



“SOCIALIZAÇÃO ÀS AVESSAS”: IMPLICAÇÕES DE UMA LÓGICA CULTURAL ADULTOCÊNTRICA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Dra. Simone Santos de Albuquerque¹ - UFRGS

RESUMO

Este trabalho apresenta parte da discussão dos resultados de pesquisa realizada com seis contextos familiares integrantes de um bairro da periferia urbana, tendo como objetivo “compreender como alguns grupos de famílias dos meios populares estruturam suas práticas e lógicas de cuidado/educação das crianças pequenas”. A pesquisa teve como foco analítico os “contextos familiares” compreendido pelas relações que se estabelecem entre os sujeitos parentes ou não, mas que estabelecem vínculos e estratégias em torno das lógicas e necessidades de seu grupo familiar. Assim, adultos e crianças fazem parte deste coletivo e “*fazem tudo junto*”. Neste trabalho apresento a dimensão da socialização, como uma das dimensões constituintes das lógicas e culturas das famílias na educação das crianças pequenas. Como eixo para o debate, destaca-se as crianças como sujeitos socializadores dos adultos produzindo uma socialização às avessas (Montandon, 1997). Nesta perspectiva, a socialização é compreendida como um processo recíproco produzido por crianças e adultos nas suas interações sociais, sejam elas micro ou macrosociais. A socialização como uma dimensão da educação está articulada em uma lógica cultural adultocêntrica constituída pelos adultos em relação a educação das crianças pequenas. O estudo apresenta o reconhecimento de outras lógicas para a educação das crianças, como possibilidade para a construção de um projeto educativo que para compartilhe a educação da pequena infância.

Palavras-chave: crianças – socialização - educação infantil - contextos familiares - políticas públicas.

Este trabalho apresenta dados de pesquisa que surge a partir da problematização e do conhecimento sobre a diversidade e complexidade das diferentes realidades que vivem as famílias no que se refere ao cuidado/educação das crianças pequenas, inseridas ou não em instituições educativas.

Nesse sentido, minha problemática de pesquisa foi “compreender como alguns grupos de famílias dos meios populares de um bairro da periferia urbana estruturam suas práticas e lógicas de cuidado/educação das crianças pequenas”. Algumas questões nortearam a minha inserção no campo de pesquisa:

¹ Faculdade de Educação
Grupo de Estudos em Educação Infantil - GEIN
Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS/RS/BRASIL

Quais as alternativas e estratégias de cuidado/educação que estes grupos familiares encontram para seus filhos frente à ausência do Estado (políticas públicas para as crianças pequenas)?

Quais os significados sobre de cuidado/educação para seus filhos têm estes grupos familiares?

Quais valores, sonhos, desejos, dificuldades que permeiam as estratégias e culturas educativas destes familiares com relação aos seus filhos?

Este estudo foi ao encontro das pesquisas que investigam as dinâmicas familiares em grupos brasileiros de baixa renda, buscando subsídios teóricos para compreender suas lógicas na educação das crianças pequenas, procurando articular as relações micro e macrosociais a partir das singularidades pesquisadas.

As famílias são compreendidas como um grupo concreto, composto por laços de consanguinidade ou aliança e que ocupam lugares diferentes numa hierarquia interna de poder e de papéis. Procurei conhecer seus valores e relações que, muitas vezes, transcendem as fronteiras deste grupo específico e concreto, sendo necessário reconhecer sua pluralidade e sua forma singular de organização.

A antropóloga Claudia Fonseca (1995, 2000) que estudou famílias de grupos populares na periferia urbana de Porto Alegre/RS, tem associado sua constituição à “circulação de crianças”, compreendida como prática em que as funções familiares são estendidas para além da família conjugal e compartilhadas entre diversas unidades domésticas que se dividem complementarmente para parir, educar, sustentar, garantir uma identidade social, patrocinar, oferecer um espaço de sociabilidade, etc.

Fonseca afirma que reconhecer a lógica cultural não é idealizá-la ou advogar sua preservação, mas compreender as lógicas culturais e, muitas vezes, as alternativas encontradas pelas famílias que não só relativizam a lógica dominante, como contribuem para articular uma identidade histórica em grupos populares no Brasil contemporâneo.

No decorrer deste estudo, apropriei-me de conceitos para denominar a lógica da organização familiar dos contextos pesquisados. Diferentes conceitos podem ser identificados para localizar o agrupamento das famílias, mas considero que a pluralidade dos contextos encontrados, indo além das unidades residenciais, o grupo residencial sendo transformado no decorrer de um ano de pesquisa, os arranjos domésticos modificando-se cotidianamente, de acordo com os seus integrantes, bem como a percepção que os vínculos iam muito além das relações sanguíneas e de parentesco. Também os relacionamentos, casamentos, gravidezes,

recasamentos, doenças, mortes, desemprego originaram reconfigurações na organização dos grupos investigados.

Portanto, meu olhar para a organização dos “contextos familiares” vai além da dinâmica residencial; procurei compreender as relações entre homens, mulheres e crianças nas redes sociais.

Com isso, esta pesquisa teve como foco analítico os “**contextos familiares**” ao invés de “famílias” já que a revisão indica que são as relações que se estabelecem entre os sujeitos, parentes ou não, estabelecidas em torno de vínculos e estratégias. Os contextos familiares são compreendidos pelas lógicas e necessidades de seu grupo familiar, envolvendo relações de afeto, esforço, educação, sobrevivência, saúde, trabalho, lazer, em que suas trocas são através de solidariedades e conflitos. Estas relações são o resultado de quem trabalha, come, dorme, briga, joga, ri, e brinca junto, isto é, adultos e crianças fazem parte deste coletivo e *fazem tudo junto*.

As relações nos contextos familiares estão articuladas com diferentes fatores, como as relações de gênero, geração, poder, vínculos afetivos, valores religiosos, trajetórias individuais, papéis sociais e domésticos, escolarização, vivências culturais, fatores econômicos, entre outros. Neste sentido, a família é compreendida a partir de sua complexidade e amplitude num “contexto familiar”, eixo de análise deste estudo, pois considero que as lógicas dos contextos familiares podem ser um subsídio para “instrumentalizar políticas sociais e de educação infantil”.

Durante o ano de 2006 e 2007, vivenciei o cotidiano de seis contextos familiares diferentes, mas que tratavam de dilemas semelhantes. Vivenciei histórias que tinham em comum a problemática da pesquisa “as lógicas das famílias no cuidado e educação das crianças pequenas”.

Nesse sentido, o desafio de conhecer outros universos e contextos familiares foi permeado por um sentimento paradoxal, pois concordo com Fonseca (1999) que reconhecendo outros “territórios” podemos enxergar nossos limites e valores.

Nesta perspectiva, organizei perfis para narrar e analisar os seis contextos familiares pesquisados. Os perfis apresentaram-se como um subsídio de análise teórico-metodológico, na tentativa de apresentar o que é singular, individual, suas relações e contradições para explorar as questões sociais e complexas que envolvem as relações sociais. A escrita dos perfis pressupõe uma prática que propicia “a leitura de um traço subjetivo (relação particular com os outros ou com certos tipos de situação) ou objetivo (posição social ou tipo de trajetória) próprio ao entrevistado” (LAHIRE, 2004, p.45).

Os perfis são oriundos das problematizações da questão de pesquisa, e construídos a partir de observações sistemáticas, do convívio nas casas das crianças, de visitas nos diferentes contextos vivenciados pelas famílias e crianças, de conversas informais, entrevistas com as famílias e com as professoras das crianças que retratam “realidades sociais relativamente singulares” na tentativa de procurar “invariâncias através da análise de configurações singulares tratadas como variações sobre os mesmos temas” (LAHIRE,1997, p.71).

Neste sentido, as crianças foram participantes de todo o processo de imersão no campo de pesquisa, nas problematizações dos dados coletados, pois como já afirmei meu lócus de pesquisa foram os “contextos familiares”, ou seja, adultos e crianças fazem parte deste coletivo e “*fazem tudo junto*”.

Neste estudo, a educação é compreendida a partir de duas dimensões: Socialização e Cuidado, porque considere que são as dimensões constituintes das lógicas e culturas das famílias na educação das crianças pequenas. Como eixo para o debate, destaca-se as crianças como sujeitos socializadores dos adultos produzindo uma socialização às avessas (Montandom,1997). As crianças são protagonistas de processos criativos vivenciados em seus contextos familiares, nos quais elas não são meramente agentes passivos, modelados por imposições parentais, escolares, religiosas, etc., mas são agentes ativos desse processo.

Socialização das e com as Crianças

A socialização e a educação das crianças têm sido estudadas e compartilhadas por diferentes grupos sociais e/ou outras instituições, deixando de ser delegada unicamente ao âmbito privado, mas tornando-se pública e algumas vezes multidisciplinar. Ao pesquisar a educação das crianças pequenas a partir dos contextos familiares, é preciso reconhecer o amplo estudo da sociologia da infância que compreende as crianças a partir de suas relações sociais.

Ao reconhecer o potencial das crianças e seu pertencimento ao grupo social familiar, identifico que as crianças desta pesquisa foram sujeitos importantes e constituidores de todo o processo de pesquisa, tanto através da minha inserção no contexto das casas, como participantes das conversas e entrevistas, problematizando questões. Em alguns contextos familiares, as crianças foram as principais protagonistas de minhas interações com os outros integrantes da família, contando fatos e manifestando seus pareceres.

No decorrer da pesquisa, também percebi que as crianças funcionavam como agentes socializadores² dos adultos, realizando a interação inversa, como muitos estudos apresentam. Ao levar as crianças para passear, para o posto médico, para a escola, os adultos construíam uma rotina que os socializava no contexto social em que viviam. Ao ter uma criança por perto, os adultos tinham “motivos” para trocar idéias, pareceres, opiniões com outros adultos na rua, na fila, na *parada* do ônibus, enfim, através das crianças ou com as crianças, os adultos se socializam de forma mais ativa.

Na experiência desta pesquisa, pude vivenciar que as crianças não são seres pré-sociais e que precisam dos adultos para induzirem seus processos de socialização; ao contrário, vivenciei o potencial das crianças como seres sociais plenos que inclusive influenciavam as ações dos adultos. Por exemplo, o menino D., ao nos ver indo embora, pegava a mão de seu avô para ir para rua, fazendo-o passear com ele e nos acompanhar, ou quando M. e L., ao nos receberem em sua casa, enquanto o pai e o irmão trabalhavam na oficina, diziam *Querem tomar um cafezinho, gurias?*

Jenks (2002) problematiza o fato de que “nas teorias da socialização, a prática social que emerge como infância não tem nenhum momento; expressa-se como eco daquilo que está para ser” (p.194). Considera que as crianças são despotencializadas e que a constituição da criança é um problema fundamental das formulações sociológicas da vida coletiva. Jenks apresenta a teoria da socialização a partir da teoria de Parsons que se interessa em compreender como, a partir dos sentimentos culturais fortemente entranhados no sistema social, os atores sociais desenvolvem rotineiramente as normas sociais que enformam a sua conduta cotidiana. Os objetivos dos subsistemas (físico, cultural e o da personalidade) são assegurar a sobrevivência, a manutenção e o crescimento do sistema mais alargado. Segundo Jenks, este sub-sistema procura assegurar que cada criança tenha um ambiente adequado e orientador, de forma a que possa gerar as capacidades apropriadas que serão exigidas pelo sistema adulto.

Em termos práticos, é a família, locus da criança e repositório afetivo do sistema global, que liga este complexo de problemas. A família assume assim um papel fundamental no modelo de Parsons: “teoricamente operativa na condução da socialização primária da

² Esta pesquisa foi ao encontro do desenvolvimento de uma sociologia da infância que considera as crianças como seres sociais equivalentes aos adultos (CORSARO,1997; PROUT, 2004) JENKES (2002), MONTANDON (1997,2001,2005), PLAISANCE (2004), SARMENTO (2003,2004,2005), SIROTA(2001), entre outros.

criança” (p.202). Esta teoria considera que a socialização, através da identificação, constitui a chave para a dissolução da criança no sistema social; a teoria social não é algo meramente descritivo e desinteressado. O autor sugere que uma sociologia da infância deve nascer das práticas constitutivas na base da criança e da relação criança-adulto.

Todos os estudos referidos vêm contribuir para compreendermos o processo de socialização das crianças como dinâmico, interativo, pertencente e articulado em redes de interação que vão fazer parte suas famílias e os “mundos sociais e culturais a que pertencem”.

Neste sentido, o estudo de Daniel Thin (1998) sobre as práticas socializadoras das famílias populares vem ao encontro da perspectiva deste estudo. Thin em sua pesquisa salienta que

ao não qualificar as práticas socializadoras das famílias populares de práticas educativas, no sentido historicamente situado e dominante do termo, nós arriscamos ter nosso propósito interpretado como a confirmação do discurso dominante que descreve as famílias populares como incapazes de educar seus filhos, entendendo que eles são incapazes de os educar e mesmo de cuidar deles. Em todas as famílias, se efetua uma socialização, o que significa uma produção das crianças como seres sociais, através da maneira de falar com as crianças, de as alimentar, de brincar com elas, de exercer a autoridade parental, através das formas de relações familiares, da divisão sexual do trabalho doméstico. Nas famílias populares, a criança não se constitui um objeto de educação ou como ser a ser educado, isto é, não se constitui como objeto de uma ação específica, sistemática e sensivelmente diferente ou relativamente separada das outras atividades familiares. Não que eles não se ocupem das crianças, mas que se ocupam no curso mesmo das atividades adultas; não que eles não falem às crianças, mas que se sua fala das tarefas e dos eventos cotidianos ou excepcionais é sem intenção pedagógica (p.10).

Thin afirma que a lógica de socialização das famílias populares se difere sensivelmente do modo escolar de socialização, pois a criança não se constitui objeto de educação no sentido pedagógico. A socialização é difusa, ocorre nas interações e nas trocas, intra e extra familiares. Thin reconhece a heterogeneidade nos modos popular de socialização das famílias, procura recorrer às características regulares e comuns que lhes desenham uma lógica específica e nomeia estas lógicas socializadoras de “modo popular de socialização”.

Em artigo apresentado por Thin (2006) no Brasil, ele reafirma a necessidade de as pesquisas sobre famílias e socialização abandonarem a visão dominante que, muitas vezes, caracteriza as famílias como incoerentes, negligentes e anormais, para considerar que elas possuem uma lógica própria, se não forem confrontadas com os padrões da escola ou com as

normas dominantes na vida social. Seu grupo de pesquisa³ tem compreendido a socialização como um processo contínuo, a partir da biografia individual e das relações sociais, não se reduzindo a uma instância particular.

O pesquisador salienta algumas características que configuram as lógicas socializadoras populares, como a socialização que ocorre nos atos da vida cotidiana, na convivência entre adultos e crianças, isto é, não há uma separação da vida comum da família ou do bairro; os momentos de jogo são compartilhados pelo prazer, através de relações corporais e pouco mediatizadas por regras formais. A relação de autoridade dá-se sob forma de sanções contextualizadas, relacionadas diretamente ao ato, tendo por objetivo interrompê-lo, isto é, os pais agem pela pressão externa do que pela busca do autocontrole. As práticas linguageiras (prática cotidiana de linguagem) surgem pouco descontextualizadas, mas ligadas aos acontecimentos vivenciados no coletivo.

Muitas das famílias excluídas da sociedade salarial (CASTEL, 1995, apud THIN, 2005) pela ausência de trabalho produzem temporalidades vinculadas às urgências e fragilidades da existência, isto é, “viver um dia após o outro” ou “cada dia na sua agonia”, impossibilitando qualquer projeção ou antecipação da existência (THIN, 2005)

Setton (2002) compreende o processo de socialização como decorrência do processo de construção do habitus⁴ do indivíduo na modernidade. Estabelece a relação entre habitus e socialização, considerando que são constituídos por diferentes sistemas e disposições em espaços distintos como a família, a escola, o trabalho, os grupos de amigos e a cultura de massa.

Lahire (1997) compreende a socialização como produto das relações sociais que se atualizam, se mobilizam e se modificam sob o efeito da coexistência com os outros na relação com o mundo. O autor problematiza a relação habitus, capital cultural e socialização, quando pesquisa sobre o sucesso escolar nos meios populares e apresenta como o sistema escolar cobra dos alunos “explícita ou implicitamente” atitudes, linguagem, comportamentos e conhecimentos que as crianças só adquirem se socializadas na cultura dominante.

Para problematizar esta questão, este autor salienta que a perspectiva de Bourdieu para análise tem como foco o macro, muitas vezes tornando-se insuficiente como referencial para análise individual ou subjetiva. Considera que

é necessário estudar a dinâmica interna de cada família, as relações de interdependência social e afetiva entre seus membros, para que se possa

³ Refiro-me ao GRS ou Groupe de Recherche sur la Socialisation da Universidade Lumière- Lyon 2

⁴ Habitus (BOURDIEU), compreendido como a ponte entre a dimensão subjetiva e objetiva do mundo social, entre a estrutura e a prática que orienta as ações (Nogueira e Nogueira, 2004, p.29) .

entender o grau e o modo como os recursos disponíveis (os vários capitais e o habitus incorporado dos pais) são ou não transmitidos aos filhos (In: Nogueira e Nogueira, 2004,p. 112).

Sua tese compreende que a experiência de vida de cada sujeito não pode ser deduzida por pertencer a uma única coletividade ou de sua inserção numa posição específica da estrutura social, mas de sua história social e de suas ações frente às situações⁵.

Lahire tem como um dos fundamentos a teoria de Bourdieu que entende que a cultura escolar está intimamente ligada com a cultura dominante; assim, a cultura instituída nas instituições de educação infantil também é influenciada pela cultura escolar, complementando a educação da família de forma a legitimar a cultura dominante, um dos motivos que há muita insatisfação das famílias das camadas populares com as instituições públicas de educação infantil, pois não dão conta de suas necessidades e realidades. Estas famílias, muitas vezes, encontram formas alternativas de educação e socialização de seus filhos, articuladas com sua cultura e condições de existência, como foi concluído por Delgado⁶ (2003) em sua pesquisa sobre creches domiciliares.

Gomes (1994) questiona o processo de socialização primária, apontando críticas devido à relação parental, em especial pela mediação da mulher. A autora procura atentar para o modo ideológico que é utilizado pelo discurso da ciência, a importância do cuidado inteligente e contínuo das crianças nos três primeiros anos de vida. Esta análise está articulada ao conceito de socialização de Berger e Lukmann (1976), isto é, enquanto processo de construção social do homem, subdividindo-se em socialização primária (transformação do homem em ser social, pertencente a um gênero, classe, bairro, região, país) e secundária (deriva da divisão do trabalho, do conhecimento, isto é, inserção do homem já socializado em setores institucionais). A partir da análise da perspectiva psicológica, que é o enfoque da pesquisadora, dá primazia para o presente e para a mediação da família no processo de socialização.

⁵ Lahire estabelece dois níveis de análise na perspectiva teórica de Bourdieu, a macrosociológica e o plano individual. Segundo Nogueira e Nogueira (2004), “Embora Bourdieu sempre tenha admitido a diferença entre habitus individual e coletivo, ele nunca estabeleceu, com o grau de clareza que o faz Lahire, as implicações teóricas e metodológicas dessa distinção, particularmente, o fato de que o habitus individual, como produto de múltiplas e, em alguma medida, incoerentes experiências de socialização, apresenta nível significativo de heterogeneidade interna”(p.111).

⁶ Para a autora só é possível compreender as práticas que constituem a perspectiva familiarista de educação a partir das condições de existência de Denise (“tomadora de conta de crianças de uma creche domiciliar), dos familiares das crianças e dos moradores do local; portanto conclui dizendo que “*Tentamos contemplar a realidade em foco evitando o olhar de classe média sobre as práticas que lhe causam estranhamento* (Queiroz, 1995), *entendendo que as práticas socializadoras da creche coexistem com as condições de existência daqueles adultos e daquelas crianças*” (p.223-44).

Gomes apresenta dados históricos para afirmar que

É nesse quadro, em decorrência quer da ordem política e econômica quer da histórica subalternidade feminina, que a tarefa socializadora aparece associada à família, à figura feminina e, em especial, à figura materna. A maior compreensão da importância crucial da socialização, em vez de levar uma reafirmação do papel materno clássico, deveria promover uma reavaliação do papel materno e um exame do que é que faz de uma pessoa um bom agente de socialização, capaz de fornecer efetivamente à criança segurança e estabilidade (MITCHEL, 1981, p.265 apud, GOMES, 1994, p.57)

Essa pesquisa compreendeu os contextos familiares, situados num bairro popular⁷ como contexto de relações entre os diferentes sujeitos que compartilham e vivenciam o dia-a-dia, adultos e crianças que possuem vínculos que vão além do sangue e que coletivamente são responsáveis pelas crianças construindo estratégias e lógicas na educação das crianças pequenas, que são articuladas por diferentes questões, como a empregabilidade dos adultos e o rodízio entre os cuidadores, as experiências já vividas, a oferta de vagas nas instituições, as relações com a escolarização, a questão econômica, os valores e culturas constituídas no decorrer de suas trajetórias.

Segundo Lahire (1997), “A maneira pela qual construímos sociologicamente nosso objeto nos leva também a refletir sobre a pluralidade das formas de vida social e forma de pensamento e comportamento” (p.18). Penso que esta pesquisa oportunizou a construção deste olhar, desnaturalizando certezas e conceitos, mas indo ao encontro da heterogeneidade e complexidade que são os contextos familiares das camadas populares.

Neste sentido, a partir de minha vivência nos contextos familiares pude compreender que as crianças são um elo de socialização dos adultos na vida da comunidade, nos contextos sociais vivenciados, em especial quando são pequenas e não expressam suas opções e desejos verbalmente. Portanto, neste processo de socialização vivenciado entre adultos e crianças observei que impera uma lógica de uma cultura adultocêntrica, já que ainda são os adultos que justificam e orientam a educação das crianças a partir de suas ações.

Nesse sentido, as lógicas articulam-se através de construtos e regras de articulação interna gerados na construção intersubjetiva de sentidos, mas também objetiva, materializada na complexidade social e econômica em que vivem as crianças.

⁷ Sarti (1994) faz uma importante análise sobre esta questão: “A família pobre não se constitui como um núcleo, mas como uma rede, com ramificações que envolvem a rede de parentesco como um todo, configurando uma trama de obrigações morais que enreda os indivíduos em dois sentidos: ao dificultar sua individualidade e ao viabilizar sua existência como apoio e sustentação básicos. Essa rede que constitui a família pobre, através da qual as relações familiares se atualizam, permite relativizar o sentido do papel central das mulheres na família, reiteradamente destacado na literatura sociológica e antropológica sobre as famílias pobres no Brasil” (p.49).

As lógicas emergem de **princípios subjetivos**, que são construídos a partir da historicidade dos adultos responsáveis pela educação, bem como das “disposições” elaboradas ao longo de sua trajetória, de suas vivências sociais, culturais, escolares e familiares. As lógicas também emergem de **princípios objetivos**, elaborados a partir da materialidade concreta, isto é, condições de trabalho, emprego, renda, moradia, que se configuram na organização do contexto familiar, isto é, vinculados às condições econômicas, e principalmente ao trabalho dos adultos. Assim, as lógicas dos contextos familiares em relação à educação das crianças pequenas são construídos com sentidos singulares e intencionais, havendo a concretização de sentidos emergentes de princípios subjetivos e objetivos.

Para Sarmiento (2000), nas lógicas se concretizam estratégias culturais de ação. Através da compreensão das lógicas como uma expressão cultural de cada família, procurei compreender as lógicas e estratégias de cada contexto familiar estudado, na tentativa de “olhar” o que havia de mais peculiar e singular.

Por fim, as lógicas emergem das relações entre adultos e crianças nos contextos familiares; assim, elas acontecem no cotidiano, mas estão implicadas das experiências sociais passadas que são heterogêneas para cada integrante do contexto familiar. Lahire (2004) nos fala da pluralidade e da heterogeneidade das disposições incorporadas por cada agente (nas sociedades e nos contextos familiares) com diferenciações culturais, nas quais a família não tem mais o monopólio da educação legítima das crianças. Ainda assim, considero que, nos primeiros anos de vida, ainda é o contexto familiar vivido pelas crianças, em especial na nossa sociedade, um núcleo importante na construção das lógicas de educação das crianças pequenas.

Lógica de uma cultura adultocêntrica

Ao compreendermos que são os adultos os responsáveis pela educação das crianças, o “mito da omissão parental” apresentado por Lahire (1995), também é reafirmado nesta pesquisa, já que foi emergente a preocupação constante das famílias com a educação das crianças pequenas, mas que suas lógicas e valores, não são iguais ao do Estado e da classe média e precisam ser (re)conhecidas.

Thin (2005) apresenta os modos de socialização das famílias das camadas populares, afirmando que eles acontecem principalmente através dos “atos da vida cotidiana, na convivência de adultos e crianças, sem separação da vida comum da família ou do

bairro”(p.7). Neste estudo, também a educação das crianças ocorriam a partir de duas dimensões: a do cuidado, no sentido de zelo, preocupação e afeto e a da socialização como uma dimensão compartilhada entre adultos e crianças no cotidiano.

Considero que o cuidado como uma dimensão da educação, se pudesse considerar uma escala de valores, seria a prioridade, em especial quando as crianças ainda são pequenas, já que os argumentos das famílias em relação às possibilidades de inserção das crianças nas instituições educativas relacionavam-se ao “não cuidado” e expressos por inúmeros relatos revelados nos perfis, evidenciando que na creche *não cuidam direito* ou *não cuidam como a gente*. Nesse sentido, o cuidado como uma dimensão da educação das crianças pequenas condiciona a especificidade da educação infantil e de suas instituições, sendo o cuidado um conteúdo importante, necessário na organização e construção de um projeto educativo, ou seja, na constituição do “modo-de-ser-instituição” (NÖRNBERG, 2002).

Esta compreensão das famílias em relação à dimensão do cuidado no contexto educativo e coletivo para as crianças pequenas também foram encontradas nas pesquisas de Maistro (1997) e Nörnberg (2002), ambas com enfoque analítico a partir das instituições de educação infantil.

Nesta tese, sendo o foco “os contextos familiares”, cabe problematizar algumas das considerações das famílias sobre sua relação com o contexto educativo, isto é, suas percepções sobre os estabelecimentos educacionais de educação coletiva. Algumas considerações me inquietavam, em especial, quando expressas por pessoas que tiveram uma história com creches e, ao explicarem seus desejos e sentidos da educação para as crianças em uma instituição, atribuíam argumentos, como:

Tem horário para tudo,

Não cuidam direito,

Maltratam,

Ficam presos o dia inteiro,

É bom para brincar com outras crianças,

Aprender a dividir,

Fazer coisas diferentes,

A professora sabe o que vai ensinar.

A educação infantil, por não ser obrigatória até os quatro anos de idade (EC n.59/2009), mas um direito da criança e da família, são os adultos responsáveis pelas crianças que tomam a decisão quando há opção de inseri-las num contexto de educação coletiva. Dos seis contextos pesquisados, as crianças, a partir dos quatro anos, iniciam a frequência numa

instituição de educação infantil. Anterior a isto, as famílias consideram que ainda “são pequenas e preferem cuidá-las”, sendo que a maioria iniciou a pré-escola aos cinco anos. Importante considerar que no período da pesquisa, a EC n.59/2009, ainda não estava em vigor.

Para Sarmiento (2000) “As lógicas de acção são, finalmente, uma expressão cultural e através delas se concretizam estratégias culturais de acção” (p.89). Partindo desta idéia, compreendo a **lógica de uma cultura familiar** nos contextos populares estudados, vinculados a uma trajetória histórica e cultural das famílias brasileiras, em que há um valor agregado às relações sociais e de poder que estruturam a vida privada, e em que ainda é delegado às mulheres o cuidado dos filhos pequenos e a responsabilidade pela casa.

Nesse sentido, a cultura familiar está associada a uma **cultura adultocêntrica**, ou seja, os adultos a partir dos sentidos que constroem, de sua historicidade e materialidade condicionantes de sua existência, bem como das possibilidades de oferta de políticas públicas para as crianças e famílias, decidem o que é melhor para seus pequenos.

As crianças dos contextos pesquisados foram consideradas como sujeitos sociais e integrantes daquele coletivo, a maioria delas participando efetivamente do cotidiano nas tarefas domésticas, nas atividades de lazer, nos diálogos e nas discussões sobre os diferentes assuntos, fazendo parte dos laços de sociabilidade do contexto familiar. Pouco percebi um processo de separação e individualização das crianças, como, por exemplo, o quarto, os brinquedos, a hora de as crianças dormirem, comerem, os lugares onde irem, os programas a assistirem, as músicas a ouvirem. As crianças são protagonistas da família enquanto grupo social, mantidas sob a tutela dos adultos.

Os adultos responsáveis pelas crianças respeitavam os direitos das crianças no que se referia às suas necessidades básicas e condições de existência e também definiam sobre o direito de sua educação, sendo que suas opções foram no ambiente privado e doméstico da casa ou no ambiente coletivo e/ou institucional da escola de educação infantil. Cabe ressaltar que, no contexto da educação infantil, uma das questões que influenciam as definições das famílias em relação à educação das crianças pequenas é a questão da qualidade no que se refere ao atendimento. Questões de infra-estrutura e materiais das instituições, relação com as famílias, entre outras justificam que o direito à educação infantil inclui a qualidade, pois sua falta produz pré-conceitos em relação ao atendimento.

No contexto da pesquisa, percebi os adultos atentos às demandas das crianças: O observa a alegria de W ao desejar brincar com outras crianças, V e J percebem que D teria

outras possibilidades para aprender indo a um ambiente coletivo, Vó V fala do cansaço de D com a rotina na casa da avó com as primas e seu desejo de ir para a escola, M e a professora de G falam da superação da timidez da menina ao se socializar com os colegas, M critica a escola porque a filha só brinca, G respeita o desejo da filha não ir na escola e não a obriga, D desenvolvia habilidades consideradas “escolares” nos filhos no contexto da casa, enfim os adultos estão atentos aos desejos e necessidades das crianças, mas ainda são os seus sentidos os definidores para as decisões relativas à educação das crianças pequenas.

A cultura adultocêntrica está sendo entendida a partir da idéia apresentada pelos estudos da Sociologia da Infância (CORSARO, 1997; MONTANDON, 1997) de que as crianças expressam opiniões sobre suas vivências e experiências cotidianas e educativas. Em nossa pesquisa, embora os adultos observassem e ouvissem as demandas das crianças, os sentimentos deles prevaleciam na decisão, como, por exemplo, no caso dos argumentos de J de não matricular D na creche: *Eu não sei o que fazer sem ele*, de M que, ao falar do cotidiano dos filhos, *eles andam sempre comigo* e até mesmo G, que percebeu que prejudicou o filho ao comentar sobre a proibição do filho brincar na rua com outros meninos. As crianças também eram ativas na produção de sentidos no cotidiano dos adultos, inclusive possibilitando a socialização destes no bairro e com os vizinhos.

Cabe ressaltar que a cultura adultocêntrica está sendo compreendida teoricamente a partir dos estudos que vêm sendo legitimados pela Sociologia da Infância nas últimas décadas, em que há um corpo científico estruturado que reconhece a infância como uma categoria social e as crianças sujeitos sociais e ativos que produzem culturas, e suas relações determinam a vida dos que a rodeiam (CORSARO, 1997; ALANEN, 2001; QVORTRUP 1991,1995, 1999).

A cultura adultocêntrica está em oposição aos paradigmas que emergem da Sociologia da Infância (JAMES E PROUT,1997) que consideram que a infância não significa uma imaturidade biológica, mas um componente cultural e estrutural das sociedades, que não é um fenômeno único e universal, que as crianças e suas culturas precisam ser estudadas e respeitadas em seu próprio direito, que as crianças são e devem ser compreendidas como sujeitos ativos na construção e determinação de suas próprias vidas sociais e daqueles que vivem ao seu redor e, por fim, que a etnografia permite às crianças voz e participação na produção dos dados sociológicos.

Percebe-se que, embora a perspectiva da sociologia da infância apresente a emergência da participação social e até política das crianças nos contextos sociais onde vivem, numa sociedade tradicionalmente organizada a partir de relações de poder dos adultos sobre as

crianças, e que estas têm pouca ou inexistente participação, mesmo sendo garantidos seus direitos em termos de lei, aprender e socializar-se fora do âmbito familiar e privado ainda é uma determinação de uma cultura adultocêntrica. A partir das lógicas e culturas das famílias, é possível pensar em possibilidades de construção de um projeto educativo que para compartilhe a educação da pequena infância a partir de lógicas e culturas de suas famílias, considerando seus significados e perspectivas.

REFERÊNCIAS

ALANEN, L. Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, L.R. (Org.) Crianças Jovens na construção da cultura. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2001, p.69-92.

BERGER, P. & BERGER, B "Socialização: como ser um membro da sociedade". In: FORACCHI, M.M. & MARTINS, J. de S. (orgs.). *Sociologia e sociedade*. Rio de Janeiro: Livros Técnico e Científicos, 24 ed, 2006.

CORSARO, W. *The Sociology of Childhood*. Califórnia: Pine Forge Press, 1997.

DELGADO, A. C. C. *Toma-se conta de crianças: os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar*. Niterói(RJ): UFF, 2003. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Niterói. Universidade Federal Fluminense, 2003.

FONSECA, C. Crianças em Circulação. *Revista Ciência Hoje*. V.11. N.66. 1990.

_____. Criança, Família e Desigualdade Social no Brasil. In: RIZZINI, I. (org.) *A Criança no Brasil Hoje. Desafio para o Terceiro Milênio*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Ursula, 1995.

_____. O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. In: SOUSA, E. (Org.) *Psicanálise e Colonização: Leituras do Sintoma Social no Brasil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

_____. *Família, Fofoca e Honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2000.

GOMES, J V. Socialização Primária: Tarefa familiar? *Cadernos de Pesquisa*: São Paulo, n.91, nov, 1994.

JAMES, A. PROUT, A. A new paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, promise and problems: In: JAMES, A. PROUT, A. *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press, 1997.

JENKES, C. *Constituindo a Criança. Educação, Sociedade & Cultura*. Porto: Afrontamento, 2002.

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

_____. *Homem Plural. Os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. *Retratos Sociológicos. Disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. *A Cultura dos Indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MAISTRO, M.A. . “As relações creche-famílias- um estudo de caso”. Florianópolis: UFSC, 1997. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

MONTANDON, C. ; KELLERHALS, Les stratégies éducatives des familles. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1991.

MONTANDON, C. *L'éducation du point de vue des enfants: un peu blessés au fond du coeur*. Paris: Editions L'Harmattan, 1997.

_____. *Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 112, março, 2001.

_____. *As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. Educação e Sociedade*, v. 26,n.91, maio/ago, 2005.

NOGUEIRA, M. A. ; NOGUEIRA, C.M.M. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NORNBERG, M.S. *Cuidem Bem do Meu Filho. A ética do cuidado numa instituição filantrópica*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). *As crianças: contextos e Identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PLAISANCE, E. *Para uma sociologia da pequena infância. Educação e Sociedade*. São Paulo, n. 86, abril, 2004.

QVORTRUP, J. *A infância na Europa: Novo Campo de Pesquisa Social*. In: CHISHOLM, L. *Contemporary Horizons in Childhood and youth* . New York. Tradução Helena Antunes. 1999 (digitado)

SARTI, C. A. A Família Como Espelho. Um estudo sobre a moral dos pobres. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O valor da Família para os pobres. In: RIBEIRO, I. e RIBEIRO, A.C. (Org.) Família em processos contemporâneos: Inovações culturais na sociedade brasileira. São Paulo: Loyola, 1994.

SARMENTO, M. J.. Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável. In: Educação, Sociedade & Culturas. Porto: Afrontamento, 1994.

SARMENTO, M.J. Lógicas de ação nas escolas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

_____. Gerações e Alteridade: Interrogações A Partir da Sociologia da Infância. In: Educação e Sociedade. V26, n.91, p.361-378, MAI/AGO, 2005.

SEABRA, T. Educação das Crianças nas famílias- o que dizemos pais e as crianças. Actas Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturas da Infância. III Volume. Portugal: Universidade do Minho, 2000.

SETTON, M.G.J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação. N.20, mai/ju/jul/ago, 2002.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 112, março, 2001.

THIN, D. “Quartiers Populaires L'école et le Families” (Bairros Populares: a escola e as famílias). Universidade de Lyon II. Tese de Doutorado, 1998. Tradução Ramon Correa de Abreu. FaE/UFMG. (Digitado).

_____. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola em termos de confrontação entre lógicas socializadoras. Universidade Lumière Lyon II, Faculdade de Antropologia e Sociologia. Tradução Anna Carolina da Matta Machado. Revisão Técnica: Léa Pinheiro Paixão (Digitado), 2005.

_____. Para uma análise da relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. v 11,n.32, mai/ago, 2006. p. 211-225.

_____. Famílias de Camadas Populares e a Escola: Confrontação Desigual e Modos de Socialização. Tradução de Janine Françoise Andrée Houard e Revisão Técnica de Lea Pinheiro Paixão (Digitado), 2005.

VIANNA, M. J. B. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. Educação &, Abril 2005, vol.26, no.90, p.107-125.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: A aventura sociológica. E. Nunes(org.). Rio de Janeiro: Zahar Edtores, 1978.

_____. (coord.) O desafio da cidade- novas perspectivas da Antropologia Brasileira. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1980.

_____. Família e Subjetividade. In: ALMEIDA, A M. ; CARNEIRO, M.J.; PAULA, S.G. (Orgs). Pensando a Família no Brasil. Da Colônia à Modernidade. Rio de Janeiro: Ed da UFRRJ/ Co-edição Espaço e Tempo, 1987.