



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e Sociedade
Brasil

Silveira Barbosa, Maria Carmen

Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no
entretecer destas culturas

Educação & Sociedade, vol. 28, núm. 100, outubro, 2007, pp. 1059-1083

Centro de Estudos Educação e Sociedade
Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313704020>

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

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

CULTURAS ESCOLARES,
CULTURAS DE INFÂNCIA E CULTURAS FAMILIARES:
AS SOCIALIZAÇÕES E A ESCOLARIZAÇÃO
NO ENTRETECER DESTAS CULTURAS

MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA*

RESUMO: Este artigo visa estabelecer a articulação entre os impasses na escolarização das crianças e as contribuições acerca das culturas de infâncias, das culturas familiares, das culturas escolares na atualidade. Propomos verificar as novas dimensões de ser criança e viver a infância neste momento histórico e repensar a socialização escolar a partir do entrecruzamento das culturas escolares, consideradas legítimas, e suas relações com algumas culturas familiares e infantis consideradas, até hoje, ilegítimas pela escola. Conhecer as culturas das infâncias e as culturas familiares possibilita ampliar a compreensão sobre as crianças brasileiras e possibilita a construção de um projeto de escolarização que entretença as culturas escolares, as culturas da infância e as famílias na sociedade contemporânea. A formulação de uma “educação de qualidade” somente poderá acontecer por meio do estabelecimento de indicadores socialmente compartilhados entre estes três discursos.

Palavras-chave: Culturas escolares. Culturas infantis. Culturas familiares. Escolarização. Socialização.

SCHOOL CULTURES, CHILDHOOD CULTURES AND FAMILY CULTURES:
SOCIALIZATION AND SCHOOLING IN THE INTERTWINING OF THESE CULTURES

ABSTRACT: This paper seeks to articulate the impasses in child schooling and the contributions on the childhood, family and school cultures in our contemporaneous societies. It proposes to explore the new dimensions of being a child and living a childhood in this historical moment and to rethink school socialization by criss-

* Doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). *E-mail:* licabarbosa@uol.com.br

crossing the school cultures, considered legitimate, and some family and childhood cultures still considered illegitimate. Knowing childhood and family cultures helps to widen our understanding of Brazilian children and suggests another possibility of building a pedagogical project that intertwines school, childhood and family cultures in our contemporaneous society. We can only formulate an “education of quality” if we establish quality indicators socially shared among these three discourses.

Key words: School cultures. Children cultures. Family cultures. Schooling. Socialization.

Impasses na escolarização das crianças brasileiras

Desde o final da década de 1970 o Brasil conseguiu a quase universalização da escolarização das crianças de 7 anos. Mesmo assim, ainda se faz necessário construir respostas adequadas para explicar o maciço fracasso da escola que, apesar de atender a quase totalidade das crianças, ainda não conseguiu oferecer a elas um espaço social onde adquiram conhecimentos culturais, artísticos e científicos, além de valores e habilidades, para viver de forma cidadã o século XXI (Moysés & Lima, 1982; Brandão, Baeta & Rocha, 1983; Patto, 1984, 1990; Carraher et al. 1988).

A escola pública e obrigatória para todos tinha como objetivo central a igualdade entre as pessoas, o progresso das nações, o desenvolvimento econômico, a justiça social, a difusão dos conhecimentos em defesa da valorização da razão – e do conhecimento escolar – como modo de ser e estar no mundo. A crença na mudança da sociedade através da escolarização das massas é resultado do projeto iluminista, a partir do qual, como diria Kant (1993), o povo sairia da sua situação de “minoridade” intelectual e poderia afirmar sua cidadania por meio da leitura e da escrita. Como afirma Canário (2006) era um tempo de promessas. As políticas de universalização da escola apontavam para a superação das desigualdades sociais por meio da educação e as expectativas das crianças, dos jovens e de suas famílias estavam voltadas para a promessa da ascensão social via mérito escolar.

Nos últimos anos, estamos vivendo uma situação onde fica evidente que esta promessa, como havia sido formulada, não se cumpriu. Agora, as perguntas aos pesquisadores, educadores e formuladores de

políticas educacionais centram-se na discussão sobre a “qualidade da educação e do ensino” que se está oferecendo nas instituições educativas. O questionamento inicia com perguntas como: Será possível realizar a promessa republicana? Como oferecer qualidade na educação para todos em uma sociedade com imensas desigualdades sociais? Como desmontar esta situação perversamente paradoxal de “oferecer educação sem proporcioná-la”?

Desde o início da modernidade, e até hoje, grande parte da população aprendeu a ler e a escrever não por vontade própria, mas por ter sido obrigada a se alfabetizar, afinal, aprender a ler e a escrever, além de ter sido apontado como uma necessidade para o ingresso no mundo do trabalho, tomou também o lugar de salvação, redenção pessoal e social. O analfabetismo apenas tornou-se um problema com a industrialização e a urbanização. A escolarização obrigatória, como afirma Enzensberger (1995, p. 48),

(...) nunca tratou de abrir um caminho para a “cultura escrita” e muito menos de libertar as pessoas para que falassem por si mesmas. O que estava em jogo era um tipo completamente diferente de progresso. Ele consistia em domesticar os analfabetos, “esta classe inferior de pessoas”, acabando com a imaginação e a teimosia deles, passando-se desde então a explorar não apenas a força muscular e suas habilidades, como também os seus cérebros.

Como lembra Varela (1995), a escolarização obrigatória é um fenômeno recente em nossa sociedade. A idéia de que a escola é a “única” instituição educativa e que os conhecimentos por ela transmitidos são os legítimos pode também ser analisada como uma estratégia de poder que visa legitimar um tipo de conhecimento, considerado legítimo ou oficial, em detrimento de outros, os populares, desqualificando assim outras formas de cultura e de estilos de vida. A escola tem sido a instituição social central para veicular, de forma homogênea, a cultura considerada “legítima” e para desconsiderar as culturas “não legítimas”, isto é, não-hegemônicas (Lahire, 2006).

Nesta perspectiva, a escolarização também pode ser analisada como um processo de “colonização” pelo qual passaram, obrigatoriamente, as crianças – de todas as classes sociais – e as pessoas adultas das classes populares para poderem pertencer ao mundo industrializado (Barbosa, 2006). A separação presente ainda hoje entre os processos

de escolarização, de alfabetização e a cultura escrita é tão evidente que, apesar de termos uma escola pública, obrigatória e gratuita de nove ou doze anos, ainda temos, mesmo nos países mais desenvolvidos, o retorno do analfabetismo em sua nova versão “iletrada”. A escolaridade obrigatória não garantiu o acesso à cultura escrita para todos. Como e por que a escola brasileira “falha” na transmissão cultural que, em linhas gerais, seria a sua função explícita?

Uma hipótese que podemos levantar é que, em muitos casos, as culturas e as lógicas escolares de socialização são distintas e até opostas às culturas e às lógicas de socialização das famílias e das culturas infantis. Na aventura da escolarização não é somente o capital cultural e o capital escolar que estão em jogo, também as práticas de socialização das famílias. Estar em consonância ou em dissonância com a lógica que engendra a escola favorece ou não o sucesso educacional, afinal, as condições de existência são as condições de coexistência. Pensar sobre estas diferentes culturas pode auxiliar a não cair em explicações simples e caricaturais sobre a dificuldade de escolarização das crianças, principalmente as pertencentes às camadas populares (Lahire, 1997; Thin, 2006).

Para refletir sobre a escolarização das crianças brasileiras contemporâneas é preciso compreender as dimensões do ser criança e viver a infância neste momento histórico e neste país; conhecer as novas estruturas familiares e suas culturas que estão sendo cotidianamente vividas e praticadas pelas crianças, como também repensar a legitimidade dos conhecimentos escolares e dos modos convencionais de socialização da escola, numa sociedade onde a multiplicidade de socializações pressupõe o confronto e o entrelaçamento entre as culturas.

Culturas e processos de socialização das crianças pequenas

As teorias tradicionais de socialização, como as de Durkheim e Parsons, sempre enfatizaram a “via de mão única” deste processo. Assim, a geração mais velha ofereceria, através das instituições, modelos culturais de socialização a serem imitados. A socialização produziria a interiorização, pelos novos membros, de normas, valores, estruturas cognitivas, conhecimentos e práticas que garantiriam a reprodução social. Quanto mais homogêneas as condições de socialização das

diferentes instâncias, mais simples o processo de interiorização e formação de um “eu” único e centrado. Também quanto mais próximo aos modelos originais de socialização, maior seria considerado o sucesso das ações socializadoras. Nesta perspectiva, as crianças sempre foram compreendidas como “menores” que precisariam ser tutelados e normatizados, para futuramente transformar-se em adultos adaptados (Castro, 2001).

Em sua teoria acerca da sociedade como realidade subjetiva, Berger e Luckmann (1978), na década de 1960, apresentam, com maior detalhamento, o processo de interiorização da realidade, como dois momentos temporalmente consecutivos.

A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual se torna membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo da sociedade. (p. 175)

Se até meados do século XX as sociedades eram mais fechadas e as socializações infantis aconteciam de maneira controlada, pois os pequenos ficavam expostos basicamente à socialização realizada pela família, as sociedades contemporâneas são extremamente diferenciadas e possuem poucas condições de estabilidade nos seus procedimentos de socialização. Os atores sociais são socializados, desde tenra idade, em diferentes espaços como a família, a creche, o grupo de colegas, a televisão e as diversas culturas. “(...) as crianças das nossas formações sociais são cada vez mais confrontadas com situações heterogêneas, concorrentes e, por vezes mesmo, em contradição umas com as outras do ponto de vista dos princípios de socialização que elas desenvolvem” (Lahire, 2003, p. 34).

Talvez, uma das formas mais radicais para analisar a imersão dos sujeitos nesta variedade de possibilidades socializadoras, e até mesmo nas suas incompatibilidades e confrontos, seja a discussão apresentada por Richard Sennet, no livro *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*, que reflete sobre os conflitos vividos por adultos trabalhadores e pais. Ele demonstra como, algumas gerações atrás, os valores da família eram consoantes com os do trabalho e como hoje eles são quase incompatíveis. As idéias de confiança, de amizade, solidariedade que os pais precisam ensinar aos filhos para

o fortalecimento dos laços familiares não são condizentes com os comportamentos de competitividade, de ausência de lealdade e de união que os pais utilizam para obter sucesso no mercado de trabalho. Segundo o autor: “O capitalismo de curto prazo corrói o caráter dele, sobretudo aquelas qualidades de caráter que ligam os seres humanos uns aos outros, e dão a cada um deles um senso de identidade sustentável” (2000, p. 27).

William Corsaro (1997), ao aprofundar seus estudos sobre a socialização, vai propor a noção de “reprodução interpretativa” como uma alternativa para a compreensão desta inserção ativa das crianças no mundo. Para ele, o termo reprodução enfatiza o quanto as crianças, são, por conta de sua participação efetiva na sociedade, constrangidas pela estrutura social das diversas instituições culturais, sociais e políticas frequentadas ao longo da vida – da trajetória escolar até o convívio informal com os amigos – a se tornarem semelhantes. Porém, com a palavra interpretativa, o autor salienta que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas também contribuem ativamente para a mudança cultural de toda a sociedade. Ele assinala, especialmente, a emergência da agência das crianças na produção da socialização e na participação das suas próprias e únicas culturas de crianças, pois as culturas elaboradas pelas crianças são resultantes da “apropriação criativa” que as mesmas realizam a partir das informações do mundo adulto para formular seus próprios saberes enquanto grupo de iguais.

Assim, as mudanças nas sociedades ocidentais transformaram radicalmente os processos de socialização nos últimos anos, e as visões mais conservadoras vêm sendo permanentemente questionadas. O acesso das mulheres ao mundo do trabalho teve como efeito as crianças entrarem em contato, cada vez mais cedo, com outras pessoas como as babás, professoras das creches, isto é, cada vez as crianças vivem mais precocemente socializações secundárias. Se forem tão precoces, seriam elas realmente secundárias? Nas sociedades urbanas contemporâneas, as socializações deixam de estar ancoradas apenas na vida familiar, para passarem a ser realizadas por uma rede de socializações plurais. Podemos, seguindo as palavras de Setton (2005), observar que nesta nova configuração social existe uma importante diferença na compreensão da socialização que permite verificar não apenas os aspectos de reprodução, mas também os de ação e mudança social.

A revisão das teorias de socialização abre a possibilidade de observar os seres humanos como sujeitos plurais, sendo permanentemente construídos e atualizados, vivendo um processo não unívoco, mas extremamente diferenciado de influências e de interpretações destas influências, que configuram um núcleo duro mas que experienciam com significativas transformações ao longo das ressocializações permanentes. Neste texto, vamos partir da premissa de que a socialização é um processo contínuo de inserção cultural, e a cultura será compreendida como a construção de significados, partilhados por outros ou não, sustentados em práticas da vida individual e social. A socialização é algo que se faz junto, é a forma com que os seres humanos praticam as suas ações, vivem suas vidas, evidenciam seus valores, constroem e defendem suas idéias. Como pensar as relações e tensões entre estas diversas culturas socializadoras?

Culturas de infância: que infância(s) chega(m) à escola?

A pluralidade das infâncias precisa ser compreendida em sua conexão com a pluralidade de socializações humanas. Como demonstra Lahire (s.d.), somos, desde o início, seres plurais. Atualmente, esta visão ampliada de identidades sociais e pessoais, permanentemente construídas, vem sendo aceita por muitos autores que procuram compreender a infância não como uma noção unitária, mas como uma experiência social e pessoal, ativamente construída e permanentemente ressignificada. As crianças *não são e não existem* como seres abstratos e generalizáveis. E frases como: “Todas as crianças são imaturas, dependentes, alegres...” foram tão fortemente ensinadas e repetidas que, até hoje, naturalizamos estas características nas pessoas de pouca idade. Ao contrário, crianças, em variados tempos e espaços, viveram a sua experiência de infância de modos muito diferenciados, portanto a infância é uma experiência heterogênea.

Talvez uma das mais importantes contribuições das ciências sociais e humanas para a educação é a de fazer emergir, nas crianças, as suas diferentes experiências de infância, mediadas por variações como: gênero, espaço geográfico, “classe social, grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população etc.” (Sarmiento, 2007), p. 29). As possibilidades das crianças de viverem as infâncias estão profundamente ligadas a estas referências

contextuais. E, apesar da sua “recente inserção no mundo”, as crianças são capazes de observar, apreender e interpretar rapidamente este tipo de diferenciação social. A infância é parte de uma categoria geracional (Sarmiento, 2006), onde também se fazem presentes as diversidades e as desigualdades da sociedade contemporânea.

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância. (Sarmiento, 2007, p. 36)

Culturas da infância: crianças produzindo culturas

A sociologia da infância, com os trabalhos de Sarmiento e Pinto (1997), James, Jenk e Prout (1998) e também a antropologia da criança produzida por Silva, Macedo e Nunes (2005) e Cohn (2006) são produções que vêm contribuindo para a construção e a configuração desta nova noção. Compreender como vivem e pensam as crianças, entender suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir, e escutar seus gostos ou preferências é uma das formas de poder compreendê-las como grupo humano.

Para isso, é preciso tirar as crianças da condição de objetos para deixá-las advir como agentes de sua própria ação e discurso. Significa afirmar que elas são competentes, capazes de organizar suas vidas e de participar – com suas diferentes linguagens – nas tomadas de decisões acerca dos temas que lhe dizem respeito (Malaguzzi, 2001). Como afirma Cohn (2006), as crianças não sabem menos, elas sabem outras coisas.

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças – por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos – ou com os adultos – realizando tarefas e afazeres de sobrevivência –, elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais.

Corsaro (1997) foi um dos primeiros investigadores das culturas da infância e demonstrou como o desenvolvimento das crianças não é algo individual, mas que este é um processo cultural e, portanto, coletivo e que acontece continuamente através das relações de brincadeira e de faz-de-conta desenvolvidas pelas crianças. “(...) a pesquisa micro-etnográfica tem identificado o carácter criativo e de improvisação dos jogos de fantasia das crianças pequenas num vasto espectro de subculturas e culturas de grupos” (Corsaro, 2007, p. 4).

Um aspecto extremamente importante é o de observar que as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, dos meios de comunicação de massa, dos artefactos que elas utilizam cotidianamente, mas se estruturam de outra maneira. Sarmento (2002), em um belíssimo texto, apresenta alguns princípios geradores das culturas da infância. São eles: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. As crianças, em seus grupos, produzem culturas de crianças, e a reflexão sobre estas práticas empíricas nos possibilita perceber as diferentes culturas infantis.

Além do papel de agentes no nível microsocial, as crianças também são importantes no nível macro-histórico, nos modos como sua participação e ação contribuem para trazer a novidade para as sociedades (Arendt, 2003).

Atualmente, várias pesquisas realizadas com crianças, em diferentes contextos, tanto no Brasil como no exterior, tendo como eixo questões relacionadas a gênero, idade, etnias, classe social, grupo de pertencimento, religião, escolarização, subjetividade, vêm propiciando uma melhor compreensão das experiências das crianças e das culturas infantis em sua diversidade. Assim, um outro mundo se abre para compreender estes sujeitos com características que parecem muito próximas às culturas populares. Promover um diálogo entre estes mundos e suas culturas é uma saída para poder repensar o modo como se pode educar, e também escolarizar as crianças.

Culturas para a infância: a produção cultural realizada para a infância

Além das culturas da infância ou culturas infantis, precisamos também refletir sobre a produção cultural que se faz para as crianças. Numa sociedade capitalista e globalizada, as crianças, mesmo antes de

nascерem, já são consumidoras. Nos últimos anos, tem havido um investimento imenso de verbas tanto para pesquisar a infância e seus comportamentos – para poder fabricar produtos que venham ao encontro dos desejos infantis –, como para produzir novas “necessidades” para as crianças (Kincheloe, 1997; Steinberg, 1997).

As mídias sabem que construir uma *Kindercultura* (Steinberg, 1997) pode render não apenas o consumo do presente – festas de aniversário, Natal e Dia das Crianças – como estabelecer uma prática de vida, um modo de viver integrado ao consumo como um hábito ou estilo de vida. A cultura massificada da mídia faz parte das culturas socializadoras das crianças e compartilha com as culturas infantis do universo imaginário da infância. São narrativas que se interrelacionam, produzindo novas formações simbólicas.

De acordo com Lahire (2006), é preciso avaliar esta socialização em diferentes culturas como permeadas por *variações intra-individuais*, isto é, as crianças, ao incorporarem as culturas, produzem diferenças culturais, mais ou menos fortemente, resultando em pessoas com culturas dissonantes. Estas configurações individuais são estabelecidas pelos modos de recepção e tornam-se hoje “majoritárias em todos os grupos sociais, sendo impossível classificar culturas de grupos ou de classes que compõem a formação social” (Lahire, 2006, p. 154).

Também as *variações interindividuais* entram em ação. Não há nada de mais comum, e freqüente, na sociedade contemporânea que a singularidade dos casos individuais. Singular não rima mais com excepcional, mas com geral, o normal ou o habitual (não é apenas uma questão de singularidade subjetiva); somos combinações de traços culturais gerais.

Cada indivíduo se aproxima de centenas, e mesmo de milhares de outros, em certos pontos, e distingue-se deles em outros pontos, no final das contas, cada indivíduo é indissociavelmente o produto social de uma infinidade de experiências socializadoras e um ser relativamente singular enquanto mistura de estilos que tem poucas chances de encontrar o clone perfeito no espaço social. (Lahire, 2006, p. 166)

A infância, como a modernidade procurou produzir, una, igual, obediente, dependente, silenciosa, temerosa, subordinada, restrita culturalmente e eternamente vigiada, não existe mais. A infância rompe,

promove rupturas. As crianças se misturam, assimilam e produzem culturas que provêm da socialização tanto da cultura dos videogames, das princesas, das redes, dos CDs, como também da cultura dos amigos, do futebol, dos laços de afeto, da vida em grupo na escola e na família, tudo em um mesmo espaço e tempo social e pessoal. Estas diferentes experiências não são simplesmente somadas umas às outras, ou convivem paralela e fragmentariamente. De acordo com Lahire (s.d.), a pluralidade dos seres é permanente e ativamente construída, há um núcleo que é permanentemente móvel.

Mestiças (globais e locais) é preciso observar, estar atento às mudanças e ter cuidado para não avaliar estas novas configurações como um declínio da infância. São estas novas crianças, com suas experiências de infâncias múltiplas, que chegam todos os dias na escola. Com seu modo plural de ser, elas manifestam a sua diferença. Quer numa linguagem conhecida e facilmente decodificável, quer numa das suas múltiplas linguagens, com a escola ou os professores escutando-as ou não, elas manifestam as suas singularidades.

Apesar de toda a hegemonia do capital que investe forte e constantemente em produtos padronizados, pode-se observar como as culturas alternativas também têm se utilizado dos fluxos e estratégias capitalistas para produzir e divulgar outras versões do mundo, através da internet, da pirataria. A socialização em ambientes e relações heterogêneas, e até mesmo contraditórias, é cada vez mais freqüente e precoce. Portanto, as configurações individuais e sociais das crianças precisam ser profundamente repensadas.

Culturas familiares: as famílias e suas relações com a escolarização

As culturas familiares, em especial a das classes populares, têm sido frequentemente apontadas como as grandes *vilãs* da dificuldade das crianças em aprenderem e permanecerem nas escolas. No Brasil, vários trabalhos publicados nos anos de 1980 e 1990, como os de Zaluar (1985), Nicolaci-da-Costa (1987) e Sarti (1996), foram extremamente importantes para revisar os saberes sobre as famílias pobres e a sua relação com a educação e a escolaridade das crianças. Todos eles apontam para a centralidade e o envolvimento das famílias nos processos de socialização e escolarização.

O livro *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, de Bernard Lahire (1997), apresenta aspectos importantes da relação entre as famílias de classes populares e o conseqüente sucesso escolar das crianças. Esta obra auxiliou efetivamente na desconstrução de vários mitos acerca desta relação. O autor demonstra inicialmente que “os pobres”, assim como “as crianças”, não podem ser vistos como uma categoria geral, mas precisam ser compreendidos também nas suas particularidades e diferenças, isto é, existem dissonâncias entre as famílias, mesmo quando se pensa em consonância de classe social.

O autor também afirma que a homogeneidade do grupo familiar é sempre pressuposta, mas nunca demonstrada, afinal, cada casal traz consigo, no mínimo, duas tradições e as crianças logo aprendem a compreender estas discrepâncias. Na seqüência, ele mostra que a invisibilidade dos pais no contato com a escola nem sempre significa negligência e que a omissão parental é muito mais um mito.

Thin (2006) encontrou, em suas pesquisas, que muitas vezes são as condições de trabalho ou o sentimento de incompetência – o medo da escola que já foi vivenciado como um fracasso –, ou ainda o confronto entre lógicas educativas que levam os pais a não comparecerem à escola. Singly (2007) evidencia que a escolarização é fundamental para manter, ou preferencialmente melhorar, a posição da família no espaço social. Para o autor, as famílias têm, até o presente momento, o sentimento de que a escola é algo extremamente importante, apesar de ainda desconhecido, e manifestam a esperança, e o desejo narcísico, de ver os filhos “saírem-se” melhor do que eles. As famílias investem e constroem estratégias para a permanência dos filhos na escola, pois possuir uma titulação é um excelente patamar, ainda que os diplomas tenham que ser “trocados no mercado de trabalho, correndo o risco de ter surpresas ruins” (Singly, 2007, p. 62).

Thin (2006) comenta que as lógicas socializadoras das famílias, especialmente as das camadas populares, e das escolas são divergentes e muitas vezes contrastantes:

Para compreender as relações entre as famílias populares e a escola, é preciso levar em conta o fato de que essas relações colocam em jogo maneiras de estar com as crianças, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar, ou, ainda, maneiras de regular os comportamentos juvenis ou infantis. (p. 212)

Segundo o autor, nesta relação desigual entre família e escola há um pólo dominante de socialização que é o da escola, e respectivamente dos professores, pois são eles que controlam os tempos e os espaços das aprendizagens, ensinam temas abstratos por meio de atividades descontextualizadas e realizam uma ação educativa fundamentalmente moralizadora. Mesmo com as mudanças pedagógicas implementadas nos últimos anos, as escolas conservam esta lógica específica de socialização e defendem apenas um modo de ser, de pensar, de responder, isto é, apenas uma forma de cultura que é reconhecida como “a legítima”.

No outro pólo, o dominado, está a socialização realizada pelas famílias das crianças. Nas camadas populares, ela ocorre através dos atos da vida cotidiana, com um modo de autoridade, de comunicação, de relação com o uso do tempo bastante diferente. É uma lógica muito mais pragmática, que tem em vista a operacionalização imediata e prática. Para as crianças das camadas médias e altas da população, as formas de socialização domésticas são mais próximas às escolares. Além disso, geralmente as crianças, desde muito pequenas, já estão sendo socializadas em ambientes de educação coletiva, o que oferece uma socialização “do tipo escolar” bastante precoce.

Assim, as culturas pedagógicas das escolas e das famílias de camadas médias e altas da população se inscrevem num tipo de tempo que coloca os fins da educação em objetivos gerais e universais, que só se desvelam em longo prazo, no domínio de procedimentos intelectuais mais abstratos. As famílias populares, ao contrário, esperam da escola conhecimentos mais imediatos. Dessa forma, as crianças de origem popular não apenas precisam aprender os conteúdos da cultura escolar, o que por si só já implica um alto grau de concentração e desempenho, mas elas também precisarão aprender a transformar seus modos de socialização em formas adequadas à escola e também compreender as diferenças da cultura escolar e da cultura familiar. O conceito de transição de classe mostra exatamente os conflitos de um sujeito que é socializado em um grupo e, principalmente por formação escolar, tem acesso a outros grupos sociais, econômicos e culturais.

Retomando as considerações gerais apontadas sobre as famílias, é preciso ressaltar que, apesar de destacarmos as diferenças, muitas semelhanças também podem ser observadas nas famílias, independentemente

das classes sociais. Em primeiro lugar, as estruturas familiares convencionais já não contemplam a vida real, novas estratégias de organização estão, e estarão, permanentemente, sendo reconstruídas. Além disso, os grupos familiares não têm uma cultura homogênea, mas múltipla.

As crianças constroem seus repertórios sociais distintos, mas interconectados, “formulados em meio ao volume global de capital cultural da família, da estrutura de distribuição e da natureza do capital cultural da família que pode ou não ser transmitido” (Lahire, 1997, p. 51). A transmissão de disposições e competências de ordem moral, de organização material da vida, de hábitos mentais, hábitos de vida, tecnologias intelectuais da vida cotidiana que têm relações com as práticas escolares são fundamentais para o ingresso e o sucesso na cultura escolar.

O capital cultural de uma família não é apenas transmitido pelos pais, mas por várias pessoas que convivem próximas às crianças, especialmente os irmãos mais velhos, que propiciam oportunidades para a construção de competências, de interesse e de valorização das práticas escolares. Quanto mais próximos os modos de socialização familiar estiverem dos modos de socialização escolar, maior é a perspectiva de sucesso na escola. Mas se é possível verificar este movimento em direção à apropriação da cultura escolar pelas famílias, a escola segue desconhecendo as culturas familiares. Quanto mais a escola conseguir apreender os modos singulares de socialização nas famílias, mais ela poderá propor formas de agrupamentos, de propostas e de práticas para a inclusão das crianças e criar processos educacionais que articulem as fronteiras das culturas familiares e das culturas escolares. Promover habilidades de viver em dois mundos, na interculturalidade, sem capitular frente às desigualdades sociais, pode sugerir mudanças na cultura escolar.

Cultura escolar: Pode a escola atender “as massas” e não ser massificadora?

A escola propõe um modelo específico de socialização baseado naquilo que denominamos até o presente momento de: “A” cultura, “A grande cultura” ou a “alta cultura”. A alta cultura supõe a existência de uma baixa cultura, isto é, uma cultura popular ou de massas. É bom

ter claro que esta divisão entre culturas somente existe “se alguém ou algum grupo crê na importância ou superioridade de certas atividades ou bens culturais em relação aos outros” (Lahire, 2006, p. 39).

É inegável o poder da escola, afinal, até hoje, ela é a única instituição da modernidade que todas as crianças e jovens frequentam – tanto em nome da sua proteção como da sua segregação (Qvortrup, 2001) – para aprenderem a cultura legítima, como ela é também, por outro lado, o lugar onde múltiplos modos de socialização e formações culturais se confrontam. A escola é a única instituição social que, pelo caráter de obrigatoriedade, dispõe de um público sempre presente. Outras instituições educacionais, como as bibliotecas, museus, mídias culturais, precisam desenvolver estratégias de formação de público.

De acordo com Lahire (2006), a escola é tão amplamente reconhecida que, inclusive, aqueles que não chegaram a formar os gostos e os hábitos que lhes permitiriam estar em consonância com ela também a reconhecem. Não se pode trabalhar sobre os usos sociais da cultura, abstraindo a ligação existente entre capital escolar e práticas e preferências culturais nas sociedades fortemente escolarizadas. O capital escolar adquirido, seja ele literário ou científico, determina em grande parte os futuros gostos e disposições culturais.

Algumas pesquisas (Lahire, 2006) evidenciam que a prática de atividades culturais durante a infância tem influência sobre as práticas culturais da vida adulta. Pessoas que praticaram na infância atividades culturais como: leitura, visita ao museu, teatro, concerto, práticas culturais amadoras de cinema, têm mais chances de ter realizado estas atividades ao longo dos últimos 12 meses do que aquelas que não vivenciaram nenhuma das atividades em questão (idem, *ibid.*). Portanto, a prática de realização de atividades culturais oferecidas para a criança na escola é fundamental, mas também é importante verificar a forte correlação com o meio social de origem e, em particular, com a formação escolar dos pais.

A teoria da legitimidade cultural analisava a relação entre classe social e cultura legítima como direta, assim como discutia as desigualdades culturais enfatizando seus estudos nas distâncias e nas relações socialmente diferenciadas com “a” cultura dominante e os efeitos sociais da dominação dessa cultura sobre os demais grupos. Essa compreensão de democratização da cultura clássica afirma a existência de uma

cultura não-legítima: aquelas denominadas de subculturas, culturas populares ou cultura de entretenimento.

A legitimidade de uma única cultura torna-se problemática numa cultura urbana, industrial, globalizada e interligada por redes virtuais, onde as oposições simbólicas claras entre cultura e subculturas, artes maiores e artes menores não são mais pertinentes. Apenas é possível observar como certos produtos e atividades culturais dispõem de poderosos meios de imposição de sua legitimidade, e que estes são permanentemente atualizados na manutenção das distinções.

Em um interessante livro de memórias, Didier Gaubert (2003, p. 65) narra sua experiência de professor de filosofia em um liceu francês:

Existe um enorme afastamento entre estes alunos e a escola. Para ensiná-los é preciso partilhar com eles de uma cultura comum, valores. Nos momentos mais pessimistas cheguei a pensar que não havia qualquer relação entre nós. Outras vezes o diálogo era possível. Este diálogo obrigava-me a questionar um grande número de hábitos de pensamento que possuía, mas não me forçava a renunciar ao pensamento. Este era essencial.

Apesar de concordarmos com o autor quanto à necessidade de sair do impasse da incomunicabilidade, atualmente já é possível verificar alguns deslocamentos desta posição. Primeiro, os professores não são mais representantes orgânicos da “alta cultura”, apesar de seguirem sendo representantes da cultura escolar. Isto significa que é preciso repensar sobre qual é, efetivamente, a cultura escolar legítima nos tempos atuais.

Outro elemento significativo é que a grande cultura e as pequenas culturas estão sofrendo um novo dimensionamento a partir da presença da cultura de massas e do reconhecimento social e político dos “outros”, colocando em discussão a atual existência de indivíduos puramente socializados em uma cultura.

Os professores, por mais que declarem que suas atribuições são as de transmitir o conhecimento escolar, têm se mantido muito ocupados com a ordem moral. O currículo oculto opera significativamente nas salas de aula e é evidente a atenção às questões sociais e pessoais dos alunos. É impossível manter-se passivo frente às situações de pobreza, violência real ou simbólica, dor e alegria presentes na vida dos

alunos com os quais os professores têm um contato tão pessoal (Cela & Palou, 1994; Gaulbert, 2003; Merieu, 2006). Os processos educacionais envolvem a instrução, a transmissão da cultura escolar, mas vão muito além disso. É aproveitando este encontro, de culturas diversas e híbridas, que entretecemos a vida.

A escola é o espaço de confronto ou entretecimento de culturas pessoais – de crianças e adultos – e de culturas sociais – legítimas e não-legítimas (Lahire, 2006). É preciso romper com o silêncio sobre as diferentes culturas e dar-lhes visibilidade e reconhecimento. Fazer dialogar, interagir, comunicar as culturas, desmoronar atitudes etnocêntricas, criando um espaço intercultural. Talvez a experiência acumulada pelos estudos sobre educação indígena possa servir de apoio para pensarmos a “escola para todos” num país continental e com perspectiva intercultural.

Uma das expectativas interessantes para esta rearticulação entre culturas é que os perfis individuais culturais estão cada vez mais compostos de elementos dissonantes, isto é, estamos cada vez mais híbridos. Estas características

(...) são absoluta ou relativamente majoritário[a]s em todos os grupos sociais (embora nitidamente mais prováveis nas classes médias e altas do que nas classes populares), em todos os níveis de formação (ainda que mais prováveis nos que concluíram no mínimo o ensino médio do que nos não formados) e em todas as faixas etárias (apesar de cada vez menos prováveis quando se vai do jovem aos mais velhos). É possível observar que há a predominância da dissonância cultural em todos os meios sociais, assim as culturas mais mestiças tendem a se desenvolver. (Lahire, 2003, p. 17)

Além das perspectivas da multiplicidade individual, tão bem apontada por Lahire na sua construção do “homem plural”, e das “múltiplas socializações”, é preciso buscar nos confrontos entre culturas não-legítimas e culturas legítimas escolares as fontes das dificuldades da escola e do ensino nos bairros populares: “é a forma escolar de aprendizagem, não importa a disciplina considerada, que parece estar sendo rejeitada pelas crianças” (Lahire, 1997, p. 68).

Quanto menos massificada for a cultura escolar – seja a dos professores ou aquela dos conhecimentos que eles transmitem –, certamente maior será a capacidade da escola em criar espaços para a interlocução entre culturas infantis, familiares, de bairro, e também a competência

para contribuir na produção de novas culturas, ou quem sabe de contraculturas, tendo assim uma maior possibilidade de propiciar condições de efetiva aprendizagem nas crianças.

Não renunciar ao pensamento e à ação: nada é tão velho que não possa ser inventado

Desde as escolas missionárias, a educação brasileira foi destinada a “civilizar” a população, isto é, a ensiná-la a negar-se como índio, como negro, como mulher, como criança para tornar-se outro. A continuidade da existência da escola somente será viável se ela conseguir incorporar a idéia de ser um espaço de aceitação e afirmação das diferenças, mas ao mesmo tempo de criação de novas formas de convívio comum. A reflexão no campo da alteridade estimula o gosto pelo pensamento, pelo conhecimento e ensina a intervir no mundo através da política, da justiça, da sensibilidade e argumentação.

Estamos cotidianamente referindo a importância de se compreender a diversidade, mas continuamos operando em uma escola que tem um currículo único – desatualizado, empobrecido, fragmentado –, onde as práticas pedagógicas remetem a seculares tradições. As crianças não são as mesmas, os conhecimentos também não. E o mundo? Bem, o mundo mudou. O meio é a mensagem, já afirmava Marshall McLuhan em um título de livro na década de 1960, não é possível separar a cultura escolar como mensagem dos meios para democratizá-la (McLuhan & Staines, 2005). É preciso incorporar na escola possibilidades de realizar a educação através de práticas diferenciadas, de outras formas de socialização, não apenas as colonizadoras.

Para garantir o caráter de universalização da escolarização das crianças, é preciso defender a interlocução com a diversidade social e cultural, das crianças e adultos, das culturas familiares e suas formas de socialização, das culturas consideradas legítimas e ilegítimas promovidas pela escola. Uma escola de qualidade somente pode ser construída na tensão entre os conhecimentos universais – construídos e socialmente compartilhados – e as singularidades.

Compreender a diversidade cultural no contexto particular em que foi elaborada, sem qualquer determinação universal, pode ser uma proposta redutora que defende uma visão de cultura imóvel e pouco

miscigenada. Existem diferentes culturas nas sociedades, mas elas também estão em permanente movimento, interinfluência e reconstrução. As culturas infantis de hoje não são iguais às culturas infantis de ontem, elas se manifestam e se estruturam num outro tempo e espaço, com outro formato e conteúdo.

Se, ao explicitar a diversidade que a compõe, uma sociedade se humaniza, respeita e valoriza a diversidade cultural, isso não pode ser confundido, em nenhuma hipótese, com a manutenção das desigualdades sociais ou com políticas educacionais que abandonem a capacidade de ser e estar junto dos seres humanos. Como pensar uma escolarização de qualidade que respeite as diversidades sem aprofundar, ainda mais, as desigualdades sociais?

Do ponto de vista das teorias educacionais, o século XXI anuncia uma discussão que vai “para além da qualidade” única, padronizada, pré-definida. Dahlberg, Moss e Pence (2003), ao politizarem a noção de qualidade, revisaram este conceito como algo histórico e socialmente construído, baseado em valores, crenças, lutas de poder e de interesses e, assim, o “desnaturalizam”. Portanto, a qualidade é um processo dinâmico, que continuamente estará se alterando, não tendo nunca um enunciado final, verdadeiro.

Estabelecer o caráter de qualidade a uma proposta educativa é sempre uma perspectiva transitória. A qualidade se manifesta na condensação de um trabalho coletivo, participativo, democrático e de construção de sentido no confronto entre culturas. Ela é contextual, relacional, reflexiva, subjetiva, instável; ética, não sendo apenas uma definição técnica. Certamente, é muito mais uma questão filosófica e política, de afirmação de valores e de disputas (Dahlberg, Moss & Pence, 2003; Bondioli, 2004).

Se seguirmos estes pressupostos, vamos verificar que somente haverá qualidade no ensino e na educação brasileira quando for possível colocar abertamente as diferentes culturas que convivem em uma escola, sendo elas consideradas legítimas ou não, e compreender suas lógicas, construindo significados compartilhados, isto é, instituindo novos processos culturais a partir das diferenças.

Definir a qualidade de uma realidade é um processo de interpretação, feito na construção de significados, por meio da argumentação, da relação, do diálogo e da reflexão entre as culturas. Dahlberg,

Moss e Pence (2003) transgridem a concepção tradicional de escola e propõem a escola como um fórum democrático de socialização, como a ética de um encontro. Isto é, um espaço para acolher as pessoas – adultos e crianças – nas suas diversidades e propor novas possibilidades para viver a experiência de infância na contemporaneidade, junto com as crianças. O conceito de ‘espaços das crianças’ entende as escolas como sendo ambientes de várias possibilidades – culturais, científicas e sociais, mas também econômicas, políticas, éticas, estéticas, físicas –, algumas pré-determinadas, outras não, algumas iniciadas pelos adultos, outras pelas crianças. Escola é prática ética e política, que se dá no debate, na construção de conhecimentos, como oficina e laboratório social e humano permanentes.

Trabalhar com a “ética do encontro” na pedagogia exige que escutemos o pensamento – as idéias e teorias, perguntas e respostas das crianças e dos adultos – e o tratemos séria e respeitosamente. O “Outro” não está somente lá, ele também está aqui. Significa lutar para entender o que é dito, sem idéias preconcebidas sobre o que é correto ou apropriado. Uma pedagogia da “escuta” trata o conhecimento como sendo uma construção, que tem uma perspectiva provisória, e não como a transmissão de um corpo de saber verdadeiro que uniformiza o “outro”.

Se acreditarmos que as crianças possuem as suas próprias teorias, interpretações e questionamentos, que são protagonistas do seu processo de socialização nos espaços culturais em que vivem e que constroem culturas e conhecimentos, então, os verbos mais importantes na prática educativa não serão mais ‘falar’, ‘explicar’ ou ‘transmitir’, mas “ouvir”, “compreender”, “divergir”, “dialogar”, “traduzir”, “formular novos conhecimentos”. Escutar significa estar aberto aos outros, compreender e construir um diálogo, acolher as diferenças e propor unidades flexíveis.

A escola, atualmente, funciona muito mais como um espaço de socialização, organização, integração, análise de conhecimentos, percepção de pontos de vista diferenciados do que como transmissora de informações. Até pouco tempo, por sua constituição mais sólida, a transmissão dos conhecimentos sociais, culturais e científicos, isto é, das culturas escolares, se confrontava com as culturas infantis e familiares. A ênfase esteve sempre naquilo que as separa, no que difere, tendendo a não manter a atenção naquilo que existe de comum e que liga crianças, adultos – professores, pais e mães –, escola, conhecimento, sociedade.

As novas perspectivas sobre as culturas da infância, as culturas familiares e a cultura escolar podem, certamente, nos auxiliar a pensar em um novo modelo de escolarização de qualidade para as crianças brasileiras, que entretença culturas e não as negue. Uma escola que seja plural, mas não excludente. Uma escola que possa “escutar” as crianças e se construir para e com elas. Que escute o barulho do confronto, faça emergir os mal-entendidos, compreenda as diferenças nos modos de recepção e significação, ajuste as lógicas de cada grupo cultural, analise as relações de poder e hierarquia entre eles, proponha processos de inserção social de todos. Problematicar a incomunicabilidade das culturas e criar com significados compartilhados e contínuos, que envolvam e discutam as culturas legítimas, não-legítimas, de massas, populares, infantis, as muitas culturas do mundo contemporâneo, são fundamentais no processo de escolarização.

Produzir a qualidade, criar o encontro intercultural para construir uma escola que entretença culturas e incorpore o mundo. Criar uma escola que rompa e transgrida com o papel da “Dona Lógica da Razão”, do *Poeminha em língua de brincar*, de Manuel de Barros (2007), potencializando as crianças para pensarem, falarem, poetizarem e, assim contribuírem para a novidade do mundo.

Recebido em julho de 2007 e aprovado em agosto de 2007.

Referências bibliográficas

- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BARBOSA, M.C.S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- BARROS, M. *Poeminha em língua de brincar*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.
- BONDIOLI, A. (Org.). *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A.B.; ROCHA, A.D.C. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, DF: MEC; SEF; DPEF; COEDI, 1995.

CANÁRIO, R. *A escola tem futuro?: das promessas as incertezas*. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

CARRAHER, T. et al. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1988.

CASTRO, L.R. Da invisibilidade a ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, L.R. (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU; FAPERJ, 2001.

CELA, J.; PALOU, J. *Con voz de maestro: un epistolario sobre la experiencia docente*. Barcelona: Celeste, 1994.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, W. *The sociology of childhood*. Califórnia: Pine Forge, 1997.

CORSARO, W. *Textos do seminário com o autor: pesquisas com crianças*. Porto Alegre: FAGED; UFRGS, 2007. (mimeo.).

DAHBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

ENZENSBERGER, H.M. *Mediocridade e loucura e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1995.

FERREIRA, M. Do avesso do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem (ns) social (is) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. In: SARMENTO, M.J.; CERIZARA, A.B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação*. Porto: ASA, 2004.

GAULBERT, D. *Filosofia, Stor?!: isso cansa muito a cabeça*. Sintra: Inquérito, 2003.

JAMES, A.; JENK, C.; PROUT, A. *Theorizing childhood*. Cambridge, Mass: Polity, 1998.

KANT, I. *Respuesta a la pregunta: que es la ilustración?* Madrid: Technos, 1993.

KINCHELOE, J. McDonald's, poder e criança: Ronald McDonald faz tudo por você. In: SILVA, L.H.; AZEVEDO, J.C.; SANTOS, E. (Org.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: SMED; PMPA, 1997.

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

LAHIRE, B. *O homem plural: as molas da acção*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

LAHIRE, B. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

LAHIRE, B. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

MCLUHAN, S.; STAINES, D. (Org.). *McLuhan por McLuhan*. São Paulo: EDIOURO, 2005.

MALAGUZZI, L. *La educación infantil em Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2001.

MOYSÉS, M.A.A.; LIMA, G.Z. Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? *ANDE*, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 57-61, 1982.

MOYSES, M.A.A. Fracasso escolar, uma questão medica? *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 15, p. 7-16, dez. 1985.

MERIEU, P. *Carta a um jovem professor*. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

NICOLACI-DA-COSTA, A.M. *Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social*. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

PATTO, M.H.S. *Psicologia e ideologia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

QVORTRUP, J. O trabalho escolar infantil tem valor?: a colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, L.R. (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU; FAPERJ, 2001.

SACRISTAN, J.G. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

SARMENTO, M.J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002.

SARMENTO, M.J. Reinvenção do ofício de aluno. In: CANARIO, R. (Org.). *Escola da Ponte: um outro caminho para a educação*. São Paulo: Didática Suplegraf, 2004a.

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERIZARA, A.B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação*. Porto: ASA, 2004b.

SARMENTO, M.J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M.J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V.M.R.; SARMENTO, M.J. (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: J&M Martins, 2007.

SARMENTO, M.J.; PINTO, M. (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARTI, C. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. Campinas: Autores Associados, 1996.

SENETT, R. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SETTON, M.G.J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo social*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, nov. 2005.

SILVA, A.L.; MACEDO, A.V.S.L.; NUNES, A. (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global; MARI; FAPESP, 2002.

SINGLY, F. *Sociologia da família contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

STEINBERG, S. *Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações*. SILVA, L.H.; AZEVEDO, J.C.; SANTOS, E. (Org.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: SMED; PMPA, 1997.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias de classes populares e escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/ago. 2006.

VARELA, J. Uma reforma educativa para as novas classes médias. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 229-237, jan./jun. 1995.

ZALUAR, A. *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1985.