

Creches públicas e a educação da criança: o que querem as famílias?

Public day care centers and early
childhood education: what do families want?

Marlice de Oliveira e NOGUEIRA¹

Regiane de Fátima TEODORO²

Liliane dos Santos JORGE³

Resumo

O artigo discute relações entre famílias e duas creches públicas, com uma metodologia que englobou entrevistas com mães usuárias das duas creches. Os resultados mostram que as mães das camadas médias concebiam a creche como um local de preparação (instrucional e pedagógica) para a carreira escolar. E, na ótica das mães das camadas populares, as creches eram espaços de brincadeira e de um “continuar a ser criança” em locais que garantisse o seu cuidado e proteção. Constatou-se a existência de uma acentuada divisão social e cultural que modulou as percepções das mães sobre a instituição pública e a educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Infância. Relação família-escola.

Abstract

The article discusses relationships between families and two public daycare centers, using a methodology that included interviews with mothers who use the two daycare centers. The results show that middle-class mothers conceived the day care center as a place of preparation (instructional and pedagogical) for a school career. And, from the perspective of mothers from the lower classes, day care centers were spaces for playing and for “continuing to be a child” in places that guaranteed their care and protection. It was verified the existence of a marked social and cultural division that modulated the mothers’ perceptions about the public institution and early childhood education.

Keywords: Early child education. Childhood. School- family relationship.

Introdução

¹ Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil (UFMG). Professora da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Mariana-MG, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2528010444414597>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6295-5473>. Email: nogueira_mar@uol.com.br

² Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Professora da Rede Municipal de Educação de Ouro Preto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1166273873073668>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1535-1693>. Email: regianeteo@yahoo.com.br

³ Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Mariana – MG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9526315090152529>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3792-8748>. Email. lilianejorge@ufop.edu.br

Bernard Lahire em sua obra “*Enfances de Classe*” nos alerta para as desigualdades que atingem as crianças desde a sua mais tenra idade. Dadas as enormes distâncias e fronteiras materiais e simbólicas entre as vidas das crianças situadas em diferentes grupos sociais, o sociólogo ressalta que a instituição escolar – (seja a creche ou a pré-escola) – está cada vez mais no centro dessas vidas. E que, muitas vezes, parece ser o único elemento estabilizador da vida familiar frequentemente marcada pela precariedade e instabilidade. Para muitas crianças, a sobrevivência individual e social está estreitamente relacionada à frequência à escola e às relações possibilitadas por este ambiente. Para outras, favorecidas do ponto de vista socioeconômico, as escolas são fontes de um cultivo cultural mais amplo (Lahire, 2019).

Sendo assim, a sociologia da educação vem demonstrando, desde os trabalhos de Pierre Bourdieu (1970), que as condições sociais, econômicas e culturais das famílias não só impactam os destinos escolares dos filhos, como também afetam os modos como pais e filhos percebem, interpretam e transitam pelo mundo escolar.

Neste artigo, apresentamos e discutimos as percepções construídas por quatro famílias (mães) de diferentes grupos sociais sobre os processos educativos vivenciados por seus filhos em creches públicas. Os resultados apresentados compõem uma pesquisa mais ampla sobre relação entre famílias e creches públicas, desenvolvida no âmbito do Núcleo de Estudos Sociedade, Família e Escola (NESFE) da Universidade Federal de Ouro Preto.

Longe da intenção de esgotar as discussões e análises em torno da temática, nossa proposta foi levantar elementos teóricos e empíricos que pudessem contribuir com o campo da Educação Infantil, e de modo particular com o segmento creche, fomentando o debate por meio da proposição de questões relevantes para o enfrentamento dos desafios do presente.

A relação família-escola tem se destacado nas pesquisas na área da educação e, em se tratando da Educação Infantil, identificamos um crescimento significativo no número de pesquisas nos últimos anos, como destaca Nogueira (2015). Para ampliar ainda mais os debates e contemplar uma das lacunas do campo (relação famílias-creches), é que se desenvolveu a investigação. O estudo foi conduzido em duas instituições públicas

ficcionalmente nomeadas como Creche Espaço Criança e Creche Primeira Infância, situadas no município de Ouro Preto, em Minas Gerais, que ofertavam a primeira etapa da Educação Infantil, ou seja, a creche. Os bairros onde estavam localizadas as duas creches investigadas compreendiam parte da periferia da cidade: a primeira creche estava localizada em um bairro socioeconomicamente mais favorecido, dispendo de áreas de lazer e cultura, além de atendimento por serviços públicos essenciais (saúde, educação, segurança).; do outro lado, a segunda creche funcionava em um território de alta vulnerabilidade social, não dispendo de oferta pública de lazer, cultura e serviços públicos essenciais. As duas creches atendiam populações de bairros circunvizinhos, mas a clientela atendida por cada uma delas era desigual do ponto de vista social e econômico.

A escolha das duas instituições levou em conta informações preliminares tais como: o público atendido, a proximidade territorial das instituições, e a região onde estavam localizadas. De um lado, optou-se por uma creche bem-conceituada pelos educadores e pela população, com atendimento a grupos familiares pertencentes tanto às camadas populares quanto às camadas médias da sociedade (Primeira Infância), e de outro, uma creche sem o mesmo prestígio, tendo como usuárias, famílias de camadas populares (Espaço Criança). Mesmo diante dessas clivagens sociais, as duas instituições possuíam currículos, atuações e avaliações similares e as suas propostas pedagógicas seguiam as mesmas orientações provenientes da Secretaria Municipal de Educação.

A abordagem metodológica qualitativa que orientou a pesquisa utilizou os procedimentos de observação exploratória do cotidiano das creches durante dois meses, análise documental e realização de quatro entrevistas em profundidade com quatro famílias (mães como informantes), duas em cada instituição pesquisada. Destacamos que a seleção dos sujeitos foi realizada mediante a orientação das coordenadoras das creches, que foram solicitadas a indicar, em cada instituição, duas famílias: uma considerada participativa e outra não. E ainda ressaltamos que a investigação, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto, foi realizada em consonância com procedimentos e cuidados éticos².

² O conjunto de dados qualitativos que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente, devido a necessidade de preservação do anonimato dos participantes.

O texto apresentará, inicialmente, uma caracterização das famílias para, em seguida, apresentar os sentidos e percepções das mães sobre a relação entre família e creche, tendo a infância e a educação de crianças como escopos de discussão.

Caracterização das famílias

As quatro famílias foram representadas pelas progenitoras, uma vez que, na etapa investigativa em que se desenvolveu a observação do cotidiano das duas creches, as mães, Liz, Érika, Angélica e Violeta (nomes fictícios), foram indicadas pelas coordenadoras pedagógicas como possíveis sujeitos para a pesquisa. As quatro mães selecionadas, quando convidadas a participar da pesquisa, se dispuseram a colaborar e expressaram interesse pela temática estudada.

O quadro 1 apresenta os indicadores coletados por meio das entrevistas realizadas com as quatro mães, nos fornecendo informações em relação ao perfil socioeconômico das famílias investigadas. Estes dados foram importantes para análise das percepções e concepções identificadas nos relatos.

Quadro 1 - As famílias segundo dados socioeconômicos

INDICADORES	FAMÍLIAS/MÃES			
	Liz – Creche Primeira Infância Família 1	Érika – Creche Primeira Infância Família 2	Angélica - Creche Espaço Criança Família 3	Violeta - Creche Espaço Criança Família 4
Idade da mãe	31 anos	34 anos	36 anos	28 anos
Estado civil	Casada	Casada	Casada	Separada
Escolaridade	Superior	Ensino Médio	Técnico	Fundamental incompleto

Escolaridade do cônjuge	Superior incompleto	Ensino Médio completo	Fundamental Incompleto	Sem informação.
Ocupação	Advogada e servidora pública	Vendedora	Auxiliar de escritório	Faxineira
Ocupação do cônjuge	Técnico de informática	Garçom	Ajudante de jardinagem	Sem informação.
Número de filhos,	1 filho	2 filhos	2 filhos	2 filhos
Tipo de Moradia	Própria	Própria	Própria	Alugada
Renda média da família	9/10 salários-mínimos	3 salários-mínimos	4 salários-mínimos	1 salário-mínimo

Fonte: Quadro organizado pelas autoras a partir de dados da pesquisa.

Os dados socioeconômicos destacam pontos importantes para compreendermos as quatro famílias, principalmente no que diz respeito ao capital econômico e ao pertencimento de classe. Nesse sentido, observamos que três das quatro mães (famílias 2, 3 e 4) puderam ser definidas como pertencentes às camadas populares, sendo que a escolarização máxima dos pais era o ensino médio. Violeta foi a mãe que apresentou condições mais vulneráveis, não concluiu o ensino fundamental e estava desempregada à época da realização da pesquisa. Já Liz (família 1) tinha alta escolaridade (curso superior de Direito), atuava como servidora pública e tinha uma renda familiar acima da média das outras três famílias, aspectos que indicam que se tratava de uma família das camadas médias.

A renda média das três famílias de camadas populares variava de 1 a 4 salários-mínimos³, enquanto a renda da família de Liz girava em torno de 9 a 10 salários-mínimos. Destaca-se que, destas quatro famílias, três possuíam moradia própria, exceto a família de Verônica. De acordo com Bourdieu (2007), a posse de casa própria pode oferecer uma maior estabilidade às famílias de camadas populares e ter efeitos sobre os modos de educar e, também, de se relacionar com a escolarização dos filhos.

Das quatro famílias pesquisadas, três tinham arranjos familiares biparentais (contavam com a presença efetiva de dois progenitores em casa)

³ O valor do salário-mínimo à época da pesquisa era de 937 reais.

e uma família (Violeta) era monoparental (a mãe cuidava sozinha dos filhos). As quatro famílias eram pouco numerosas, com um ou dois filhos, coincidindo com uma tendência das famílias brasileiras que, de acordo com dados do IBGE (2017), têm em média 1,6 filhos.

As famílias e suas dinâmicas socializadoras

Para analisar as dinâmicas socializadoras das famílias, as categorias estabelecidas foram: atividades cotidianas; cuidados com a criança; práticas educativas; relações de autoridade; e valores transmitidos no processo de socialização. Estas categorias contribuíram para conhecer melhor as famílias e suas dinâmicas de funcionamento interno, além de suas preocupações e expectativas em relação ao futuro da prole, incluindo os projetos de escolarização e de vida profissional.

Família e escola, segundo Sarmiento (2006), estão na base das instituições que estabelecem as regras e cuidam da educação da criança. No entanto, família e escola foram se transformando ao longo dos séculos e se constituíram social e historicamente. Precisamos considerar que a escola, em decorrência das transformações sociais, passou a assumir parte das responsabilidades que eram, tradicionalmente, de atribuição da família. Por outro lado, também o mundo familiar foi abrindo espaço para a aprendizagem escolar, tornando os espaços domésticos cada vez mais pedagogizados.

A creche, voltada para o atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, a partir do século XX, como aponta Chamboredon e Prévot (1986), foi marcada por transformações sociais na família e em suas funções educativas, quando passou a ser um novo lugar de socialização para crianças cada vez mais novas. As quatro mães entrevistadas destacaram a creche como o local onde suas crianças passavam a maior parte do tempo durante a semana. Após o período de permanência na creche (dez horas diárias), três das quatro crianças ficavam sob os cuidados das mães ou do pai e, apenas uma era recebida pela avó. As mães relataram que nos fins de semana eram elas as responsáveis pelos cuidados com as crianças, mas que contavam com o auxílio da família estendida - pai, tios, irmãos, avós - para o cumprimento das múltiplas tarefas domésticas. Duas delas destacaram que trabalhavam aos sábados, restando apenas o domingo para o convívio

em tempo integral com seus filhos. Uma das mães entrevistadas também frisou que trabalhava como autônoma. Por causa da demanda de trabalhos em fins de semana, por vezes deixava os filhos com a avó.

Diante de uma rotina pesada de trabalho das mães, a creche ocupava um papel intenso e extensivo às famílias. Para pensar as funções da família e da creche, precisamos nos atentar para a problematização do cuidado e da guarda das crianças. Chamboredon e Prévot (1986) destacam a relação entre a guarda e a escolarização da infância. Segundo os autores, as transformações na organização familiar e a extensão progressiva do trabalho feminino no século XX, de forma categórica, estimularam a rápida difusão das instituições educacionais voltadas à criança pequena.

Sobre os cuidados das famílias com a criança pequena é possível destacar uma definição bem objetiva no relato de uma das mães:

[...] A gente sempre fica bastante preocupada com o operacional: comida, roupa limpa, saúde, essas coisas muito práticas. Mas eu acho que precisa muito de ser ouvida também, de se sentir tranquila para falar, de conviver com pessoas que ela goste e que gostam dela, de fazer passeios, conhecer as coisas, conhecer mais o mundo, sabe? Ler um livro, de brincar junto, não só com brinquedo, com brincadeira. De conversar, ensinar uma música. E acho que tem a ver muito com isso, com essa bagagem que a gente passa também, assim, experiência de vida, cultural, convivência com família. [...] É claro que a gente se preocupa com tudo que é prático também, mas eu tento ficar atenta para isso. Para essa questão da formação também, como cidadão, como membro de uma família, sabe? (Liz- família 1)

Interessante observar como essa mãe, com uma visão típica das camadas médias, apontou elementos sobre o cuidado e a educação dos filhos em uma perspectiva diferenciada em relação ao observado nos relatos das outras mães. O relato indica que ela tinha uma noção de cuidado imbricada à noção de educação que não envolvia somente um sentido utilitarista, mas também a formação simbólica, ou seja, a preocupação com a formação cultural do filho. Essa maneira de educar, orientada por operações mentais e práticas que caracterizam as atitudes dos pais das camadas médias, gira em torno das competências destas famílias no sentido da condução da educação proporcionada aos filhos (Van-Zanten, 2010).

Lareau (2007) também identificou práticas educativas similares à de Liz, em famílias de camadas médias que utilizavam, segundo a autora, de uma intensa racionalização, ou seja, de um “cultivo orquestrado” na educação dos filhos, se empenhando para que suas práticas educativas fomentassem o sucesso escolar e profissional das crianças.

As outras três mães apresentaram visões semelhantes entre si, porém diferentes da percepção de cuidado relatada por Liz, sendo seus relatos circunscritos à questão da afetividade. Esta ênfase nas relações afetivas pode ser vista, por exemplo, no relato de Érika: “a criança necessita de carinho, muito carinho, não é? Carinho, amor, afeto familiar, principalmente, que é o básico. É o amor o que acho mais importante de tudo”.

Nos relatos de três mães, Érika, Angélica e Violeta, também podemos identificar um modo de intervenção menos diretivo na educação dos filhos, podendo ser associado ao que Lareau (2007) denominou como “crescimento natural”, modo e estilo educativo muito comum em famílias de camadas populares, pois como afirma Angélica: “o filho tem que aprender na vida”, ou “eu não consigo acompanhar eles direito”. De acordo com Lareau (2007), as famílias das classes populares procuram oferecer condições para que seus filhos possam crescer, no entanto, elas não se preocupam em direcionar muito fortemente os cuidados e as atividades, sejam elas escolares ou não, deixando as crianças mais livres e crescendo “naturalmente”.

Além disso, sobre o compartilhamento do cuidado e da atenção às atividades cotidianas, as três mães destacaram uma participação mais constante da família extensiva, com o auxílio de avós, tios, irmãos, padrasto, que além da creche, ofereciam os cuidados necessários no dia a dia das crianças. Embora a ajuda de familiares ocorresse nas quatro famílias, os dados também indicaram um protagonismo das mães na tarefa educativa, no sentido do exercício da autoridade no âmbito familiar. Em todas as famílias, eram as mães que assumiam papel de destaque no acompanhamento e nos cuidados com os filhos. Eram elas que escolhiam as atividades cotidianas das crianças, além do controle da frequência à instituição escolar, se incumbindo da definição dos horários, do funcionamento e afazeres da casa e das diretivas na educação dos filhos.

Ressalta-se, no entanto que, no caso de uma das famílias (Violeta), esse protagonismo era menos expressivo e a mãe dependia fortemente da

ajuda da família extensiva para o cuidado e a educação dos filhos. Essa mãe, era a mais desprovida de capital econômico e, também, cultural, tendo em vista que era a menos escolarizada, morava em casa alugada e tinha a menor renda familiar do grupo amostral.

De acordo com Lareau (2007), as estratégias educativas das famílias estão condicionadas, em parte, aos seus recursos materiais e simbólicos, relacionados ao grau de escolaridade dos pais, ao tipo de ocupação que desenvolvem e às suas experiências de vida. Segundo a autora, “a posição da família influencia aspectos fundamentais da vida familiar: uso do tempo, uso da linguagem e laços familiares” (p.72). Bourdieu afirma que famílias que vivem em condições sociais muito vulneráveis são movidas, muitas vezes, por uma “escolha do necessário” (Bourdieu, 2008, p. 350) e, portanto, são mais dependentes da família extensiva, permitindo que outros atores sociais (avós, tios ou vizinhos, por exemplo) participem e influenciem na educação de seus filhos, não direcionando, portanto, um acompanhamento mais rigoroso em relação à educação das crianças.

Em relação aos valores considerados importantes pelas mães, ou seja, aquilo que elas procuravam ensinar aos filhos, destacamos alguns pontos importantes sobre a concepção de educação das famílias:

Eu me preocupo muito com o mundo que a gente deixa para os nossos filhos, mas os filhos que a gente deixa para o mundo também. Então, o que eu consigo passar para o Léo hoje, são questões de cortesia, de civilidade: como a gente cumprimenta a pessoa quando chega, quando sai; que a gente não interrompe quem está falando, que a gente não joga lixo no chão. Então é isso que a gente mostra para ele: pedir desculpa quando erra... Estamos no básico, mas não deixamos correr solto, não (Liz – família 1).

[...] não falar palavrão, respeitar os outros, os idosos, comportar e não ficar na rua (Violeta – família 4).

Observa-se, a partir dos excertos, uma clivagem social no discurso das duas mães sobre os valores transmitidos. As bases educacionais dos pais orientam os filhos para o futuro e as classes médias dispõem de estratégias conscientes que buscam transmitir vantagens aos seus filhos (Bourdieu, 2008). Embora a preocupação com os valores ensinados aos filhos estivesse

no centro da preocupação das quatro mães, observa-se que, no primeiro relato (Liz), tal preocupação tinha um teor expandido sobre a perspectiva de futuro para os filhos e, também, de um sentido de direito e dever a ser desenvolvido por eles no processo educacional. No relato de Verônica, a preocupação era mais posicional (Thin, 2006) ou seja, referia-se estritamente a uma hierarquia familiar e social e à relação entre gerações mais velhas e mais novas, em que as crianças estariam submissas aos mais velhos, submergindo assim a noção de direito e de protagonismo infantil.

As mães identificaram a infância como período importante para muitas aprendizagens. Observou-se que as opiniões de Liz e de Erika se aproximavam de uma visão de educação mais “expressiva”, ou seja, mais focada e mais ampla, ultrapassando o âmbito do lar. Segundo Van-Zanten (2010), as famílias desenvolvem modos diferenciados de relação com a educação dos filhos, incluindo a escolarização. Esses modos podem ser expressivos e se relacionarem aos aspectos mais propriamente pedagógicos e, também, aos aspectos mais ligados ao bem-estar psicológico e intelectual da criança. Por outro lado, em uma relação utilitarista com a educação e com a escola, as famílias se preocupariam mais com aspectos funcionais e pragmáticos. Mesmo que Érika estivesse posicionada nas camadas populares, nota-se que suas opiniões eram diferentes das de Angélica e de Violeta e se aproximavam mais do modo educativo típico das camadas médias, ou seja, o expressivo. Essas duas últimas mães apresentaram em seus relatos uma visão mais posicional sobre a educação dos filhos: “respeitar os mais velhos”, “obedecer aos adultos”, “não ficar na rua”, “ser obediente”.

Percepções e concepções das mães sobre a infância e a criança

Sarmiento (2006) define o lugar da infância na modernidade como de mudança e marcado por negatividade, ou seja, a criança não trabalha, não toma decisões, não vota ou é eleita, não se casa e não é punida por crimes. Na esteira de Sarmiento, Kellerhals, Troutot e Montandon (1984) afirmam que as mudanças na economia e nos modos de produção da sociedade fizeram com que, ao longo do tempo, tal negatividade fosse progressivamente associada a uma nova concepção de infância. Os filhos não mais se constituem para os pais em uma força de trabalho, ou um

recurso que assegura o futuro da família (no caso das famílias pobres) e uma garantia de sucessão familiar (nas famílias abastadas), e se tornam cada vez mais objetos de afeto, de cuidados e de satisfação afetiva e relacional dos pais.

Primeira infância ou pequena infância são os termos utilizados por diversos autores Plaisance (2012) e Chamboredon e Prévot (1986), Arce e Valdez (2004), Kishimoto (1988), para ser referir às crianças dos 0 aos 7 anos. Para Chamboredon e Prévot (1986), a definição social desta primeira infância como “objeto pedagógico” está ligada à institucionalização desta etapa da vida da criança. A criança pequena passa a frequentar a instituição educacional mais cedo, e o lugar ocupado pela instituição é o de transmissão cultural.

Chamboredon e Prévot (1986) destacam ainda a diferenciação entre as classes populares e as classes superiores no que diz respeito à necessidade de guarda e à percepção da infância como “objeto pedagógico”. As instituições, por sua vez, se diferenciariam também em virtude da classe social atendida, e aquelas que antes eram apenas destinadas à guarda e ao cuidado, e atendiam exclusivamente filhos de trabalhadores, deveriam passar a se constituir também em um lugar de aprendizagem, atendendo a uma demanda das camadas médias.

As mães entrevistadas apresentaram suas percepções e concepções sobre a infância, sobre “ser criança”. Liz e Érika enfatizaram a infância como período de aprendizado quando afirmaram que “ser criança é liberdade. É liberdade de poder se expressar, de conhecimento de tudo, de alegria, de não ter ressentimento com nada, é isso, criança para mim é isso (Érika) e “eu acho que ser criança é essa fase de aprender muito e de se divertir muito, de não ter preocupação, de não ter responsabilidade, de se preparar mesmo (Liz).

Já Angélica e Violeta definem a infância como uma etapa da vida em que a ludicidade está no centro, como se pode ver no seguinte relato: “Ser criança? É poder brincar, não é? Brincar na rua, ter a liberdade de brincar, de ir e vir tranquilo e sem nenhum impedimento para ele se divertir (Angélica). Essas mães eram mais afetadas pela condição social, tinham menos recursos simbólicos (culturais) e por isso também adotavam estilos educativos mais próprios das camadas populares (Lareau, 2007; Thin, 2006), o que pode ajudar a compreender a visão que elas expressaram sobre “ser criança”. Enquanto as duas primeiras mães, Liz e

Érika, apontaram questões mais direcionadas ao bem-estar psicológico e intelectual, Angélica e Violeta tinham uma visão mais voltada para as questões pragmáticas e corporais como brincar ou “fazer arte”, e pareciam compreender a infância como um “florescer espontâneo” (Lareau, 2007), desde que fosse dado um apoio básico, como conforto, comida, abrigo, etc.

Mesmo que a partir de pontos de vista distintos, três das quatro mães, ao se expressarem sobre o que fazem as crianças na vida diária, afirmaram que a escolarização não estava em primeiro lugar nesta fase da vida, destacando o brincar em detrimento do estudar.

O Henrique adora chutar bola; e, às vezes, ele fica no quebra-cabeça também, gosta muito de ficar lá, montando. [...] No terreiro lá de casa, no terreiro da casa da avó deles, com os primos lá mesmo (Angélica -família 3).

Ficam brincando com os brinquedos lá, que eles ganharam. [risos]. [...] Carrinho, bicicleta... [...] brincam. Às vezes o menino bate demais nela. [...] Não, só com meus sobrinhos. Ficam desenhando no caderno... [risos] (Violeta- família 4).

Assim como destaca Perez (2012), as mudanças nos papéis e estrutura do grupo familiar, ocasionadas pelas transformações sociais, econômicas e demográficas resultaram em formas diferentes na composição familiar e nas modalidades de educação. Dessa forma, a classe social, marcada por uma regulação social, promove influências nas práticas educativas das famílias e da escola/instituição/creche (Perez, 2012). É o que podemos observar no relato da mãe Liz, oriunda da camada média, em que o foco maior da educação familiar estava no fomento da escolarização, como também na oferta de atividades aos filhos, que possibilitassem a posse e o acúmulo de capital cultural:

Léo gosta muito de livro, de histórias, de ler histórias e mesmo manusear os livrinhos também. Léo está na fase de gostar muito dos heróis. Então hoje ele está bem interessado no Batman, no Hulk, no Homem Aranha, sabe? Ele também tem essa demanda, assim, de movimento. Então é um menino que gosta da bicicleta, da motinha, do velotrol, e agora ele tem se interessado mais também por desenhos, por algumas animações, ficando fã dos personagens, tendo aquela identificação (Liz – família 1)

Diferente das outras três mães, que no quesito “brincar”, não mencionaram as atividades da creche, restringindo-se às atividades lúdicas desenvolvidas nos espaços domésticos, Liz demonstrou conhecer bem as atividades lúdicas desenvolvidas pelo seu filho na instituição. Ela relatou: “eles têm diversas atividades na creche, algumas são lúdicas, na própria creche, as professoras também levam para outros espaços fora da creche, mas também realizam muitas atividades de aprendizagem mesmo”.

De acordo com os relatos das mães, as crianças passavam a maior parte do dia na creche, permanecendo em casa, aos cuidados dos pais e de outros membros da família, apenas no final da tarde e durante a noite as crianças, de modo geral, não se ocupavam de outras atividades extraescolares e não frequentavam outros ambientes. Aos fins de semana, três das quatro famílias realizavam passeios ao clube, na praça do bairro e visitas à casa de parentes. Apenas uma das quatro mães (Violeta), disposta de menos recursos materiais e simbólicos, relatou não ter acesso a espaços recreativos ou oportunidades de lazer, e que suas crianças passavam todo o fim de semana em casa ou na casa de parentes. Foi possível observar também que Liz, Érika e Angélica exerciam, mesmo que em graus diferentes, um controle sobre os horários, os contatos sociais e as saídas dos filhos, entretanto Liz demonstrou um controle mais rígido da vida diária da família, parecendo racionalizar suas práticas de modo a contribuir e fornecer a seu filho, melhores oportunidades escolares e culturais.

A relação família-escola: da escolha da creche ao acompanhamento da vida escolar

Para Chamboredon e Prévot (1986), a família é uma das instituições responsáveis pela transmissão cultural e dependendo de suas condições econômicas, culturais e sociais, o universo da escola pode ser reconhecido de formas diferentes. As percepções que as famílias tinham da infância e de seus processos de escolarização, identificadas nos depoimentos das quatro mães, têm muito a nos dizer sobre o peso das condições econômicas, sociais e culturais sobre o processo de escolha da creche para os filhos.

Primeiro ele ficou numa instituição privada durante uns dois ou três meses. Era uma pessoa conhecida, de confiança, e ele ficou bem. Eu achei que ele teve um desenvolvimento mais rápido. Achei que rapidinho ele era um menino que conseguia se defender melhor, que pedia comida, que levantava e fazia as coisas. Eu achei que ele estava um menino que buscava mais ao invés de um menino que recebia tanto. Então quanto mais cedo começar melhor...mais conhecimento, mais cultura. A creche [Primeira Infância], além de ser uma escola pública, é uma escola que tem um espaço muito bom, que tem uma equipe muito referenciada. Então a gente resolveu fazer a tentativa e ele se adaptou muito bem lá também. A [Primeira Infância] a gente tem como uma referência aqui na região (Liz – família 1).

O depoimento de Liz apresenta elementos que nos indicam a escolha da creche como uma decisão planejada pela família, levando em conta elementos fundamentados em conhecimentos adquiridos sobre as instituições e uma reflexão anterior à matrícula da criança na creche, ou seja, uma intensa racionalização da escolha (Van-Zanten, 2010). Segundo Van-Zanten (2010), os pais das camadas médias estão mais aptos a escolher o estabelecimento escolar, uma vez que possuem fontes de informações “quentes e não compartilhadas oficialmente”, obtidas por meio de trocas sociais entre os pares ou mesmo a partir de relacionamentos fora do seu círculo social.

Por outro lado, as famílias de camadas populares, por conhecerem menos o sistema escolar (geralmente são menos escolarizadas) e disporem de menos recursos econômicos, culturais e sociais, efetuam escolhas baseadas em critérios mais funcionais, como proximidade da residência, indicação de vizinhos, localização da escola perto do trabalho dos pais, entre outros (Van-Zanten, 2010). As informações sobre a estrutura e o funcionamento do sistema escolar compõem o capital cultural (Bourdieu, 2008) que circunscreve a compreensão das hierarquias, da qualidade, do prestígio e do retorno em relação à educação dos filhos.

Para as três mães de camadas populares entrevistadas, provavelmente não possuidoras de “informações privilegiadas” sobre as escolas infantis do município, os motivos para matrícula na creche, como identificados a seguir, foram orientados principalmente pelas necessidades práticas:

Por questões de necessidade também. Precisar de trabalhar, não é? E, para mim, ficar na creche é melhor porque tem contato com outras crianças. Então eu preferi deixar na creche. Sou eu mesmo que levo e o pai pega (Angélica – família 3).

Eu tinha arrumado serviço. Eu tinha feito inscrição, só que ainda não tinham chamado ela. Aí eu perdi um serviço fichado e agora eu pego bico, faço sobancelha das mulheres, não é? Das pessoas. Aí, demorou a chamar ela e quando chamou eu trouxe (Violeta – família 4).

Também é possível observar a influência das condições sociais e culturais nas percepções que estas mães apresentaram quando perguntadas sobre as finalidades e/ou funções da creche: “acho que de olhar as crianças para as mães trabalharem, não é? (Violeta) e “para cuidar das crianças, para as mães trabalharem, mas é muito importante para o crescimento deles” (Angélica).

Por outro lado, Liz apresentou uma percepção sobre a função da creche/escola na vida das crianças e das famílias, em especial na vida das mulheres, diferente daquela apresentada pelas outras três mães.

Segundo Liz, a instituição ocupava lugar importante no processo educacional da criança, e a família era responsável por transmitir ao filho seus costumes, seus valores, uma “bagagem cultural”, um *habitus* familiar ou de classe (Bourdieu, 2008; 1999). Liz afirmou que educava o filho para prepará-lo para viver em sociedade e para sua inserção na comunidade, apresentando-nos uma concepção bastante objetiva e racional sobre a educação da criança.

Mas é importante destacar que nem todas as famílias do grupo dispõem de recursos econômicos, sociais e culturais para ter acesso a estas informações e, principalmente, para interpretá-las, utilizando este conhecimento em prol da educação de seus filhos (Van-Zanten, 2010). Neste sentido, o grau de escolaridade das mães também afetava o acesso às informações sobre o mundo escolar. Quanto mais escolarizadas as mães, maiores também costumam ser as suas expectativas em relação à trajetória escolar dos filhos, independente do desempenho destes, conforme indica Randall e Barbosa (2004). Um efeito “grau de escolaridade da mãe”

também pode ser observado nos modos como as mães pesquisadas percebiam as creches em que seus filhos estudavam.

Essas meninas, essas educadoras, o nome mesmo diz: educadoras. Elas estão lá para educar, sabe? É um lixo que está no chão, ele pega o lixo do chão, a sujeira, e joga no lixo! Ele joga no lixo. Os brinquedos dele, ele pega e coloca no lugar. “Ô Alan, coloca o brinquedo”, ele pega, sabe? Organização! A organizar, sabe? E ter hora para tudo, porque nessa vida a gente tem hora para as coisas; tem hora para tudo, entendeu? É a hora de tomar banho, a hora de comer, a hora de dormir, entendeu? Só que a prefeitura mesmo daqui de Ouro Preto precisa dar um apoio para a creche, entendeu? (Érika – família 2).

Então, lá na [Primeira Infância] a gente tem muita oportunidade de interagir também nas reuniões e tudo e a gente sente um espaço onde você pode falar com tranquilidade. O pessoal é acessível: as cuidadoras, a diretora da creche. É um lugar onde a gente se sente à vontade para conversar, acho que isso é muito bom. Eu gostaria que não só a [Primeira Infância], mas que todas as outras creches, tivessem mais apoio de estrutura. Então, estrutura física, eu acho que isso é muito importante. Então eu acho que todas as creches merecem, mas no caso da [Primeira Infância], a gente fica vendo uma equipe muito esforçada, muito dedicada, tentando fazer, mas com uma estrutura que limita (Liz – família 1).

Érika e Liz apresentaram percepções críticas e mais expressivas sobre a creche, sua estrutura, as educadoras e as atividades desenvolvidas no ambiente educativo. A percepção construída pelas duas mães sobre a creche possibilitava que elas se posicionassem em relação ao trabalho desenvolvido pela instituição e pelas professoras. Ressalta-se que, mesmo que Érika dispusesse de menos recursos econômicos e culturais, quando comparada com a mãe Liz, ela apresentou uma visão crítica em relação à creche, aproximando-se bastante da percepção apresentada pela primeira. É claro que não podemos tomar o grau de escolaridade das mães como único elemento explicativo das suas percepções sobre o mundo escolar.

Outros elementos devem ser levados em conta, como bem lembra Bernard Lahire, como por exemplo, a ocupação exercida pelos pais e os

modos de organização das dinâmicas familiares. Embora sem dados mais conclusivos, podemos supor que, no caso de Érika, é provável que o trabalho de vendedora, em que os contatos sociais costumam ser bastante intensos, pode ter lhe proporcionado condições mais favoráveis para o conhecimento das creches, suas finalidades e seu funcionamento interno, assim como uma visão mais ampla sobre a oferta educacional na cidade.

Por outro lado, Angélica e Violeta, oriundas das camadas populares, apresentaram um menor conhecimento em relação à creche, sua estrutura, seus profissionais e os métodos utilizados, parecendo desenvolver uma relação utilitarista com a escola, focada em aspectos mais práticos: “eu acho o ambiente muito bom, com as meninas, com os meninos, com os outros coleguinhas da outra sala” (Angélica), considero importante porque a minha menina está esperta, ficou muito esperta depois que ela veio para a creche! Eu gosto da creche, é tudo bom lá (Violeta).

Para Thin (2006), a instituição escolar tem um modo de socialização hegemônico, mas que confronta dentro de si, modos de socialização divergentes. As práticas de socialização das famílias podem coincidir ou não com as lógicas do cotidiano escolar. Assim, um maior ou menor distanciamento entre as lógicas socializadoras da escola e da família influencia no modo como as famílias concebem a vida escolar e constroem suas expectativas de escolarização.

Assim, em decorrência, a menor ou maior distância entre as lógicas socializadoras das famílias e a da escola, afeta também o modo como as mães percebem os professores da creche. Qual é a imagem predominante? A associação à mulher professora pareceu ser imediata. Nos relatos, associada à imagem profissional, de alguém que deveria deter conhecimento específico sobre a educação escolar, as mães citaram características associadas a um estereótipo feminino (carinho, cuidado, afeto, paciência).

Igual eu te falei, acho que tem que ter muita tolerância, muita paciência com eles. Ser uma pessoa paciente, calma e criativa também para estar sempre inventando novas brincadeiras para eles estarem... não é? [...] Eu acho muito boa. Acho ótima, sabe? Elas participam, igual, tem as datas comemorativas. Elas, tipo assim, se for Dia do Índio elas os

pintam de índio, sabe? Como se diz, coloca ele na data, não é? Encaixa eles na data direitinho (Angélica – família 3).

Ela deve ter o estudo, mas também não basta ter só o estudo; não basta estudar, ficar quatro ou cinco anos estudando; a educadora tem que ter competência para cuidar de uma criança; competência, eu digo, é carinho, não é? É saber o que a criança está sentindo, que eu acho que ela estuda para isso, não é? [...] Respeito com a criança. Estudar, lógico que ela tem que estudar, ela estuda para isso mesmo, se prepara, mas tem que ir mais além, procurar entender mesmo; por que cada criança é de um jeito (Érika – família 2).

Em relação às características citadas pelas mães Érika e Angélica, Arce (2001) destaca que a imagem da mulher professora da Educação Infantil, e mais ainda, da creche, associada como “naturalmente” educadora, passiva, amorosa, dotada de bom senso, guiada pelo coração e de formação profissional inferior a estas qualidades, tem sido reforçada ao longo da História da Educação no Brasil.

Já no depoimento de Liz, podemos identificar expectativas de outras características docentes, oriundas de uma lógica cultural diferente, em que pais e filhos têm recursos distintos nos momentos de interação com os profissionais das instituições, ou seja, fora do ambiente familiar.

Eu acho que esse professor tem que ver que ele realmente é essa ponte, uma das primeiras pontes da criança para fora de casa. Hoje ele está no maternal. Ele tem uma cuidadora e uma professora. Ele já tinha passado por turma com a cuidadora e eles sempre tiveram uma relação boa. Tiveram o seu primeiro desentendimento agora. [risos]. Estamos mediando, é. Se você quiser eu relato, não me incomode, se você achar que pode te ajudar. [...] Porque o Léo desobedeceu e a professora falou com ele "a tia ficou muito triste com você" e desenhou uma carinha triste na mão dele. Isso para ele foi o fim do mundo, entendeu? Foi uma reprovação por parte da professora e acho que acabou, de certo modo, expondo para a turma. Ele ficou o dia todo com aquele carimbo na mão. Então estamos até tentando trabalhar para ele voltar a ter a mesma confiança, o mesmo relacionamento bom que ele sempre teve. Então eu fui lá e reclamei, conversei..., mas a gente tem uma relação boa. Eu

converso com elas muito francamente, elas também. A gente tem um caderno de aviso, onde a gente tem espaço para trocar bastante (Liz – família 1).

Vê-se claramente nesta mãe, um “sentimento emergente de direito” em relação ao seu filho e à educação que ele recebia na creche. Para Lareau (2007), esse sentimento e outros aspectos da criação da prole convertem-se em vantagens para os filhos das classes médias.

No decorrer da pesquisa foi se confirmando o protagonismo da mulher como representante da família na instituição escolar, como também o modo como as famílias se relacionavam com as creches. Duas das quatro mães, uma de camada popular e a outra de camada média, se referiram à relação entre creche e família, destacando as ações positivas da gestão da instituição na resolução de conflitos e de melhorias nas formas de comunicação, citando o caderno de comunicados como principal mecanismo para troca de informações.

A gente tem o caderno em que elas me mandam os avisos. Eu também posso colocar para elas algum aviso. Geralmente a gente conversa na hora da entrada e da saída. Como eu sempre levo e busco, então eu sempre pergunto "como foi?". Já teve vezes que a professora falou comigo "ah, eu estou achando que o Léo está falando muito alto esses dias". Então a gente troca informações no caderno ou no portão mesmo. E tem os eventos da escola que a gente participa, igual, festa junina. Quando têm as reuniões a gente sempre procura ir (Liz – família 1).

[...] tem o caderninho de recados sempre que eu preciso e tal, Sempre estou escrevendo; porque, como eu trabalho, não tenho como estar lá sempre e é desnecessário; ou, de vez em quando, eu ligo e participo das reuniões que tem. [...] Geralmente tem as reuniões da escola; eu acho muito importante essa interação com a família e a escola. É importante, tem que ter, tem que haver isso para esclarecer certas coisas também, para discutir certas coisas. É importante, esses momentos têm que ter (Érika – família 2).

É possível identificar no depoimento das outras duas mães, oriundas das camadas populares, um posicionamento mais subserviente,

pois elas afirmaram não questionar ou fazer proposições para a instituição, mantendo-se, assim, em uma posição passiva diante da escola:

Assim, eu estou sempre conversando com a diretora. Quando tem reunião ela sempre me avisa antes para eu estar agendando no serviço para estar participando. Mas eu as espero chamarem né? (Angélica – família 3).

Só quando tem reunião que eu vou. Participo. [...] Eu queria até tirar ela uma vez porque ela chegou, acho, mordida em casa; aí a coordenadora falou assim que não era para eu a tirar, não, porque menino briga mesmo, acontece de um empurrar o outro, aí deixei. [...] (Violeta – família 4).

As quatro mães relataram graus diferentes de interação entre a creche e a família, mas foram nos depoimentos de Liz e Érika, que identificamos um estreitamento dessa relação e uma percepção mais objetiva sobre as formas de comunicação. É nesse sentido que destacamos que as duas famílias, embora vivessem em condições socioeconômicas distintas, pareciam dispor de mais recursos culturais e, portanto, elas se sentiam no direito de intervir na escola, e valorizavam a participação parental, acompanhando mais de perto a escolarização.

No entanto, dificuldades no processo de interação entre família e escola também foram citadas pelas mães. As famílias e as escolas encontravam obstáculos para desempenhar seus papéis, pois na atualidade temos uma imbricação de territórios, ou seja, não temos mais uma fronteira nítida entre o que é papel da escola e o que é papel das famílias. Nesse sentido, observamos a avaliação das mães sobre a relação família-escola nas duas instituições. Enquanto Liz, Érika e Angélica apontaram uma complementaridade educativa na relação entre família e escola, que acreditavam ser necessária para a educação dos seus filhos, Violeta apontou apenas aspectos mais práticos ligados ao cuidado com a criança. Na percepção dessa última mãe, era a creche que deveria entrar em contato com a família para falar algo sobre a criança e não o contrário.

[...] acho que é muito boa. A gente procura apoiar a escola nos aspectos práticos e, também, no processo de educação das crianças como a gente pode e fica feliz de ter esse retorno também, de saber o que está acontecendo para a gente poder trabalhar junto. [...] Olha, todas as vezes que eu procurei

para conversar fui recebida rápido, com tranquilidade. Sempre me senti ouvida pela escola. Sempre senti que tinha um espaço bom de conversa ali, tanto para sugerir, quanto para pedir qualquer coisa. Sempre tive acesso muito fácil. Inclusive o que gostei muito na (creche) foi que no dia que eu fui pedir vaga para o Léo, o Léo tinha um mês. Na hora que eu cheguei lá me receberam e abriram a porta e eu já fui entrando, foram me mostrando a creche. Não tive nem que marcar um horário, não. Do jeito que as coisas estavam me chamaram para ver. Eu me senti muito tranquila, como quem não tem o que esconder, não é? (Liz – família 1).

Está adequado. [...] Para mim não existem dificuldades porque eu trago a minha filha e aí eu faço o meu serviço de casa, não é? Aí quando acontece alguma coisa a creche me liga, não é? Por isso que não existe dificuldade. Mas acho que elas [as professoras] acham que eu não participo muito, que eu não olho direito as coisas. Elas falam que eu tenho que ajudar mais. Mas a creche é excelente! [risos]. Ano que vem ela já não vem mais. É. Mas, Deus ajuda, que ela vai entrar, não é? Para a escola, ano que vem (Violeta – família 4).

Por fim, no caso específico da Educação Infantil, cobranças, expectativas e fins eram considerados a partir das especificidades da criança. Perez (2012) e Moreno (2012), destacam a importância do conhecimento que família e escola devem ter entre si e sobre as particularidades da criança e da infância. Neste ponto a instituição ocupa lugar de destaque porque é principalmente dela a responsabilidade de promover uma maior interação entre família e escola, incentivando um processo de colaboração mútua, como sugere Perez (2012).

Considerações finais:

Os resultados da pesquisa indicam claramente uma visão das creches como um complemento da ação da família, no intuito de educar e cuidar da criança pequena. No entanto, essa percepção era mesclada, em graus diferenciados, por funções pedagógicas e de instrução. Assim, a presença da afetividade e da creche como um lugar do lúdico também foi marcante e, em alguns momentos, sobressaiu-se ao seu caráter pedagógico.

De um lado, as mães das camadas médias ou situadas em espaços sociais fronteiriços, concebiam a creche como um espaço escolar (em seu sentido instrucional e pedagógico) como o espaço privilegiado para a “institucionalização da infância”, para uma “preparação” para a carreira escolar. De outro, na ótica das mães das camadas populares, as creches eram espaços do lúdico, da brincadeira e de um “continuar a ser criança”, em espaços que garantissem o seu cuidado e proteção. Diante disso, não estariam as percepções das últimas mais próximas às verdadeiras finalidades da creche, enquanto uma instituição destinada a possibilitar e fomentar o desenvolvimento educacional de bebês e crianças pequenas? Fica aqui, algo a se pensar!

Referências

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p. 167-184, julho/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>>. Acesso em: 01 mai 2015.

ARCE, Alessandra; VALDEZ, Diane. “A primeira infância vai à escola”: O regulamento do Jardim da Infância – Goiás/1928. **História da Educação**, ASPHE/Fae/UFPel, Pelotas, n.16, p.129-151, set. 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30372/pdf>>. Acesso em: 30 jun 2016.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction: Éléments d’une théorie du système d’enseignement**. Paris, Éditions de Minuit, 1970.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Editora Zouk, 2008.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In.: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.) **Escritos de Educação**, 2ª ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999. p. 71-79.

CHAMBOREDON, Jean-Claude e PRÉVOT, Jean. O “ofício da criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. Tradução de Mariana Janari Ferreira da Revue Française de Sociologie n14, p.295-335, 1973. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (59): 32-56, novembro 1986.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Os jardins de infância e as escolas maternais de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (64): 57-60, fev. 1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1184>>. Acesso em: 30 jun 2016.

LAHIRE, Bernard. **Enfances De Classe: De L'Inegalite Parmi Les Enfants**. Éditeur Seuil, 2019.

LAREAU, Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n.46. p.13-82. dez.2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a02n46.pdf>>. Acesso em: 01 dez 2016.

MORENO, Gilmar Lupion. A relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos: estudo de caso em duas instituições de ensino da cidade de Londrina. São Paulo: USP, 2012. 343 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, vol. XL (176), 2005, 563-578. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218710803Y0rTC2qf4Zv28UH0.pdf>>. Acesso em: em 03 abr 2015.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n.78, abril, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>>. Acesso em: 15 mar 2016.

PEREZ, Márcia Cristina Argenti. Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.8, n.12, jan./jun. 2012, p.11-25.

PLAISANCE, Eric. As crianças pequenas sob uma boa guarda. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 2, nov. 2012. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Brasil. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/527/187>>. Acesso em: 30 jun 2016.

RANDALL, Laura; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. Desigualdades sociais e formação de expectativas familiares e de professores. **Caderno CRH**, Salvador. v.17, n.41, p.299-308, maio/ago. 2004. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18496/11872>>. Acesso em: 15 abr 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, Tempos e Espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento: depoimento. [Jan/jun, 2006]. Rio Grande do Sul: **Currículo Sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.15-24. Entrevista concedida a Ana Cristina Coll Delgado e Fernanda Muller. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmiento.pdf>>. Acesso em: 08 abr 2015.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a02v11n32.pdf>>. Acesso em: 05 abr 2015.

VAN ZANTEN, Agnès. A escolha dos outros: julgamentos, estratégias e segregações escolares. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.26, n.03. p.409-434. dez 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a21.pdf>>. Acesso em: 22 jun 2015.

Recebimento em: 17/11/2022.
Aceite: 30/06/2023.