



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

de Freitas, Marcos Cezar; Ferreira da Silva, Ana Paula
Escolarização, pobreza e socialização na infância e na juventude: uma proposta de plataforma de
pesquisa interdisciplinar para a educação
EccoS Revista Científica, vol. 7, núm. 1, junho, 2005, pp. 57-86
Universidade Nove de Julho
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71570104>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

ESCOLARIZAÇÃO, POBREZA E SOCIALIZAÇÃO NA INFÂNCIA E NA JUVENTUDE: UMA PROPOSTA DE PLATAFORMA DE PESQUISA INTERDISCIPLINAR PARA A EDUCAÇÃO

*Marcos Cezar de Freitas**

*Ana Paula Ferreira da Silva***

*Pós-doutor em Educação – USP; Doutor e mestre em Educação – PUC-SP; Graduado em História – FESP; Bolsista de Produtividade em Pesquisa [nível 2] – CNPq; Professor na pós-graduação – PUC-SP; Pesquisador – FLACSO.
mcezar@pucsp.br
São Paulo [Brasil]

**Mestre em Educação – PUC-SP; Graduada em Pedagogia – Mackenzie; Colaboradora – PUC-SP.
anafsil@hotmail.com
São Paulo [Brasil]

RESUMO

O texto apresenta uma proposta de debate num campo de confluência entre a sociologia, a antropologia e a etnografia: a pesquisa de campo. Como consequência, o artigo propõe a utilização de conceitos sociológicos e antropológicos de William Corsaro, Jesús Martín-Barbero, Norbert Elias e Erving Goffman para a elaboração de uma plataforma de pesquisa sobre a experiência da infância e da juventude vivendo em situação de pobreza.

PALAVRAS-CHAVE

E escolarização. Etnografia. Infância. Juventude. Pobreza.

FREITAS, Marcos Cezar de; SILVA, Ana Paula Ferreira da.
Escolarização, pobreza e socialização na infância e na juventude:
uma proposta de plataforma de pesquisa interdisciplinar para a educação.
EccoS – Revista Científica, São Paulo, UNINOVE, v. 7, n. 1, p. 57-86, jun. 2005. 228 p. ISSN 15171949.

EccoS, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 57-86, jun. 2005.

Introdução.

Novas leituras, novas pesquisas

Sugerimos que passemos a considerar com mais vagar o alcance heurístico presente nos temas “culturas da infância”, conforme a conceituação de Corsaro e Nelson (2003) e Fernandes (2004) e “identidades juvenis”, conforme a conceituação de Elias e Scotson (2000), Martín-Barbero (1998), Nogueira (1998) e Guimarães (2002). Tanto as culturas da infância quanto as identidades juvenis podem ser estudadas com o intuito de compreender especificidades da desigualdade social (MARTINS, 1997; PAUGAN, 1999, 2003; POCHMANN, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b), no Brasil dos últimos 40 anos. A atenção ao tema da desigualdade permite também investigar a diversidade cultural (ESCOBAR, 1994; FABIAN, 1983; FERGUSON, 1994) como componente singular da construção da identidade social de crianças e jovens, numa sociedade que primou e prima pela presença de níveis alarmantes de distância entre classes sociais e de exclusão social.

A plataforma de pesquisa que propomos poderia partir de um pressuposto básico: não há como analisar a formação de culturas da infância e identidades juvenis sem levar em consideração a centralidade que a experiência em instituições de pré-escolarização e escolarização ocupa nesse processo, ou seja, o ângulo de visada para cada uma das entradas temáticas da plataforma mantém o foco no estudo da trajetória pré-escolar e escolar de crianças e jovens vivida em situação de pobreza (BOURDIEU, 1987). Considera-se essa experiência decisiva à diversificação dos padrões de infância e juventude e também uma das formas privilegiadas para “escutar” a sociedade, verbalizando seus pontos de interação com os variados segmentos pobres que têm na confluência entre rua, bairro e escola a formação de seus “lugares de socialização” (BONDIOLI, 2004; CHARLOT, 2001; VINCENT, 2004).

Pensar na trajetória escolar vivenciada pela criança até a chegada da juventude significa, nos termos de Dubet (1994), observar sua experiência da

¹Deve-se ter em mente, contudo, que especificamente neste caso a referência diz respeito à investigação com alunos franceses que freqüentam os liceus.

escolarização, reconhecendo nesta uma situação privilegiada para compreender as lógicas da integração e da validação dos interesses entre pares. Marcante, essa experiência proporciona a interiorização dos “eus sociais” possíveis, podemos até dizer disponíveis, na situação dada, de modo que a apropriação desse “eu” conduza a uma outra experiência, a da socialização.

Martuccelli (1996) complementa a elaboração conceptual de nossa plataforma, oferecendo elementos teóricos necessários ao processo de observação de jovens em etapa mais adiantada da escolarização,¹ quando enfrentam, ao mesmo tempo, os dramas do confronto entre identidade juvenil e aspiração ao mundo do trabalho. Desse empreendimento investigativo resulta a compreensão de que a socialização da criança na escola também pode ser acompanhada e sucedida por um movimento de distanciamento, maior ou menor conforme o caso, em relação aos “eus disponíveis” para cada um. Para o jovem, adquirir a condição de sujeito significa renunciar aos papéis predispostos para ele, escapando dos figurinos que inventam e propõem uma trajetória predefinida antes mesmo de sua chegada à escola.

Registre-se que, nos marcos de Dubet e Martuccelli (1996), quanto mais pesa sobre a criança ou sobre o jovem a imagem da trajetória preconcebida, mais facilmente os “índices de fracasso” são acionados como componentes de prova da incompatibilidade previsível entre os que fracassam e os signos de sucesso, disponíveis no mercado, de padrões palatáveis para a infância e a juventude, especialmente quando se tem em mente o aluno que demonstra o peso das “marcas” (NOGUEIRA, 1998) de classe, cor, deficiência, gênero etc. que carrega desde o início de seus jogos de socialização. O processo de não-adesão ou de desgrudamento do próprio papel construído no ir e vir da experiência escolar é um projeto de “subjativação” que resulta da distância mantida em relação aos códigos de condutas presentes nas experiências iniciais de socialização (DUBET; MARTUCCELLI, 1996). Quem se distancia da própria experiência de socialização está próximo da oportunidade de projetar-se socialmente como “sujeito” (DUBET, 1994), independentemente

da aceitação maior ou menor que venha a obter dessa diferenciação entre pares. A subjetivação não é só sucedâneo e prolongamento da socialização, pode ser também sua negação. Porém, essa hipótese sempre demanda investigar a escola de perto.

A investigação pode conduzir à verificação relacionada a continuar uma experiência na outra, ou seja, transitar da situação na qual se adquire um eu social para outra na qual o próprio eu rejeita, critica, ridiculariza o acervo de papéis disponíveis implícitos nesse eu.

Seja qual for o grau de imprevisibilidade contido nessa subjetivação, deve-se ter em mente que esse processo não é ideologicamente considerado plausível para a infância e a juventude que padecem dos problemas provenientes da pobreza severa. Isso quer dizer que, em muitos conjuntos discursivos, a possibilidade de complementar a socialização com uma experiência de subjetivação na juventude faz parte de uma reserva de potencialidades que aparece interdita aos porões da sociedade. Em condições de pobreza severa, os diagnósticos educacionais, sociológicos, psicológicos, políticos etc., muitas vezes, corroboram as teses que afirmam ser a obtenção da socialização uma vitória, dadas as “condições possíveis” de muitas crianças. Qualquer subjetivação que demonstre uma identidade em processo de renúncia dos “papéis adquiríveis” costuma ser remetida para o conjunto dos índices estatísticos que comprovam a aproximação constante e arriscada entre a infância e a juventude pobres em relação às “situações de anomia”.²

Para (re)pensar plataformas conceptuais

Essa plataforma pode pôr à prova o conceito de “escolarização em situação de trânsito protocolar”, ou seja, na trilhas abertas por Gorz (2005a, 2005b), pelas quais se constata que o trabalho informal está se tornando uma realidade cada vez mais constante para a juventude, é possível perceber uma

²Para uma discussão bastante elaborada das origens e da disseminação do conceito de anomia, consultar Velho (1985, p. 11-28). Esta leitura pode ser enriquecida, no que toca à discussão dos temas anomia e indivíduos anômicos, com a leitura de Elias e Scotson (2000) e Radcliffe-Brown (1965).

³É o caso de jovens, por exemplo, que percebem a importância de não mencionar determinadas vantagens de sua formação se as exigências da vaga não exigirem. Para obter um posto é preciso ter o seu “tamanho” exato, para não precisar ouvir que é mais qualificado do que a vaga.

ação estratégica na montagem do próprio *curriculum vitae* com o qual o jovem se apresenta ao mercado do trabalho. Tentando atender aos protocolos de seleção de vagas, o jovem sabe que, sem a escolarização formal, seu trânsito pelo mundo do trabalho se restringe muito, e sabe também que não é só com ela que tal trânsito se ampliará. O (ex)aluno se vê obrigado a assumir os protocolos de certificação (BOURDIEU, 1987), com os quais demonstra seu afã de chegar ao mundo “estável” do trabalho assalariado e, ao mesmo tempo, se apresenta como portador de uma flexibilidade que formata os protocolos da informalidade.³

Trata-se de uma demanda investigativa que sugere acompanhar com a maior proximidade possível a juventude, quando provocada a mostrar o acervo de saberes escolares que está adquirindo na escola, com vistas a apostar no trabalho como antídoto à situação de pobreza em que se encontra. Vêras (1999), Paugam (2003) e Simmel (2004) demonstram que a vida dos pobres oferece nuances significativas àqueles que empreendem uma observação de perto.

Essa plataforma, para além da montagem permanente do inventário daquilo que se produziu e se produz sobre os temas infância, juventude e escolarização, pode também ter por escopo a organização sistemática de pesquisas de campo em escolas e bairros cuja situação de pobreza, acompanhada dos mapas de desigualdade e diversidade, proporcione “desgrudar” crianças e jovens alunos do lugar anônimo que ocupam nas estatísticas ou nas sombras dos estigmas, como, por exemplo, o de infância e juventude em situação de risco. Por isso, sua dinâmica de execução pode prever a admissão contínua de outros projetos de investigação igualmente interessados no “mergulho” em escolas e bairros destacadamente pobres, com o objetivo de compor a muitas mãos um observatório da infância e da juventude, em face da adversidade que as várias situações de pobreza oferecem.

Desde que começamos a investigar a tríade infância, juventude e escolarização, temos encontrado personagens que são, na maior parte do tempo,

crianças que tentam representar o papel de alunos como muitos, mas que possuem experiências de escolarização por meio das quais administram, a seu modo, o convívio diário com vários preconceitos mantidos nos estoques de aversão (ELIAS; SCOTSON, 2000) alimentados por seus pares, professores e vizinhos, mas principalmente por amplos e variados setores da sociedade que tratam da infância em situação de risco, a distância.

Para muitas das famílias já observadas, a escola e as instituições do bairro⁴ compõem um todo continuado e complementar. A maioria das instituições é assimilada e interpretada pelos moradores como se tivessem sido concebidas e montadas exatamente com o fim de dissipar a fome profunda que atinge a muitos. Outros lembram que as instituições existem para guardar a todos de tudo o que pode acontecer na rua. A escola, a rua, a praça, a quadra etc. cada vez mais se tornam parte de um único ambiente dentro do qual cada um se apresenta como compartimento vazado. A escola faz o que pode para conservar a condição de compartimento único nessas circunstâncias, porque não há o que retire dela a prerrogativa de distinguir-se entre os demais espaços pela posse de saberes constituídos em seus domínios.

A rua, por sua vez, é mais do que ponto de passagem entre uma instituição e outra: ela é extensão obrigatória de todas as casas que dispõem de reduzido espaço físico em lugares muito pobres. São muitas as manifestações locais em bairros de periferia que revelam quotidianamente o desconforto das mães em relação à permanência das crianças nas ruas. Tais manifestações expõem a presença de famílias que lutam para que seus filhos não sejam confundidos com aquilo que parece ser o diagnóstico geral a respeito daquelas ruas: lá está o perigo e lá vive o perigoso. Muitos depoimentos indicam a clareza que os habitantes de regiões pobres têm dos riscos presentes na localidade em que vivem. Todos sabem dos perigos, especialmente porque em muitos locais o narcotráfico se faz presente, e seus representantes, como costuma ocorrer, atuam como autoridades silenciosas. No entanto, quase todos consideram que, apesar da precariedade a que estão submetidos, não são nem se tornarão

⁴Por exemplo: igrejas, organizações assistenciais, sindicatos etc.

⁵Utilizamos a noção de estigma com os subsídios conceituais de Elias e Scotson (2000), Goffman (1988) e Velho (1985, 1987).

perigosos como pessoas, e manifestam um sentimento de indignação em relação ao “estigma”.⁵

Investigar de perto

Compreender o lugar onde crianças e jovens vivem e a experiência de escolarização que lhes é possível demanda um complexo movimento de análise que se inicia com um reconhecimento de área preparado por documentos públicos, os quais, muitas vezes, estão escorados em obviedades e demonstram, por exemplo, ser o local pobre gerador de situações que estatisticamente evidenciam a situação de pobreza. A produção de amostras estatísticas não é suficiente para compreender o manuseio diário de um verdadeiro estoque de sofrimentos, como não é igualmente suficiente para que se compreenda a produção diária de folguedos e as demonstrações de alegria gratuitas, por assim dizer, porque desgrudadas do padecimento de cada dia.

Investigar experiências de escolarização levadas a efeito nas periferias de cidades como São Paulo permite identificar locais que são verdadeiros mundos fechados pelos muros da distância. Em tais situações, o cenário parece pronto para recriar uma situação já antevista por Bourdieu (2001, p. 11):

Para compreender o que se passa em lugares que [...] aproximam pessoas que tudo separa, obrigando-as a coabitarem, seja na ignorância ou na incompreensão mútua, seja no conflito, latente ou declarado, com todos os sofrimentos que disso resultem, não basta dar conta de cada um dos pontos de vista tomados separadamente. É necessário também confrontá-los como eles o são na realidade, não para relativizar, deixando jogar até o infinito o jogo das imagens cruzadas, mas, ao contrário, para fazer aparecer, pelo simples efeito da justaposição, o que resulta do confronto de visões de mundo

diferentes e antagônicas: isto é, em certos casos, o trágico que nasce do confronto sem concessão nem compromisso possível de pontos de vista incompatíveis, por que fundados em razão social.

A atenção à advertência de Bourdieu a respeito das possibilidades analíticas presentes na observação do movimento simultâneo de justaposição e de confronto de visões de mundo diferentes, no caso das crianças e jovens em questão, resolve um problema, mas acrescenta outro. A assertiva do autor tem o mérito de indicar que todas as partes no jogo social têm uma visão de mundo própria, o que traz ao cenário que se quer observar uma equivalência na importância das opiniões, fundamental para quem busca investigar a sociedade vista do abismo (MARTINS, 2003). Entretanto, perfilar as personagens reunidas no trágico da situação que aqui está sendo exposta e proposta não é um movimento capaz de eximir o analista da obrigação de colocar em perspectiva o próprio olhar (WAGNER, 1981). Estar também em perspectiva significa reconhecer que, de certa forma, o exercício de aproximação leva o observador a “inventar” suas personagens (id. *ibid.*), já que é necessário muito tempo até desvencilhar-se da tendência a fazer do local um campo de provas de certezas antepostas.

Teríamos aqui a tarefa simplificada se reconhecêssemos as posições claramente demarcadas e delas deduzíssemos disposições consubstanciais, como o *habitus* produtor de representações e práticas, chegando, com isso, à verificação da interiorização das relações entre posições sociais (BOURDIEU, 1989). Porém, a socialização e a experiência de escolarização, disponíveis para crianças e jovens em situação de grande pobreza, acrescentam dificuldades interpretativas com as quais o jogo de posições indicado por Bourdieu permite demarcar um ponto de partida, mas não oferece garantias de que se estabelecerá como ponto de chegada.

Pesquisar a escolarização de crianças e jovens, reservando um tempo especial para estar dentro da escola, é um empreendimento que acrescenta ao

“A atual situação pode parecer paradoxal. A forma escolar, o modo escolar de socialização dominam a socialização, contudo a escola, enquanto instituição é contestada, seu monopólio pedagógico e o dos professores está delimitado, ameaçado [...]” (VINCENT et al., 1995, p. 47) [tradução nossa] (“La situation actuelle peut paraître paradoxale. La forme scolaire, le mode scolaire de socialisation dominent la socialisation mais l’école comme institution est contestée, son monopole pédagogique et celui des enseignants est entamé, menacé [...]”).

⁷Um exemplo dessa nova semantização pode ser visto nas escolas cujos espaços internos e externos têm sido demarcados com a linguagem dos grafites ou nos movimentos que demonstram pontos de continuidade entre o pátio escolar e a rua. Assim, na escola, por vezes, demarcações territoriais entre jovens reorganizam a utilização do pátio ou da quadra fazendo com que a instituição seja também incluída no “nomadismo” que caracteriza a forma através da qual muitos jovens em distintos lugares ocupam os espaços urbanos e suas trilhas de passagem. Sobre nomadismo, consultar Pampols (1998).

investigador uma quantidade tão expressiva de surpresas que, ao final, ainda que a experiência ofereça a quem arriscou aproximar-se (MEAD, 1968) um gosto amargo de escola (SAMPAIO, 2004), torna-se difícil compreender por que os que pesquisam a escolarização da infância e da juventude não chamam para si a responsabilidade de dialogar crítica e seriamente com os procedimentos etnográficos, de modo que os escoeime de algumas superficialidades cometidas em nome da aproximação e do estudo de caso, fazendo com que conhecer a escola seja um pré-requisito para falar academicamente da escolarização e da cultura escolar.

Se conhecer a escola é condição prévia para falar dela, a aproximação em relação à criança e ao jovem é um movimento de igual densidade e relevância, uma vez que a sociabilidade específica que a escola oportuniza só pode ser decifrada com as achegas necessárias para conduzir a investigação até a estrutura da escola (CANDIDO, 1967), ou melhor, até a estrutura de cada escola (PÉREZ-GÓMES, 2001). Em situações de severa pobreza, como em alguns locais periféricos das grandes metrópoles ou mesmo nas cidades do interior que passaram por intenso, mas desordenado processo de crescimento urbano, a estrutura da escola pública passa por um processo de reapropriação e modificação na forma pela qual é “consumida” por parte de quem a usa (CERTEAU, 1994, p. 99), de tal sorte que, nalgumas circunstâncias, a própria forma escolar parece estar em jogo ou, pelo menos, em crise.⁶

A variação na maneira de usar e a nova semantização (PAMPOLS, 1998) que algumas culturas juvenis têm provocado nos ambientes escolares⁷ são, *per se*, um convite à observação aproximada com a qual o contato com jovens se converte num trabalho de campo pleno de imprevisibilidades. Mesmo a criança em atividades pré-escolares oferece um repertório de ações e surpresas ao observador que nos permite constatar a força daquilo que Corsaro e Nelson (2003) tem chamado de *peer cultures*, ou seja, podemos perceber na criança uma participação ativa na sociedade, participação essa evidenciada muitas vezes por aspectos singulares dos seus relacionamentos sociais entre pares,

especialmente na pré-escola. Não se apanha isso a distância (CORSARO; MOLINARI, 2000; CORSARO; NELSON, 2003; JESSOR et al., 1996).

Em resumo, o que se percebe como necessário é consolidar os procedimentos que conduzem o pesquisador para dentro da escola, para ver e ouvir seus protagonistas. Professores, funcionários, crianças pequenas e grandes produzem incessantemente pistas que, acompanhadas com a lupa, conduzem à “lâmina de observação” cultural na qual estão inseridas e em movimento contínuo. A forma como vivem atravessa as ações dos professores, crianças e jovens, embaralhando o sentido daquilo que vem de fora para dentro da instituição e daquilo que sai da escola para o seu redor. A movimentação de gestos intercambiáveis se processa com alguma autonomia mesmo nas situações de precariedade e de extrema pobreza.

Em tais situações as pessoas têm, parodiando Franz Boas (1986, p. 132 e ss.), um jeito de viver que demonstra como lidam com as ferramentas culturais que possuem. Reconhecendo a capacidade que todos têm de interferir no entorno que lhes é dado como possível, o pesquisador procura pelo aluno, tendo em mente que a aproximação poderá conduzi-lo a observar

[...] de maneira adequada a realidade de cada escola, que não lhe aparecerá mais como estabelecimento de ensino a ser enquadrado nas normas racionais da Legislação Escolar, mas como algo autônomo, vivo no que tem de próprio e por assim dizer único [...] (CANDIDO, 1967, p. 108).

A aproximação tende também a reorganizar a imagem que se tem da criança e do jovem. A proximidade começa a demonstrar que, mesmo em locais muito pobres, há um esforço contínuo das pessoas em distinguir-se dessas imagens que pairam sobre os lugares onde estão e que são redesenhadas diariamente nos mais variados instrumentos de comunicação. O trabalho de campo conduz ao encontro com essas personagens que só ganham visibilidade

quando associadas aos predicados da sua rua. É o primeiro passo para conhecer alunos considerados em situação de risco ou em situação de vulnerabilidade.

Vulnerabilidade. Mais do que uma palavra o adjetivo vulnerável tornou-se, no fim do século XX e início do XXI, um substantivo com o qual as escolas situadas nas regiões mais pobres dos centros urbanos, especialmente os de porte gigantesco como São Paulo, indicam a presença de uma ameaça nos seus corredores, salas, quadras e banheiros. O aluno considerado vulnerável aos problemas sociais do seu lugar transformou-se rapidamente no “vulnerável em si”. Isso ocorreu – e ocorre – em razão de os riscos inerentes à sua vulnerabilidade serem inventariados quotidianamente nas páginas da imprensa, nos documentos públicos, nos informes de agências internacionais e em outros incontáveis veículos de opinião que passaram a nos alertar sobre a situação de risco na qual se encontra a infância pobre. Se compararmos as situações de vulnerabilidade, nas quais estão imersas a infância e a juventude de locais demasiadamente pobres, com o acervo de informações que circulam sobre o aluno considerado vulnerável, talvez possamos concluir o mesmo que Goffman (1988, p. 51) a respeito da relação social que se cria entre o indivíduo “[...] desacreditado e aquele que recebe o estigma de desacreditável.” Isso quer dizer que podemos ter à nossa frente um quadro com imagens que geram discrepâncias entre a identidade social real do aluno e sua identidade virtual. Vulnerável deixou de ser uma condição provisória na qual se está para se transformar na regularidade de um tipo social que se é, estando sob determinadas circunstâncias.

Seja quem for o sujeito à mercê das situações de risco, uma vez identificado o seu índice de vulnerabilidade, sobre ele recai um conjunto de prognósticos, ora em tom profético, ora em tom apodítico, que expõe a descrença social em relação ao seu futuro. O aluno vulnerável passa a ser um (não) sujeito subordinado às variáveis de suas suscetibilidades. Desponta o vulnerável à drogadição; à violência física, emocional e moral; à cooptação pelo narcotráfico; à exploração sexual e tudo o mais que se possa adquirir estando no lugar onde

a vulnerabilidade e o risco se exibem sem pudores: a rua. Vulnerável, então, é o substantivo ao qual se agregam os adjetivos de uma meta antonomásia, com os quais se produz um léxico das relações sociais entre a escola e a criança submetida à dramática pobreza urbana. Diante dessas crianças não são poucas as vezes que um contínuo processo de estigmatização se inicia a partir de um diagnóstico contundente produzido dentro e fora da escola: “[...] quando vejo um enxergo todos [...]” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 37).

As inacreditáveis condições de trabalho nas escolas públicas, nesses locais praticamente abandonados pelas políticas governamentais, intensamente submetidos à lei do mais forte, oferecem um cenário no qual a precariedade de quase tudo colabora para que diretores e professores tenham, na assim chamada criança em situação de risco, mais um fator de instabilidade num cotidiano que comprova nossa tendência a destinar, continuamente, o pior àqueles que consideramos piores. Trata-se de um cenário no qual todos os atores, professores ou alunos, sobrevivem a várias modalidades de massacre emocional, consolidando uma situação que inviabiliza a muitos alunos a possibilidade de lograr realização como criança ou jovem.

Aqui, o emprego da palavra realização não é ocasional. Narodowski (1999) opera uma distinção conceitual preciosa no que toca às possibilidades de realização da infância nos dias que seguem. Consideramos essa proposta de conceptualização adequada para enfrentar algumas questões, direta ou indiretamente ligadas à chamada infância em situação de risco, nas grandes metrópoles brasileiras. O autor dedica atenção a dois campos distintos, radicalmente distantes, que se desdobram nas (im)possibilidades de realização da infância e são demarcados por uma dualidade fundamental: parte da infância e da juventude desfruta de condições privilegiadas de realizar seu tempo de não ser adulto, e parte não desfruta de nenhuma condição, a começar pela imposição do dever de acelerar o tempo para sobreviver. Os primeiros têm a oportunidade de “hiper-realizar” sua infância; os segundos têm a infância “desrealizada”. Ambas as situações oferecem provocações aos que refletem

sobre escola, levando-se em consideração que a escolarização que conhecemos e defendemos tem uma forma, pelo menos em boa parte do ocidente, continuamente questionada (LAHIRE, 1994, 1997).

Ocorre que, nesse cenário de freqüente desestabilização da escola, é que uma parcela da infância e da juventude, não necessariamente muito enriquecida, mas seguramente com um satisfatório índice de estabilidade financeira, tem à disposição um grande aparato de bens de comunicação e entretenimento com os quais opera constante distanciamento da tutela do adulto. São crianças e jovens que se organizam ao redor de jogos eletrônicos, muitas opções de canais de TV a cabo, telefones celulares, internet e variados usos de computadores alimentados por uma crescente indústria do entretenimento juvenil para a qual não falta, inclusive, a criatividade de elaborar jogos que reproduzem situações de extermínio físico, estratégias de guerra e combates contra inimigos virtuais.

Trata-se de um contingente que tem a infância, nos termos de Narodowski, hiper-realizada. De certa forma, Margulis e Urresti (1998) também retratam essa hiper-realização com a metáfora da “moratória social”, ou seja, registram a presença de um grupo reduzido na sociedade contemporânea que dispõe da oportunidade de esticar ao máximo o tempo de ser jovem, permanecendo numa espécie de moratória. Com ela, postergam a entrada num tempo no qual darão início ao “pagamento” do período correspondente à sua formação, pagamento esse marcado pelo início da carreira da qual se obtém a moeda para compensar a moratória vivida: o trabalho especializado e a responsabilidade diretiva.

É difícil ficar indiferente ao fato de que muitos daqueles que falam em nome da escola pública, mesmo reconhecendo que na maioria das vezes seus alunos vivem a uma distância abissal desses padrões hiper-realizados, exigem que a instituição “corra atrás” da infância hiper-realizada, indicando a necessidade de acompanhar a grande volatilidade de seus interesses e de adequar-se a ela, isto é, pedem que a escola seja reinventada pela tecnologia. O que resulta dessa

interpelação à escola pública muitas vezes é a produção de uma auto-imagem em que a instituição está permanentemente defasada por não conseguir atender às expectativas de setores que, por sua vez, enxergam na escolarização apenas um entre tantos componentes de seu impressionante acervo de realização.

Dessa forma, as propostas de escolarização que buscam um padrão de atendimento compatível com as expectativas da infância hiper-realizada ou da juventude em moratória social correm sempre o risco de estabelecer um diálogo com um interlocutor ausente, em face da auto-suficiência que acumula. O aluno gerado nos termos da hiper-realização equipara-se ao corpo projetado nas relações de mercado. Tais relações exibem, quanto podem, um protótipo do que é belo, saudável, forte, feliz etc., ou seja, expõem a hiper-realização ou a situação de moratória social como padrão atingível, mediante a aquisição de bens derivados daquela abundância concentrada.

Contudo, a transferência para dentro da escola pública dos bens de comunicação, patrimônio mais facilmente identificável com essa infância instalada nos *bunkers* que são seus quartos, não sinaliza sequer por um instante a abertura do tempo de moratória social para toda a infância e juventude. Para a maior parte das crianças e jovens do Brasil, o acesso a esses bens só se dá, quando se dá, no momento em que uma determinada versão de aparato tecnológico se desatualiza, oferecendo-se à multiplicação desprovido do prestígio que acompanha o acesso ao bem em situação de privilégio. A infância hiper-realizada tem na escolarização apenas um aspecto do processo por meio do qual é levada a perceber-se, ou como parte da elite, ou como aspirante à aproximação consentida. Da soma de suas oportunidades de socialização resulta a aquisição de uma maneira de pensar sobre si que exige das instituições que frequenta, principalmente a escola, níveis de excelência compatíveis com sua acepção de “lugar econômico”, embora, muitas vezes, esse percurso apresente-se acidentado, a demonstrar que nenhum projeto de classe social se realiza plenamente e de forma igualada em todos os seus representantes ou aspirantes (ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002).

A criança considerada vulnerável ou em situação de risco, personagem das cenas quotidianas de instabilidade nos bairros pobres, é o par antitético da infância hiper-realizada sugerida por Narodowski. Trata-se da criança que tem sua infância “desrealizada” (NARODOWSKI, 1999). Nesse caso, estamos diante de uma criança cujo abandono e desproteção conferiram à sua vida uma espécie de independência em relação às regras emanadas do mundo adulto, em razão do escasso compromisso que os laços familiares asseguram a ela. Seu *habitat* mais constante é a rua e sua sobrevivência está associada à economia informal na qual encontra seguidos rituais de passagem: da condição de pedinte pode passar à de vendedora, e desta à estrutura que profissionaliza crianças na marginalidade, cujo envolvimento com o narcotráfico é a experiência mais abordada pela imprensa nos dias de hoje. Essa situação de independência da tutela do adulto, ou de convívio esporádico com regras próprias da relação família-criança, faz com que essa criança desrealize sua infância menos pela falta de recursos – já que algumas vezes a criminalidade oferece ganhos maiores que os dos pais, por exemplo –, e mais porque a situação de descompromisso e abandono abre as portas para várias experiências precoces, incompatíveis com seu tamanho e reserva emocional.

A essa situação se acrescenta uma dificuldade analítica de grande impacto junto àqueles que se ocupam das estratégias de resgate dessa infância do convívio com as experiências mais funestas oferecidas pela situação de pobreza. A desestrutura familiar à qual a criança está submetida, resultado de uma combinação muito complexa de fatores, é também facilmente convertida em causa em si, ou seja, uma questão social de extração caleidoscópica parece sintetizar-se na acusação de que a criança está em situação de risco por obra do descuido familiar ou como resultado da desatenção de mães despreparadas. Esse diagnóstico recebe o reforço daqueles que lembram que a “escola da rua” torna uma criança de nove anos diferente da criança de mesma idade e com vida escolar e familiar minimamente equilibradas. Inseridas na lógica dos becos, dos comércios ilícitos ou simplesmente testemunhando toda sorte de

acontecimentos, nos dias em que comparecem à escola onde estão matriculadas, tornam-se motivo de intranquilidade para professores e colegas já que, na conceituação de GOFFMAN (1988, 2004), o desacreditado, quando volta, volta sempre como desacreditável.

Há, contudo, nesse cenário, uma criança que o tempo todo caminha no “fio da navalha”: aquela extremamente pobre que se vê às voltas com a necessidade premente de trabalhar para não passar fome. Tem uma frequência próxima do regular na escola, mas nela apresenta constantes problemas de desempenho e de relacionamento como consequência do acúmulo de instabilidades que sua vida já carrega.⁸ Essa criança forma um subgrupo do grande grupo de risco que, nas estatísticas, corresponde a quase todos os habitantes de locais muito pobres. Todavia, deve-se notar que essa criança, cuja infância foi igualmente desrealizada, sobrevive à custa de suas estratégias de trabalho e não quer ser confundida com a “criança que se perdeu”. Como a rua é lugar de estar de ambas, a que se perdeu e a que não quer se perder, percebe-se que a vulnerabilidade é um fator de precária homogeneização que facilmente se converte em determinismo geográfico que dá origem às variações em torno do mesmo estigma: estar em determinado lugar, mormente a rua, significa estar próximo da possibilidade de perder-se.

Com base no que está sendo argumentado para justificar a proposta de uma plataforma de pesquisa que abrigue e dê suporte a uma etnografia da educação, observa-se que, na perspectiva que aqui se adota, a escolarização da infância e da juventude consideradas em situação de risco constitui objeto de pesquisa que demanda um procedimento de recusa. É necessário recusar as generalizações provenientes de muitas estatísticas que transformam o acontecido na “tendência a acontecer sempre”, ou seja, é necessário cuidado e aproximação, à moda dos etnógrafos e antropólogos, para conhecer de perto o universo das alarmantes estatísticas que reúnem pobreza, infância, juventude e violência nos mesmos gráficos, a representar pessoas de carne e osso.

⁸São exemplos de instabilidade o convívio rotineiro com a morte; a banalização da agressão física; o déficit de descanso noturno minimamente tranquilo responsável pela presença de uma sonolência constante; o acúmulo de responsabilidades relacionadas ao sustento da casa, como, por exemplo, obter um número mínimo de latas de alumínio o recolher um número determinado de caixas de ovos equivalente ao preço de alguns alimentos básicos.

A atividade de pesquisa realizada diretamente com crianças e jovens que habitam lugares onde quase tudo é precário conduz a um processo de contínua reorganização do objeto de investigação, haja vista que o mergulho nas lâminas, ao microscópio, desloca irremediavelmente o ponto de vista do observador. Lembremos que até os prédios são minúsculos quando vistos do avião. No caso da investigação com este público, a aproximação interfere decisivamente na condução do processo, pois, em muitas ocasiões, a comunicação entre as partes se faz com a circulação de tantos palimpsestos de identidade (MARTÍN-BARBERO, 1998). A desatenção a pequenos gestos pode representar um descuido fatal para as pretensões do analista que supõe não ter visto nada onde tudo se anunciou com modos próprios. A aproximação revela que o objeto se refaz, esconde-se e se mostra com uma tenacidade peculiar aos sujeitos que entendem ser necessário, antes de aceitar a interlocução que se anuncia, demarcar o campo e a linguagem que organizarão a interação. Supor que o silêncio dos contatos iniciais é ausência de comunicação significa inviabilizar a pesquisa já nos primeiros movimentos.

Se olharmos para muitas regiões da grande São Paulo apenas sob a ótica dos dados estatísticos, facilmente identificaremos locais marcados pela pobreza e violência e, portanto, pela exclusão social. Entretanto, Martins (1997, p. 7) ressalta que o conceito de exclusão perde sua essência ao ser superficialmente generalizado ou reduzido à condição de rótulo universal da pobreza. Esse rótulo tem permeado o espaço escolar e a ação do educador, fazendo com que este se defronte com uma

[...] muralha de palavras sem sentido [ou uma] conceituação rotuladora que veste a realidade fluida e conflitiva com a camisa de força dos enquadramentos preconcebidos para tentar dar sentido ao que parece dela privado, a realidade dura dos pobres.

Nesse sentido, é interessante voltar-se, por exemplo, para as famílias que trabalham como catadoras, porque, embora sejam representantes dessa situação de exclusão propalada de forma unívoca, possuem características bastante singulares que as diferenciam das demais. As famílias de catadores, em especial aquelas que residem nos conjuntos habitacionais, geralmente são alvo de diversas reclamações, pois a conservação do lixo coletado na residência atrai bichos e mau cheiro. No entanto, juntar uma quantidade mínima de material para vender é necessário enquanto estratégia, pois os valores pagos por quilo são pequenos, dificilmente ultrapassando 50 centavos de real.

Um outro fator a ser destacado relaciona-se ao próprio estigma que o lixo traz em si. Aqueles que se envolvem com o lixo sobrevivem daquilo que é considerado desnecessário, resto, “que não serve mais”. Essa estigmatização também se consolida na repugnância que se tem em relação àqueles que sobrevivem do recolhimento de alimentos despejados nos lixões. Sabemos que muitas vezes essa situação é veiculada na mídia como denúncia. Nenhuma objeção à denúncia, mas essa associação entre pessoa e lixo não diferencia as várias formas de viver que o lixo tem propiciado aos indivíduos de alguns lugares especiais. Em reportagem do jornal *Folha de S. Paulo* (2001),⁹ ressalta-se que “[...] Mais de 300 mil catadores vivem do lixo para garantir renda mensal de até R\$ 500. Os catadores também usam o lixo orgânico para sobreviver.” No caso do catador de lixo, no momento que se faz a generalização (pessoas que vivem do lixo), retira-se da pessoa a possibilidade de ser reconhecida como protagonista das estratégias de sobrevivência transitórias que o cotidiano lhe impõe. Não há mais singularidade, ou singular é um adjetivo que não condiz nem se aplica ao pobre.

Um outro aspecto que geralmente homogeneiza e retira as singularidades dessa forma de sobrevivência aparece na correlação forçada que se estabelece entre catadores e moradores de rua. Como às vezes é necessário ou preferível a alguns catadores ficar dias e noites nas ruas para juntar mais material, acabam sendo confundidos com aqueles que têm nas ruas o seu lar.

⁹N. Ed.: trechos dessa matéria, inclusive o citado, aparecem republicados na *Folha de S. Paulo* em 5 de junho de 2003.

Rosemberg (1994, p. 31) retoma alguns pressupostos que relacionam a pobreza à sobrevivência da ou na rua, tais como a impressão de que “[...] a família pobre gera inevitavelmente o abandono; expulsão ou desligamento de seus filhos; que a exclusão de acesso a bens e instituições sociais (em especial à escola) gera, também inexoravelmente, a busca de sobrevivência na rua.” A lógica estabelecida para tal conclusão relacionava-se inicialmente ao levantamento do número total de crianças e adolescentes com idade igual ou inferior a 18 anos. Desse total verificava-se quantas eram pobres e, desse novo número, quantas não freqüentavam a escola e/ou não estavam inseridas no mercado formal de trabalho.

Vale ressaltar que a imagem da rua é diretamente relacionada ao crime, à violência, à exploração infantil e ao narcotráfico. Dessa forma, a análise dessas crianças ou jovens que, com seus familiares, estão na rua a retirar do lixo materiais que garantirão sua sobrevivência é feita com critérios muito flexíveis, utilizados para identificar a situação de vulnerabilidade e de risco como um todo. Objetivando afastar essas “crianças vulneráveis” ou “em situação de risco” das ruas e, conseqüentemente, de todos os seus males, atribui-se especialmente à escola a condição de antídoto a essa situação e de proteção contra sua própria vida. Dissemina-se com facilidade a opinião de que essa criança está nessa situação como resultado de duas ausências: falta do cuidado familiar e do cuidado professoral.

Diferentemente de tantos outros casos, a “criança trabalhadora” tem, sim, uma família com a qual busca uma alternativa de trabalho lícita para o seu sustento, recusando envolver-se com qualquer oportunidade de ganho ilícito, mesmo que para isso tenha de enfrentar inúmeras adversidades. Infelizmente, não é essa a imagem que os meios de comunicação veiculam; ao contrário, eles acabam por reforçar o elo entre a pobreza e a marginalidade e disseminar a imagem da escola como antídoto infalível aos problemas sociais.

Gilberto Dimenstein (1997, p. 140) apresenta a seguinte consideração:

Durante todo o texto, falamos em círculo vicioso, ou seja, você foi vendo como a pobreza reproduz pobreza. A família é pobre. Mora em uma casa onde não tem saneamento básico. O ambiente facilita a transmissão de doenças. As doenças enfraquecem o corpo, que fica desnutrido. A criança desnutrida não aprende direito o que é ensinado. E quem não estuda não consegue arrumar um bom emprego. *Um jeito de quebrar esse círculo tenebroso é a educação.* Isso porque uma pessoa instruída pode defender melhor os seus direitos e saber quais são as suas obrigações. [grifos nossos].

Trata-se de um texto que oferece diagnósticos plenos de obviedades, tais como relacionar a falta de saneamento com a proliferação de doenças, e que termina, em sua linguagem quase clínica, apresentando o antídoto à situação: a escola como imagem do “remédio” para a transformação de todos os problemas sociais.

Da mesma forma, Cláudio de Moura Castro (2003a, p. 22) comumente aborda a questão da educação em seus artigos. Em 22 de janeiro de 2003, divulgou o artigo Aprendizagem de mentira, no qual pontua que:

[...] riscos sempre há e todo o cuidado para reduzi-lo é justificado. Mas o risco de acidentes no setor informal e de morte violenta para jovens nas grandes cidades brasileiras é dezenas de vezes maior que o risco de acidentes em fábricas. Em outras palavras, *um jovem de classe operária está mais seguro dentro da fábrica da Volks (ou qualquer outra do gênero) que na rua.* [grifos nossos].

Em outro artigo, intitulado Itabirito não tem Fome Zero, Castro discorre sobre as inúmeras condições que fazem de Itabirito uma cidade mineira com o décimo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mais alto do Estado. Ao se referir às “[...] múltiplas manifestações de uma sociedade civil ativa [...]”,

apresenta o trabalho realizado por “[...] um clube privado de tênis, onde 200 crianças pobres recebem aulas, gratuitamente, desde que freqüentem a escola com bom aproveitamento. Em vez de infratores, já saíram desse grupo dois campeões brasileiros.” (CASTRO, 2003b, p. 10).

Tais abordagens apresentam imagens que, direta ou indiretamente, constroem uma ideologia do sucesso, nos termos de Thompson (2002), relacionada à possibilidade de troca da rua pela escola. Castro reforça a imagem da pobreza atrelada, de forma irremediável, à violência, seja na figura do operário que tem a segurança na fábrica, seja no jovem pobre que, em vez de infrator, tornou-se campeão. Demonstra ainda, de maneira simples, como a participação de todos – ressaltando o trabalho voluntário, inclusive dentro da escola – pode mudar a situação de uma cidade e solucionar problemas sociais.

De alguma forma os locais, palcos desses cenários de violência, assimilam como natural essa (falsa) incompatibilidade entre escola e rua, de modo que os que estão vivendo no espaço muitas vezes se sentem ameaçados pelos representantes do outro, ainda que nem sempre haja motivo para tanto. Esse fato faz com que algumas crianças, embora facilmente encontráveis nas ruas dos grandes centros urbanos, simplesmente desapareçam quando procuradas nas escolas ou nas famílias – são fugitivas dentro do próprio estigma.

A responsabilidade demonstrada em relação às obrigações escolares por parte de muitos alunos extremamente pobres pode ser relacionada à expectativa de um futuro melhor, de uma aposta em si quando ninguém mais aposta, mas pode também revelar, ainda que em escala microscópica, a forma lenta e gradual por meio da qual jovens muito pobres passam do processo de sociabilidade para o processo de subjetivação sem que isso signifique um “mergulho” na anomia, expectativa de muitos em relação ao futuro do aluno pobre.

Se não há dúvidas de que a compreensão plena das causas que acumulam problemas à vida de crianças pobres demanda uma análise em grande perspectiva, ou seja, demanda compreender a sociedade brasileira de classes e a conformação de uma realidade que produz invisíveis *apartheids*

sociais, também não há dúvidas de que, “nas margens”, muitas crianças e jovens vivem também numa sociedade em pequena escala, como designa a antropologia social, na qual as relações de reciprocidade (MAUSS, 2003) têm um lugar de destaque na forma pela qual a pessoa passa a acreditar no papel que desempenha:

Quando um indivíduo desempenha um papel, implicitamente solicita de seus observadores que levem a sério a impressão sustentada perante eles. Pede-lhes para acreditarem que a personagem que vêem no momento possui os atributos que aparenta possuir, que o papel que representa terá as conseqüências implicitamente pretendidas por ele e que, de um modo geral, as coisas são o que parecem ser [...] O indivíduo faz sua representação e dá seu espetáculo para benefício de outros. (GOFFMAN, 2004, p. 25).

Considerações finais

Localizados nas sombras das estatísticas, muitos jovens se tornam símbolos de desvio em relação a tudo o que se considera “aluno-padrão”. Estão numa situação de risco, ou são catadores de lixo, ou têm mães alcoólatras, ou são multirrepetentes e estudam num lugar que congrega todas as suas aflições: escola do crime, terra de ninguém. Alguns são tudo isso ao mesmo tempo. É importante registrar que a própria noção de desvio ou de comportamento desviante (GOLDWASSER, 1985, p. 29-51) é uma armadilha diante da qual muitos meninos e meninas não têm alternativa: é cair ou cair. O eventual fracasso na experiência de escolarização os confirmará como crianças distantes da condição de aluno pleno; cada improvável sucesso (LAHIRE, 1997) indicará que o bom desempenho resultou da oportunidade de desviar

dos demais desviantes, tornando-se, cada um(a), uma anomalia dentro dos quadros numéricos que autorizam as previsões sobre o desempenho de alunos em situação de pobreza severa.

Vistos de perto, muitos alunos dão provas contínuas de que, dia após dia, o maior obstáculo que transpõem é o plano de invisibilidade a que estão sujeitos (ESCOBAR, 1994; FOUCAULT, 1992). Muitas vezes, em meio ao tumulto diário, o aluno se transforma naquele que não está visível: pode fazer o que quer, porque “tem problemas”; trata-se de um aluno “tolerado”, mas não incluído. Seu primeiro esforço é o de manter-se visível, ser lembrado. Procura, a todo instante, fazer com que sua atividade seja corrigida com a mesma atenção com a qual se corrige a atividade do colega ao lado. Podemos pensar na sua situação como uma variação peculiar e *sui generis* da imagem do excluído no interior (BOURDIEU, 2001). Muitos meninos e meninas, quando saem das ruas e entram na escola, creche, projeto social etc., tornam-se catadores de fragmentos que escapam dos cadernos. Vivem da recolha das sobras das letras para revendê-las recicladas no mercado de afetos, onde têm oportunidade de organizar gestos de co-responsabilidade que negam, minuto a minuto, que a pobreza é o lugar privilegiado para se encontrar a anomia.

Mais do que pesquisar a escolarização de crianças e jovens em situação de risco, a plataforma que aqui propomos assume como sua a certeza de que investigar o campo das trajetórias escolares exige um gesto contínuo de aproximação do investigador que quer compreender os problemas que tocam o desempenho escolar em situações adversas. Os sujeitos deste projeto serão sempre crianças e jovens que, à sua maneira, ensaiam ultrapassar a etapa da socialização escolar, antecipando a subjetivação implícita na recusa que apresentam diariamente àqueles “eus sociais possíveis” que a sociedade lhes oferece.

Eis uma plataforma de pesquisa que é proposta tendo em mente as possibilidades de uma etnografia da educação nutrida pelos conhecimentos sociológico e antropológico e pela recuperação da pesquisa de campo como recurso metodológico essencial para conhecer, de perto, nosso objeto. Mais

do que uma plataforma, apresentamos um convite ao diálogo com os que apostam que a antropologia tem muito a dizer aos investigadores da escola e da escolarização.

Que o diálogo frutifique.

**SCHOOL EDUCATION, POVERTY AND SOCIALIZATION DURING
CHILDHOOD AND YOUTH:
A PLATFORM PROPOSAL OF INTERDISCIPLINARY
RESEARCH FOR EDUCATION**

ABSTRACT

This paper presents, as a proposal, discussing a field where sociology, anthropology and ethnography are together – the field research. As a result this paper is proposing to use sociological and anthropological concepts from William Corsaro, Jesús Martín-Barbero, Norbert Elias and Erving Goffman in order to elaborate a research frame about childhood and youth experience on living under poverty situation.

KEY WORDS

Childhood. Ethnography. Poverty. School education. Youth.

Referências

ALMEIDA, Ana Maria F.; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.). *A escolarização das elites: um panorama internacional de pesquisa*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 224 p. ISBN 8532627161. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

BOAS, Franz. *Anthropology and modern life*. New York: Dover Publications, 1986. 226 p. ISBN 0486252450.

BONDIOLI, Anna (Org.). *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez, 2004. 192 p. ISBN 8524910631.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987. ISBN 8527301407.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Difel, 1989. 322 p. ISBN 8528699633.

_____. (Coord.). *A miséria do mundo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 752 p. ISBN 8532618189.

CANDIDO, Antonio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice Mencarini (Org.). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

CASTRO, Cláudio de Moura. Aprendizagem de mentira. *Veja*, São Paulo, Abril, n. 1.786, 22 jan. 2003a. ISSN 01007122.

_____. Itabirito não tem Fome Zero. *Veja*, São Paulo, Abril, n. 1.819, 10 set. 2003b. ISSN 01007122.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. ISBN 8532611486.

CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001. 152 p. ISBN 8573078812.

CORSARO, William A.; MOLINARI, Luisa. Priming events and Italian children's transition to elementary school: representation and action. *Social Psychology Quarterly*, New York, American Sociological Association (ASA), v. 63, n. 1, p. 16-33, 2000. ISSN 01902725.

_____.; NELSON, Elizabeth. Children's collective activities and peer cultures in early literacy in American and Italian preschools. *Sociology of Education* (SOE), Washington, DC, Indiana University, v. 76, n. 3, p. 209-227, July 2003. ISSN 00380407.

DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. São Paulo: Ática, 1997. ISBN 8508081863. (Coleção Discussão Aberta).

DUBET, François. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, 1994. 288 p. ISBN 2020228696. (Collection La Couleur des Idées).

_____.; MARTUCCELLI, Danilo. *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996. ISBN 2020289709.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000. 228 p. ISBN 8571105472.

ESCOBAR, Arturo. *Encountering development: the making and unmaking of the third world*. Princeton: Princeton University Press, 1994. 320 p. ISBN 0691001022.

FABIAN, Johannes. *Time and the other: how anthropology makes its objects*. New York: Columbia University Press, 1983. ISBN 0231125771.

FERGUSON, James. *The anti-politics machine: "development", depolitization, and bureaucratic power in Lesotho*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994. 336 p. ISBN 0816624372.

FERNANDES, Fátima; ROLLI, Claudia. Reciclagem de livro no país é inferior a 5%. *Folha de S. Paulo*, Dinheiro, 23 set. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u31709.shl>>. Acesso em: 10 jun. 2005.

FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 210 p. ISBN 8533619480.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 542 p. ISBN 8533609973.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988. 160 p. ISBN 8521612559.

_____. *A representação do eu na vida cotidiana*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 236 p. ISBN 8532608752.

GOLDWASSER, Maria Julia. Cria fama e deita-te na cama. In: VELHO, Gilberto (Org.). *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, p. 29-51, 1985. ISBN 8571104883. (Coleção Antropologia Social).

GORZ, André. *Misérias do presente, riquezas do possível*. São Paulo: Annablume, 2005b.

_____. *O imaterial*. Conhecimento, valor e capital. São Paulo: Annablume, 2005a. 106 p. ISBN 8574194891.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, raça e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002. 232 p. ISBN 857326232X.

JESSOR, Richard; COLBY, Anne; SHWEDER, Richard A. (Ed.). *Ethnography and human development: context and meaning in social inquiry*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. 530 p. ISBN (print) 0226399036.

LAHIRE, Bernard. Les raisons de l'improbable: les formes populaires de la réussite à l'école élémentaire. In: VINCENT, Guy et al. (Org.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994. p. 73-106. 228 p. ISBN 2729704981.

_____. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997. 368 p. ISBN 8508066015.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La construcción social de la condición de juventud. In: LAVERDE TOSCANO, María Cristina; VALDERRAMA, Carlos Eduardo (Org.). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre, 1998. p. 3-21. 326 p. ISBN 9586650111. (Série Encuentros).

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. In: LAVERDE TOSCANO, María Cristina; VALDERRAMA, Carlos Eduardo (Org.). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre, 1998. p. 22-35. 326 p. ISBN 9586650111. (Série Encuentros).

MARTINS, José de Souza. O falso problema da exclusão e o problema social da inclusão marginal. In: _____. *Exclusão social e a nova desigualdade*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1997. 144 p. ISBN 8534909784.

_____. *A sociedade vista do abismo*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 232 p. ISBN 8532627196.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. Trad. Paulo Neves. 1. ed. 1. reimpressão. São Paulo: Cosac & Naify, dez. 2003. 536 p. ISBN 8575032291.

MEAD, Margaret. A jovem de Samoa e seu grupo de idade. In: BRITTO, Sulamita de (Org.). *Sociologia da juventude*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, v. 3, p. 31-42, 1968.

NARODOWSKI, Mariano. *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999. 112 p. ISBN 9879191854.

NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga*. São Paulo: Edusp, 1998. 248 p. ISBN 8531404401.

PAMPOLS, Carlos Feixa. La ciudad invisible: territorios de las culturas juveniles. In: LAVERDE TOSCANO, María Cristina; VALDERRAMA, Carlos Eduardo (Org.). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre, 1998. p. 83-109. 326 p. ISBN 9586650111. (Série Encuentros).

PAUGAM, Serge. *Desqualificação social: ensaio sobre a nova pobreza*. Trad. Camila Giorgetti e Tereza Maria Lourenço Pereira. São Paulo: Cortez, 2003. 332 p. ISBN 8528302784.

PÉREZ-GÓMES, Ángel I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001. 320 p. ISBN 8573076690.

POCHMANN, Marcio; AMORIM, Ricardo. *Atlas da exclusão social no Brasil*. São Paulo: Cortez, v. 1, 2003a. 222 p. ISBN 8524909072.

_____.; BARBOSA, Alexandre; CAMPOS, André; AMORIM, Ricardo; SILVA, Ronnie (Org.). *Atlas da exclusão social no Brasil: dinâmica e manifestação territorial*. São Paulo: Cortez, v. 2, 2003b. 168 p. ISBN 8524909498.

_____.; _____.; _____.; _____.; _____. *Atlas da exclusão social no Brasil: os ricos no Brasil*. São Paulo: Cortez, v. 3, 2004a. 204 p. ISBN 8524910097.

_____.; _____.; _____.; _____.; _____. *Atlas da exclusão social no Brasil: a exclusão no mundo*. São Paulo: Cortez, v. 4, 2004 b. 230 p. ISBN 8524910542.

RADCLIFFE-BROWN, A. R. *Structure and function in primitive society*. New York: The Free Press, July 1965. 224 p. ISBN 0029256208.

ROSEMBERG, Fúlvia. Crianças pobres e famílias em risco: as armadilhas de um discurso. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano* (RBCDH), Família em tempos de transição, São Paulo, ano 4, n. 1, p. 28-33, jan./jun. 1994. ISSN 01041282.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2004. ISBN 8574940674.

SIMMEL, Georg. *Les pauvres*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 2004. 112 p. ISBN 2130548601. (Collection Quadrige).

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 428 p. ISBN 8532614841.

EccoS, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 57-86, jun. 2005.

VELHO, Gilberto (Org.). *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985. ISBN 8571104883. (Coleção Antropologia Social).

_____. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987. ISBN 8571100101. (Coleção Antropologia Social).

VÉRAS, Maura Pardini Bicudo (Org.). *Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Serge Paugam*. São Paulo: EDUC, 1999. 144 p.

VINCENT, Guy. *Recherches sur la socialisation démocratique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2004. 100 p. ISBN 2729707492.

WAGNER, Roy. *The invention of culture*. revised edition. Chicago: The University of Chicago Press, 1981. 190 p. ISBN 0226869342.