes contrastes: entre o estatuto social dado pela posição das duas famílias dos avôs, maternos (diretor da escola), mas, sobretudo, paterno (cirurgião), e a precariedade das condições de vida na casa dos pais (pobreza, severidade, conflitos, violências). Os filhos (Alice B. e seu irmão) sofriam obviamente os efeitos do declínio social de seus pais, assim como o do equilíbrio precário do casal: uma mãe mais velha que seu marido, mais implicada em sua atividade profissional do que nos afazeres domésticos (“Minha mãe nunca foi mulher do lar, não tava nem aí para faxina”), e um pai desempregado, “um pouco oba-oba”, que, aparentemente, vivia à custa de seus pais, pândego, com muitos casos extraconjugais, caótico na vida cotidiana...

A mãe de Alice B. foi educada religiosamente, toda sua família era originária de Lourdes, mas essa educação não surtiu efeitos a longo prazo. A família de seu pai era originária da Suíça e protestante. Embora o casal tenha se casado num templo, não batizou seus filhos. Ela também não recebeu educação literária ou artística: “Tínhamos livros, obviamente, mas como não tínhamos televisão, eu, de manhã, na escola, ouvia minhas amigas falar dos filmes que tinham visto, mas eu não, então, como nossa única escolha era ler, lia. [Era apenas] para me ocupar”. As tarefas domésticas eram exclusividade do pai: “Era meu pai que fazia tudo, faxina, compras, comida, tudo, uma vez que não trabalhava. (...) nunca soube se foi ele que cuidou de mim, se tive babá, ou se eu ia numa creche, e como não tem mais ninguém para me contar, nunca ficarei sabendo”.

No que tange à vida afetiva e à educação sexual: “Eram discussões que tínhamos facilmente, não havia tabus, e... eu levava até amigos para dormir em casa, às vezes, na sala de jantar, ou até mesmo no

meu quarto, e nunca houve problemas”. Em compensação, a família não tinha amigos e poucas pessoas a freqüentavam, “porque, como meu pai bebia, minha mãe nunca sabia em que estado ele estaria, e ele tinha sua própria roda de amigos fora. Minha mãe era tão “comemos às 7h”, que se a gente não se preparava para convidar alguém com dois anos de antecedência, a gente não convidava ninguém. Nunca vi alguém ir comer em casa”.

Alice B. considera seu marido responsável pelas más experiências educativas de seus filhos. Ele não se interessava pelas suas lições de casa e, sobretudo, foi muito violento com ela e os filhos, o que ela atribui à herança paterna de seu marido:

“Não é nem na educação, é no seu modo de ser, tudo o que se pode censurar em seu pai, seu pai que bebia, que botava sua mãe para fora de casa, batia nela, pronto, ele fez tudo igual... Um dia, chegou em casa ao meio-dia, (...) sempre foi mais ou menos colérico, e nos botou todos para fora de casa, com as crianças, foi aí que começou, ‘vou matar todos vocês’, enfim bom, foi, porque depois acalmou-se, foi hospitalizado, as coisas melhoraram, e depois fez depressões...”.

Seu marido recebeu uma educação religiosa, sua mãe sendo “muito, muito católica”, mas apenas seu filho mais velho, Vivian, fez o catecismo. O pai levava também seus filhos para jogar futebol, uma paixão comum na origem de um *vínculo positivo* entre eles (“Acredito que era o único que tinha”).

As regras de conduta são consideradas como “flexíveis”, a não ser por alguns tabus, como a mentira: “Primeiro, não podem mentir, porque se eu perceber que mentem, então não vale a pena... No que diz respeito aos horários, a gente não come numa hora determinada e, em geral, sou bastante flexível...”.

As relações entre o pai e seus filhos homens são descritas como muito conflitantes, apenas a filha mais nova pôde se dar o luxo de fazer observações que o pai não tolerava nos outros. Atualmente, este não tem mais crises, “toma seus remédios diariamente para desdobramento de personalidade”.

Os principais acontecimentos que marcaram a biografia de Sylvain estão na origem de suas “condutas de risco” (consumo de álcool, cigarros), de seus conflitos familiares (com o pai, em particular, mas também

com a mãe e o irmão) e de seu fracasso escolar. Contudo, seu discurso tem como ponto de partida implícito seu desejo de se reabilitar, de ter uma nova vida, e, para tanto, toma explicitamente como referência sua colocação na ASE, num lugar de vida no sul da França, e a visão que dá de seu percurso é muito marcada pela análise psicológica que está fazendo.

Conta o desvio de seu percurso escolar depois dos falecimentos, com pouco tempo de intervalo, de suas duas avós, que cuidavam dele e de outros filhos da família, no que diz respeito às refeições e ao acompanhamento das lições de casa. As refeições na avó paterna, onde podiam estar em dez no almoço, lhe faltavam como um momento de sociabilidade e de afecção intensas. A explicação que dá por seu abandono escolar é, pelo menos parcialmente, construída com a ajuda da educadora e do psicólogo (traumatismo afetivo, más companhias)...

Diz ter se convencido do interesse do monitoramento psicológico após observar os efeitos do tratamento sobre seu pai e deseja não ter o mesmo destino: o pai tornou-se uma espécie de contramodelo. Para Sylvain, sair de sua própria crise representa o desafio de não se tornar como seu pai... Ele tem um juízo positivo sobre os efeitos de sua colocação em tutela e a cessação de seus “delírios ruins”, de que fala com certo desprendimento (um pouco fingido?).

Conclusão

A análise comparada das representações sobre a educação recebida e a educação dada permite observar diferentes graus de adesão ao “familismo” enquanto ideologia (cf. Lenoir, 2003) ou pertencimento a um “espírito de família”, definido por várias propriedades comuns. Vale notar que nenhuma das pessoas entrevistadas, mesmo dentre as que são “instáveis” ou passaram por experiências educativas ruins,¹³ questionou “a família” enquanto instituição ou grupo de referência para lhe opor um modo de vida alternativo (o celibato, a vida comunitária).

Entretanto, pode-se falar, nos casos analisados, de uma “educação de classe” (de classe média, no caso)? As diferenças entre classes surgem, sobretudo, na relação entre educação familiar e educação escolar: diferentemente das classes abastadas, onde o capital cultural (e, conseqüentemente, o capital social) passa em primeira posição, para certas frações

das classes médias, é a escola que joga um papel determinante, inclusive por meio da descoberta das vocações educativas, no sobreinvestimento educativo ou na aprendizagem metódica da educação (leituras, reflexões, escolhas da profissão). A autonomização progressiva do campo da educação teve efeitos de retorno sobre a educação familiar, o que explica séries de descontinuidades entre a educação recebida dos pais e a educação dada aos filhos, apesar de certas racionalizações psicologizantes retrospectivas. Nesse contexto, a educação aparece menos como um elemento de reprodução do que de produção de fronteiras, mais ou menos “escolhidas”, num mundo que muda rapidamente.

Outra conclusão diz respeito à transformação do papel das mulheres nas transmissões do patrimônio familiar, na gestão da memória familiar e na construção das genealogias, papel confirmado até nas situações de fracasso (como a de Alice B.). Essa transformação corresponde às mudanças ocorridas no espaço doméstico e é ligada ao novo contexto econômico e social. Uma análise aprofundada das entrevistas permite apreender a transformação das fronteiras nas famílias (as diferenças de posição social entre os esposos e seus efeitos, em mais longo prazo, sobre as trocas intergeracionais, por meio das trajetórias diferentes dos filhos).

Finalmente, existem mudanças nos estilos educativos e o declínio dos comportamentos autoritários e sua transformação em obrigações morais explicam-se pelo processo mais geral de delegação da autoridade parental¹⁴ que (de modo específico no caso das classes médias e intermediárias) tem reforçado o papel da educação familiar na produção de fronteiras éticas do espaço social e da “dívida moral”, nas trocas intergeracionais e nas perspectivas de mobilidade.

A educação familiar garante a transmissão de um patrimônio simbólico (reputação, nome da família) e social e rege, ao mesmo tempo, as relações entre os membros do grupo familiar (pais, filhos, irmãos e irmãs). No âmbito de nossa investigação, a análise dos mecanismos de transmissão intergeracional de um modelo educativo (da educação recebida à educação dada) levou em conta o estatuto ou a posição social das famílias entrevistadas, classificadas como “abastadas”, “médias”, “intermediárias” e “populares”, assim como a maior ou menor estabilidade dessa posição. Ao contemplar ao mesmo tempo as trajetórias individuais, as transformações dos casais, os processos de autonomização das crianças e dos jovens, assim como a eventual incidência de outras problemáticas mais específicas, como

as profissionais, religiosas, culturais, econômicas, essa análise nos permitiu abordar certa dinâmica dos grupos familiares.

Recebido em maio de 2008 e aprovado em julho de 2008.

Notas

1. Ver, por exemplo, Baudelot e Establet (2000) e Attias-Donfut, Lapiere e Segalen (2002).
2. As situações de pura perda surgem nos fenômenos de vergonha social. Uma ilustração literária clássica desta é a personagem de Balzac, o pai Goriot, cujo bem-sucedido sobreinvestimento educativo nas duas filhas, que ingressam na alta sociedade pela via do casamento, é qualificado de “altruísmo excessivo e imprudente” por Attias-Donfut, Lapiere e Segalen (2002, p. 239-240).
3. Cf. Saint Martin et Gheorghiu (2007).
4. Certos critérios clássicos foram escolhidos para definir as categorias sociais: o nível de estudos, a profissão dos pais, a situação familiar, o modo de habitação, os estabelecimentos escolares frequentados pelos filhos, os esportes e atividades praticados etc. Para uma apresentação mais detalhada da noção de “classe social”, cf. o capítulo IV de Hiérarchies sociales et instabilité des positions, em Saint Martin e Gheorghiu (2007, p. 70).
5. Ver o quadro dos resultados da pesquisa sobre três gerações (1992) que compara os estilos “severo” e “brando” em Attias-Donfut, Lapiere e Segalen (op. cit., p. 30-31). Existe, entretanto, uma defasagem entre a avaliação dos pais, que tendem a se considerar “tolerantes”, e a dos filhos, que costumam julgá-los como severos.
6. Entrevista realizada por Mihaï D. Gheorghiu.
7. Entrevista realizada por Judit Vari.
8. Literalmente, “habitações com aluguel moderado”, são conjuntos habitacionais de tipo COHAB (N. do T.).
9. Oriundo de uma família operária de Gennevilliers, ele é funcionário público: trabalha como engenheiro no serviço de habitação da cidade.
10. Entrevistas realizadas por Lucette Labache.
11. Diploma que atesta a conclusão do nível educativo correspondente ao ensino fundamental no Brasil. (N. da. RT).
12. Entrevistas de Mihaï D. Gheorghiu.
13. Sabe-se (e os resultados da pesquisa desenvolvida por Mihaï Gheorghiu e Lucette Labache sobre o porvir dos filhos colocados na A.S.E. de Seine Saint-Denis entre 1980 e 2000 o confirmaram) que a experiência dos maus tratamentos na infância pode levar a um sobreinvestimento na vida familiar.
14. Sobre esse ponto, ver Martin (2003).

Referências

- ATTIAS-DONFUT, C.; LAPIERRE, N.; SEGALEN, M. *Le nouvel esprit de famille*. Paris: Odile Jacob, 2002.
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *Avoir trente ans en 1968 et 1998*. Paris: Seuil, 2000. p. 239-240.
- BOURDIEU, P. Classement, déclassement, reclassement. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, n. 24, p. 18, nov. 1978.
- LENOIR, R. *Généalogie de la morale familiale*. Paris: Liber; Seuil, 2003.
- MARTIN, C. *La parentalité en questions, perspectives sociologiques: rapport pour le haut conseil de la population et de la famille*. Paris: Haut Conseil de la Population et de la Famille, 2003.
- SAINT MARTIN, M.; GHEORGHIU, M.D. (Éd.). *Le rapport final*. Paris, nov. 2007.