

UMA INFÂNCIA DE CURTA DURAÇÃO: TRABALHO E ESCOLA*

Tania Dauster
do Museu Nacional/UFRJ
e Depto. Educação/PUC-RJ

RESUMO

Visando subsidiar o aprofundamento da questão do fracasso escolar de crianças das camadas populares, este texto relata pesquisa antropológica junto a crianças e jovens de uma favela carioca que estudam e trabalham: na lógica cultural de suas famílias, a obrigatoriedade do trabalho desde cedo assume outros significados, além da instância econômica; e a escola assume lugar e sentido ambíguos, gerando, para essas crianças, uma "escola de curta duração".

RELAÇÃO EDUCAÇÃO-TRABALHO - ANTROPOLOGIA -
INFÂNCIA - CULTURA DE CLASSE

ABSTRACT

SHORT-LIVED CHILDHOOD: WORK AND SCHOOLING AMONG POOR CHILDREN AND YOUTH. With the aim of deepening the issue of school failure among underprivileged children, this text sums up an anthropological research with children and young people from a slum in Rio de Janeiro who work and study: within the cultural logics of their families, working since an early age has other meanings besides the economic one; and studying assumes an ambiguous place and meaning, leading children to "short-lived schooling".

* Texto baseado em pesquisa realizada por Dauster e Mata (1989); foi publicada uma versão em francês (Dauster, 1991); apresentado ao GT Família e Sociedade na 15ª Reunião Anual da ANPOCS, Caxambu, 1991.

O "fracasso escolar" é tema recorrente nas pesquisas educacionais, dada a importância que assume no contexto da escola pública de 1^o grau, especialmente em relação às crianças das camadas populares urbanas¹ no Brasil.

Os estudos sobre a questão, em sua maioria, privilegiam a lógica da "cultura escolar", apontando, a partir de suas regras e valores, os impasses pedagógicos decorrentes da relação das crianças de setores populares com a escola pública. Além das contribuições para o entendimento do chamado fracasso escolar, as investigações oriundas do sistema escolar são relevantes ao desvendarem fenômenos político-institucionais expressivos da expulsão dos alunos pobres da escola pública (Dauster e Mata, 1989).

Neste estudo, tenho como objetivo dialogar com as análises precedentes, em um processo de contínua problematização, relativizando e estranhando o fenômeno do "fracasso escolar", indagando sobre sua construção social em relação com as de trabalho e escola na cultura das camadas populares urbanas.

A questão será estudada não apenas segundo o modelo do investigador, mas principalmente do ponto de vista dos atores. Busca-se conhecer, "de dentro", os comportamentos (vistos como ação simbólica), atitudes, valores e representações que configuram o modo de vida destes segmentos. Conseqüentemente, situo o objetivo deste artigo em um campo de interesse que abrange tanto a Antropologia quanto a Educação.

Cabe aqui uma primeira contextualização. Esta análise insere-se na vertente antropológica que examina grupos da própria sociedade do investigador, para conhecer práticas sociais e representações em uma sociedade complexa e heterogênea, na qual se entrelaçam diferentes códigos culturais, tradições étnicas e religiosas. Daí a pertinência de estranhar noções sociais de criança, escola e trabalho, por exemplo, pela possível existência de fronteiras culturais e pela pertença dos indivíduos a esferas e códigos sociais distintos.

Quanto à delimitação empírica, o trabalho de campo envolveu entrevistas com um número significativo de crianças a partir de 7 anos e de jovens, que cursam uma escola pública em uma favela do Rio de Janeiro. Vêm sendo também acompanhadas as respectivas famílias, em sua maioria de trabalhadores manuais inseridos no mercado informal do setor terciário e outros moradores da favela.

O universo investigado inclui professoras da mesma escola e uma professora comunitária que acumula o papel de agente de pesquisa, auxiliando ainda no relacionamento com os atores sociais deste contexto.

Privilegiarei em meus comentários as práticas e representações deste universo, buscando seu significado e construindo hipóteses provisórias, a partir dos problemas colocados tanto por especulações teóricas quanto pela situação de contato.

Os relacionamentos têm sido ampliados com a observação participante e a realização de entrevistas com outros alunos de idades variadas, que estudam

na mesma escola e trabalham, com o sentido de compreender em profundidade a criança que se auto-representa e se define como "pobre", "trabalhadora" e "estudante".

Gilberto Velho e Eduardo Viveiros de Castro (1978) definem o conceito de cultura em uma perspectiva antropológica nas sociedades complexas, como um conjunto de princípios subjacentes a manifestações empíricas, ou seja, como sistemas simbólicos que, por serem sociais, são comuns ao grupo. A pesquisa antropológica caracteriza-se assim pela busca das configurações de sentido que vão além da captação de dados etnográficos empiricamente observáveis e que podem ser descritos, por exemplo, como legado de um povo ou comportamento aprendido. A posição desses autores traduz uma vertente não reificadora da questão, privilegiando o significado simbólico na percepção das diferenças e na constituição dos universos sociais. Para eles, a antropologia hoje representa "o esforço de reconstruir os critérios internos que cada cultura utiliza para a sua auto-reflexão" (Velho e Castro, 1978).

Volto ao objeto deste artigo, referindo-me à singularidade da relação escola/trabalho nas camadas populares. Qual sua importância? O que sinaliza a ação da criança e do jovem, no contexto da família na favela, ao procurar a escola? O que me comunica esta mesma criança/jovem quando procura o trabalho? Quais os significados que emergem destas práticas sociais e de suas representações? Que leituras podem ser feitas das tensões e ambivalências daí decorrentes? Para ilustrar, apresentarei situações etnográficas que, ao lado de problemas teóricos, inspiraram esta investigação.

A relação entre escola e trabalho surge, por exemplo, na conversa de uma professora, durante uma pesquisa de campo (Ludke e Mediano, 1989). Segundo ela, as crianças chegam à classe de alfabetização com grande expectativa e interesse, o que indica, por parte da criança e de sua família, a valorização da escola e uma determinada concepção de infância. Entretanto, a partir da 1^a série, as crianças vão, aos poucos, demonstrando uma atitude de "resistência" que, no decorrer da 2^a ou 3^a séries, apresenta dupla perspectiva: de um lado, "esbarra no sistema", o que significa, a meu ver, que as crianças rejeitam uma escola alheia a seus interesses e particularidades, permeada por fenômenos intra-escolares ligados ao "fracasso escolar". De outro lado, na representação da citada professora, existe ainda "o incentivo dos pais para que a criança trabalhe", expressivo de seu modo de vida.

1 O conceito de camadas populares abrange "setores ditos de baixa renda de uma sociedade complexa. As camadas populares são aquelas formadas por todos os setores de uma sociedade complexa que não detêm o capital cultural e linguístico tido como legítimo — aquele detido pela classe média —, o que faz com que sua inserção no mercado de trabalho seja precária e sua renda, baixa" (Nicolaci-da-Costa, 1987).

Qual a contribuição da literatura para este quadro?

"Fazendo contraponto a toda literatura que revelou um infância pauperizada, marginalizada, excluída, vitimizada, aparece um conjunto de trabalhos que aponta em outra direção. Privilegiando a criança pobre enquanto inserida no mercado de trabalho nacional (...), tais pesquisas vão também assinalar a importância do trabalho enquanto valor cultural e econômico (...). Interpretado como forma de aumentar o orçamento doméstico, o trabalho infantil é visto como tendo uma grave conseqüência: a de dificultar a escolarização e a profissionalização dos jovens" (Alvim e Valladares, 1988, p.38).

As pesquisas mencionadas sugerem ainda que a família é uma transmissora da ideologia do trabalho, sendo este provedor de *status* na hierarquia familiar. O trabalho de crianças e jovens é visto como "formador", facilitando o início da vida profissional.

A partir dessas constatações, Alvim e Valladares (1988, p.39) arrolam as pesquisas nas quais se inspiram, concluindo que, "indo de encontro a toda uma negativa do trabalho infantil (oriunda, sobretudo, das várias pesquisas sobre a criança de rua), (...) [estas] não reduzem o trabalho infantil à exploração capitalista da força de trabalho. Reconhecem as condições gerais de exploração da classe trabalhadora, mas não as consideram como única explicação para a existência do trabalho infantil".

A partir do reconhecimento dessa questão, pergunta-se: que outras explicações teria o trabalho da criança, do jovem, segundo a lógica das camadas populares urbanas?

Sugiro que a inserção no trabalho deve-se não apenas às condições econômicas dessas famílias, mas a razões ainda não suficientemente elucidadas. Uma das hipóteses seria a da inserção do jovem no universo do trabalho como uma estratégia do sistema de socialização das camadas populares, que não se opõe necessariamente à escola mas, ao contrário, deve complementá-la (Dauster e Mata, 1989).

Essa lógica expressa, possivelmente, orientações, valores, costumes e atitudes que se concretizam em usos simbólicos da escola e do trabalho, específicos destas camadas. Tais usos e valores emergem da sua vida social e se apresetam como formas próprias de organização social e como estratégias de sobrevivência (Dauster e Mata, 1989), associando-se à representação social de criança e infância.

FORMAS CULTURAIS DO TRABALHO DA CRIANÇA E DO JOVEM

Algumas questões instigam o olhar. Quais os sistemas de organização, de classificação e de atitudes que configuram o modo de vida da criança que trabalha e estuda e de sua família? Quais as regras, valores sociais e significados aí expressos?

Essas perguntas, que orientam a observação de campo, visualizam o caráter social e histórico das noções de criança e de infância, sem reificação destas categorias, mas relativizando-as, uma vez que são mediadas por situações concretas.

Nas vielas da favela, por onde os carros não circulam, as cenas de trabalho braçal são comuns: homens, mulheres e crianças carregam morro acima, nas costas e na cabeça, sacos de areia para construção, mantimentos e objetos variados. Tais situações são, em geral, desconhecidas no "asfalto".

Trabalho e escola definem o dia-a-dia das crianças e estão presentes nas representações de suas rotinas, sendo que o trabalho abrange tanto uma diversidade classificatória quanto uma gama de significados. Com isto, quero dizer que ele pode ser pago ou não, realizado dentro ou fora de casa e da favela, mediado ou não pela família.

Algumas facetas são expressas nos depoimentos abaixo:

Eu trabalho. Carrego carrinho de madame no mercado nos sábados e domingos. Ganho Cr\$ 500,00, Cr\$ 600,00 ou Cr\$ 1.000,00. Passo o dinheiro para o meu pai. Ele me dá comida, eu tenho que dar alguma coisa para ele. (Leonel, 9 anos)

Depois do colégio, tomo banho e vejo TV. Antes do colégio, eu arrumo a casa e minha mãe vai trabalhar. Sábado e domingo eu trabalho tomando conta de crianças e ganho Cr\$ 4.000,00 ou Cr\$ 5.000,00. Em casa não é trabalho, é o dever de cada um fazer isto. Porque se a gente mora... A não ser as mães que têm dinheiro para pagar... (Janete, 11 anos)

Depois do colégio, arrumo a casa, lavo roupa, lavo a laje. Trabalho em casa. Tomo conta do meu irmão, lavo a roupa de minha avó. (Marcela, 7 anos)

Retomo a questão do trabalho infantil, propondo ser este uma forma cultural que coletivamente se impõe às crianças das camadas populares a partir dos 7 anos. Neste sentido, ele é obrigatório por ser uma prática cotidiana coletiva.

A maioria das crianças começa a trabalhar desde os 7 anos, às vezes antes. Aos 4 anos vão vender balas, tanto meninas quanto meninos.

A partir de 7 anos, os meninos vão para a feira e aos 14 anos, quando têm mais responsabilidades, os meninos querem ir para loja. Hoje em dia não tem mais ninguém que queira trabalhar em casa de família. (Marluce, professora comunitária, 33 anos)

A obrigatoriedade do trabalho abrange outros significados além da instância econômica. Isto porque o trabalho infantil — que sem dúvida representa uma das formas de dominação e exploração social no contexto de nossa sociedade — pode ser reinterpretado como escolha e decisão e é visto, até certo ponto, como natural enquanto orientação de pais e mães.

D. Elísia, 50 anos, professora comunitária e agente de pesquisa de campo, assim se expressa:

Criança na favela vai trabalhar por necessidade. Trabalha para comer, para brincar, para comprar roupa.

A criança pode ter 2 anos e ser adulta. A vida obriga a ser criança ou adulta.

Trabalhar desde cedo é regra, um princípio de socialização. Aos 7, 8 ou 9 anos, a criança moradora da favela trabalha e é capaz de revelar suas motivações para tal.

O modelo subjacente a isso é o sistema relacional de ajuda e troca, no qual necessidades são definidas (Mauss, 1974). Nesse sentido, o jovem diz trabalhar "por gostar", "para ser dependente de si mesmo", por "vontade própria", para "ajudar" ou "ganhar dinheiro", em que pesem as contradições destas representações.

A "ajuda" ou o "trabalho" da criança e do jovem compõem uma circularidade de prestações e trocas (Mauss, 1974) que pode ser assim interpretada: o papel dos pais seria o de dar a moradia e a comida, enquanto caberia ao filho a prestação de seu trabalho ou ajuda em troca dos bens a ele proporcionados.

É desta forma que o trabalho infantil nas camadas populares, ao invés do que ocorre nas camadas médias, é representado como natural. A necessidade é transmitida como reciprocidade e valor na dinâmica das relações familiares. A obrigatoriedade do trabalho infantil aparece em suas múltiplas faces: constrangimento das relações de forças sociais para com a infância, a criança e a família. E, neste contexto, pode-se falar de um "constrangimento" da criança, que ambigualmente resiste, mas atua de acordo com esta imposição.

Contudo, insisto: o trabalho infantil é "naturalizado" e até legitimado, de forma ambivalente e contraditória, na medida em que expressa a lógica do código relacional predominante nas camadas populares. Um exemplo de "troca" nas relações de solidariedade entre mãe e filha foi assim explicado por uma moradora: "a mãe batalha fora e a filha batalha em casa". Ou seja, o trabalho da filha em casa substituindo a mãe permite que esta tenha uma atividade remunerada fora de casa. Instala-se, pois, um sistema contratual na família que faz destas prestações (Mauss, 1974) teias de reciprocidade e trocas que compõem o cotidiano familiar.

Como aprofundar, porém, o significado do trabalho? Qual sua definição social? O termo trabalho é de difícil definição, na medida de sua polissemia: ser voluntário ou pago, executado dentro ou fora de casa, expressar "colaboração" ou "dever", ser meramente uma "ajuda", caso não signifique "muito trabalho". Em todos os casos, entretanto, há referências claras à família como totalidade e valor e ao indivíduo subsumido no sistema hierárquico e relacional, que envolve diferenças intrínsecas entre sexo e idade (Figueira, 1986).

Deve-se entender que, a nível de suas práticas e representações, a família tende a se organizar como "unidade de rendimentos, isto é, grupo no qual a formação de um fundo coletivo através da soma de salários individuais permite assegurar um determinado padrão de consumo" (Durham, 1980).

O fato de os pais propiciarem aos filhos comida e moradia implica retribuições por parte destes, na visão das camadas populares.

Isto conduz a outra visão do trabalho infantil, que foge à opressão e exploração às quais ele é habitualmente relacionado.

A condição de trabalhador — um dos aspectos da identidade destas crianças — manifesta um outro código de relações sociais. Nessa linha de raciocínio, o trabalho infantil representa um "texto" cultural, no qual são lidos valores e significados que configuram a construção social desta realidade e das identidades de crianças e jovens. Estes não só se percebem "pobres", mas ainda, pessoas "que trabalham".

Em outros depoimentos significativos desvela-se o sentido do trabalho no entendimento das camadas populares. Sebastiana (9 anos) trabalha há dois anos, durante as manhãs, em uma oficina de confecção de envelopes. Assim ela se expressa:

Estou aqui há 2 anos. Acho melhor. Na rua aprendo o que não presta... Os bandidos passam com as armas nas mãos e as crianças dizem que querem ser como eles.

A leitura das representações do trabalho entre as crianças do grupo estudado assinala o contraste entre os códigos da casa e da rua, seja enquanto categorias de análise sociológica ou enquanto categorias empíricas, usadas na linguagem corrente dos atores investigados.

Falando do Brasil, Da Matta (1979) mostra a oposição básica casa/rua como *locus* privilegiado das noções de pessoa e indivíduo: "Na casa, as relações são marcadas pelos laços de 'sangue' ou de 'substância'". O autor reflete sobre a casa como o lugar em que o individualismo não encontra espaço. As relações aí estabelecidas são percebidas como complementares, como bem expressam os papéis atribuídos a pares de oposições, tais como: "velho/jovem; homem/mulher; pais/filhos; pai/mãe; marido/mulher".

É ainda este autor que fala da rua como símbolo do perigo, da violência e das relações impessoais, enquanto o código da casa aciona valores morais como respeito, honra e outros (Da Matta, 1979).

Nesta lógica, a literatura do trabalho infantil remete à gramática da casa, à lógica das relações familiares, à linguagem da ajuda e do relacionamento. À categoria sociológica "rua" estariam associadas, no dizer de Sebastiana, o banditismo, os tóxicos, o "aprender o que não presta", o ser "criada solta".

Assim se explica, em parte, o valor simbólico do trabalho infantil, na visão de D. Elísia:

No trabalho, a criança está fora do tóxico e do roubo. É o cartão de crédito da vida. A criança não esquece a convivência.

Em uma configuração simbólica (e sexista) do trabalho, cabe às meninas o trabalho doméstico, ao modo da lógica tradicional, ou seja: as meninas com 7 anos e, por vezes mais cedo, em plena construção de sua identidade feminina, arrumam a casa, tomam conta de crianças e cozinham. De forma complemen-

tar e inversa, cabe aos meninos o trabalho em oficinas de conserto de carros e eletrodomésticos, em clubes de classe média alta situados próximos à favela etc. Estas fronteiras, entretanto, não são rígidas, já que os meninos também ajudam em tarefas domésticas, exceto cozinhar.

O significado do trabalho passa, também, aos olhos das crianças e jovens, por um sentido de "decisão" e de "afirmação". Como é decidido o trabalho e por que razão?

O trabalho tem um momento de opção. A criança quer trabalhar de livre e espontânea vontade... para ajudar, para ganhar dinheiro... na classe média, os pais dão a mesada aos filhos. Aqui a criança faz a sua mesada. (D. Elísia)

Eu trabalho para ganhar um dinheirinho e para comprar o que quero: roupa, relógio, tênis. (João, 11 anos, ajudante de mecânico)

Um aspecto significativo do trabalho da criança e do jovem reside na possibilidade do consumo de bens que permitam o acesso a uma "gramática do gosto", conforme sancionada pelo sistema comercial dirigido ao jovem, através dos meios de comunicação de massa.

Nesse sentido o tênis, o relógio, as etiquetas da moda são emblemas desejados e sua posse tem em vista a construção de uma identidade jovem (Willis, 1988), no interior de uma sociedade de consumo de massa.

Tal assunto é merecedor de aprofundamentos que não cabem no presente artigo. Contudo, fica a pergunta: até que ponto a "linguagem do gosto e do vestuário" significa um sentimento de fracasso, associado ao reconhecimento dos valores dominantes? Tais valores são representados contraditoriamente no seu estilo de vida (Bourdieu, 1983) e na escolha de "objetos-símbolo" que definem a posse de bens em outras esferas sociais.

Até aqui referi-me a um dos lados do cotidiano da criança que estuda e trabalha: o do trabalho, tal como me foi desvelado numa rotina altamente organizada, articulado com os horários de escola.

ESCOLA: TENSÕES E AMBIVALÊNCIAS

A compreensão dos valores internos no modo de vida das crianças que trabalham e estudam levou-me a esmiuçar as múltiplas dimensões do trabalho infantil. Examinando agora a outra face de sua rotina: o lugar e o sentido da escola.

Voltando à questão inicial, ou seja, a reiluminação da construção social do "fracasso escolar" nas camadas populares, considero a criança e as tensões resultantes da dupla inserção acumulada na escola e no trabalho como expressivas de suas disposições culturais.

É importante mediar a avaliação crítica dos adultos e crianças sobre suas condições de vida. A categoria "pobre" é acionada recorrentemente para falar do cotidiano e serve, também, para as crianças clas-

sificarem a escola pública da favela. Esta é vista como "escola de pobre", pouco se distinguindo da casa e da comunidade, sendo até por isto desvalorizada enquanto eixo de relação com a sociedade mais ampla.

As relações com o sistema escolar denotam, ambigualmente, a apropriação do código dominante. Até que ponto tais ambigüidades podem ser explicadas em termos de seu *habitus* de classe?

Resgatei de Mauss (1974) o tema da reciprocidade e da troca para explicar as relações de prestações internas nas famílias de camadas populares, tendo em vista a experiência do trabalho infantil.

Tomo, agora, de Bourdieu (1983), o conceito de *habitus* para estabelecer as relações entre estas crianças, suas famílias e a escola. Por hipótese, a natureza manual do trabalho infantil é explicável, igualmente, como parte de um *habitus* de classe.

Nesse quadro teórico, pode-se afirmar que o trabalho é parte do sistema de disposições apreendidas e gerador de estratégias e ações objetivamente orientadas. Isto implica ainda, segundo o mesmo autor, um capital de técnicas, referências e crenças que entra em tensão com a linguagem e cultura do sistema escolar, que, por sua vez, concerne outras relações entre indivíduos e coisas.

Nas teias deste velho constrangimento, surge uma criança que trabalha e estuda, que vivencia uma ambivalência entre estes dois eixos até porque não é detectável, para ela, a continuidade entre escola e trabalho.

Assim se expressa um dos meninos:

A escola nem ajuda, nem atrapalha no trabalho. (João, ajudante de mecânico, 11 anos)

Percebe-se nesta, mais sobretudo em inúmeras outras falas dos entrevistados, uma crítica cultural à escola que, na perspectiva das crianças, deveria ensinar a ler, escrever e contar, além de ter um cunho profissionalizante. Em outras palavras, o significado da escola é alfabetizar e profissionalizar.

A forma pela qual são colocadas as expectativas quanto à escola pode expressar valores culturais das camadas populares em sua singularidade distintiva, marcando as diferenças e contrastes em práticas sociais e significados *vis-a-vis* a cultura das camadas dominantes.

O que emerge deste olhar?

Escola e trabalho consubstanciam significados plenos nessa ordem cultural. Considerando, ainda, as palavras de D. Elísia, vê-se que "a escola é importante, o trabalho é importante".

O trabalho precoce produz, contudo, uma passagem forçada à vida adulta que lembra o conceito de "infância curta" de Ariès (1978), segundo o qual uma criança, a partir dos 5 ou 7 anos, passa, sem transição, para o mundo do trabalho e dos adultos. Isto ainda persiste nos setores populares urbanos, distantes do êxito nas instituições escolares e do sucesso na linguagem pedagógica. Estes códigos vêm a ser associados à "infância longa" e ao sentido da particularidade infantil.

Apenas para lembrar, Ariès vê o "sentimento de infância" como uma cultura que surge em um espaço privatizado e individualizado, desenvolvendo-se em uma família que faz da criança seu centro de cuidados e importância. O valor dado à criança traduz-se em uma mudança afetiva na qual o lugar da escolaridade é preponderante. Como diz Ariès (1978), "a infância era prolongada até quase toda a duração do ciclo escolar".

A criança que trabalha e estuda reedita a imagem da infância no Antigo Regime, mergulhada em uma sociabilidade densa, de tênues fronteiras entre o público e o privado, na qual brotam constrangimentos ao sentimento de intimidade familiar.

No contexto de tais questões, encontra-se a dupla exclusão de crianças e jovens das camadas populares do sistema escolar: de um lado, a expulsão que se opera no palco da instituição escolar. De outro, a chamada construção social do "fracasso escolar": no relacionamento entre criança de "infância de curta duração" e a escola, que tem como modelo a "infância de longa duração", surge, nas relações sociais concretas, uma "escola de curta duração".

Estas constatações levam-me a uma indagação final: como articular a escola — fruto de uma sociedade de classes — com a transformação social e a singularidade de experiência das camadas populares urbanas?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVIM, Rosilene, VALLADARES, Lícia P. *Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura*. Campinas, 1988. [Comun. apres. à 15ª Reunião da ABA]
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- DA MATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- DAUSTER, Tania. Une enfance de courte durée. In: LOPES, Eliane M.T. (org.) *Éducation: affaire d'État et de vie quotidienne*. Paris: IHEAL/Maison des Sciences de l'Homme, 1991. (Cahiers du Brésil Contemporain, 15).
- DAUSTER, Tania, MATA, Ma.Lutgarda. *O valor social da educação e do trabalho em camadas populares urbanas*. Rio de Janeiro: PUC; CNPq; OEA, 1989. [Projeto de Pesquisa]
- DURHAM, Eunice. A família operária: consciência e ideologia. *Dados*, Rio de Janeiro, v.23, n.2, p.201-13, 1980.
- FIGUEIRA, Sérvulo. O "moderno" e o "arcaico" na nova família brasileira: notas sobre a dimensão invisível da mudança social. In: _____ (org.) *Uma nova família?* Rio de Janeiro: Zahar, 1987. p.11-30.
- LUDKE, Menga A., MEDIANO, Zélia. *O processo de avaliação dentro da escola*. Rio de Janeiro: PUC, 1989. [Relatório final]
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU, 1974. v.2. Cap. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas.
- NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. *Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social*. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- VELHO, Gilberto, CASTRO, Eduardo Viveiros de. O conceito de cultura e o estudo das sociedades complexas: uma perspectiva antropológica. *Artefatos*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.4-9, jan. 1978.
- WILLIS, Paul. *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Londres: Gower, 1988.
-