

**O QUE PENSAM CRIANÇAS E FAMILIARES DAS AULAS REMOTAS:
NOTAS PRELIMINARES DA PESQUISA**

Junho/2020

Luís Eduardo Thomassim (UFPR Litoral)

Marisete Teresinha Hoffmann-Horochovski (UFPR Litoral)

Introdução

A presente nota apresenta resultados parciais da pesquisa Lugar de criança é...?, iniciada em maio de 2020 para refletir sobre a estratégia de aulas remotas durante a pandemia de Covid-19. A premência em dar publicidade para dados parciais justifica-se pelo fato de a problemática em questão ser uma pauta emergente na sociedade brasileira, cujas escolhas políticas apresentam sérios efeitos imediatos. Além disso, parcela considerável dos estudantes e familiares que tem colaborado com a pesquisa deixam claro suas expectativas por serem ouvidos por autoridades que possam rever ou ajustar parte das medidas adotadas nas redes de ensino.

Vale ressaltar que essa pesquisa foi concebida como uma ampliação de outro estudo, em andamento desde 2019, voltado as experiências das crianças fora do turno escolar, notadamente as de esporte e lazer. Na continuidade desse trabalho nesse ano de 2020, diante do isolamento social e do início das aulas remotas adotadas em redes de ensino do estado do Paraná, as dificuldades e angústias das crianças e famílias que colaboravam com o estudo anterior acabaram por demandar dessa equipe de pesquisa uma atenção ao contexto em andamento. Nesse sentido, a equipe optou por ampliar a interlocução sobre essa realidade com um grupo maior de pessoas, recorrendo a técnicas de pesquisa que envolvem comunicação por mensagens no *WhatsApp* e *e-mail*, além de telefonemas.

Em diálogo com parte das famílias, assumiu-se o objetivo de “fazer chegar” relatos e depoimentos para as escolas e gestores de educação da região do litoral do Paraná, de forma a incidir nas possibilidades e medidas para superar dificuldades e para reforçar formas de relações construtivas entre crianças, famílias e escolas neste contexto.

Até o presente momento, o estudo reuniu relatos de 150 famílias de municípios do Litoral do Paraná e da Região Metropolitana de Curitiba, através de contatos pelo *WhatsApp*, *e-mail*, telefonemas e interações de campo. Ainda inclusas no total de famílias estão os relatos de trabalhadores sociais de instituições e serviços de proteção, cujos dados indiretos referem-se a oito (08) famílias em condição de acompanhamento socioassistencial. As informações obtidas

diretamente de crianças somam o número de vinte e seis (26) estudantes, entre seis e treze anos de idade (na maioria desses casos, tivemos contato também com algum adulto da família, sendo que em cinco casos o contato foi apenas com o estudante).

Para permitir reflexões comparativas, os dados levantados advêm de crianças e famílias tanto de escolas públicas como de escolas particulares. Da mesma forma, a variação de municípios permite comparar diferentes redes de ensino, cujas estratégias, por vezes, diferem¹.

Em que pese a necessidade de preservar estas variações entre os casos levantados, a presente pesquisa não se propõe a operar análises que representem quantitativamente cada uma dessas realidades. Estudos de natureza qualitativa, a exemplo desse, buscam refletir, a partir de determinadas regularidades identificadas em casos ou realidades específicas, sobre ideias, valores e circunstâncias que estão em jogo nas práticas e interações cotidianas. Crianças e familiares, portanto, estão a oferecer relatos sem os quais certas dimensões dos efeitos das medidas educacionais jamais poderiam conhecidas e analisadas².

Nesse sentido, inclusive, como uma iniciativa pontual para repercutir as manifestações dessas pessoas, desde o início de junho a equipe de pesquisadores adotou uma ferramenta de divulgação virtual para dar visibilidade a relatos e depoimentos: <https://lugardecriancaufprlitoral.blogspot.com/>.

Em uma percepção prévia ao levantamento dos dados, identificou-se que o desenvolvimento de atividades escolares remotas nos ambientes familiares pressupõe alguns requisitos básicos, tais como: o acesso às mídias (internet ou TV digital), usos de equipamentos eletrônicos (celulares, televisores, computadores ou *tablets*), recursos mínimos do espaço doméstico (mobiliários, mas também itens pedagógicos, como sucatas, papéis, canetas, entre outros), tempo de familiares adultos para auxílio ou supervisão, engajamento – ou “comprometimento” – de crianças e adultos nas atividades demandadas por professores e escola (que podem ser a realização de tarefas virtuais ou impressas, acesso a aplicativos, comunicação eventual, etc) e, por fim, o domínio mínimo, por parte de adultos e crianças, de um repertório básico da cultura escolar formal (como leitura, escrita, cálculos, interpretações de enunciados, autonomia para realizar tarefas com materiais e, inclusive, elaboração e expressão de dúvidas, quando se fizerem necessárias)³.

1 Os elementos teóricos que orientam a problematização e análises desse estudo encontram-se em perspectivas completares nas ciências sociais cuja explicitação estará posteriormente disponibilizada. Por momento, cabe indicar autores que podem ser associados à “perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola” (SPOSITO, 2003), e ainda a vertente antropológica dos estudos sobre grupos populares, família, infância e cotidiano (SARTI, 1996; FONSECA, 2000 e 2005; NEVES, 2006; FONSECA & SCHUCH, 2009; SCHUCH, 2009).

2 Para situar princípios metodológicos que orientam a pesquisa, ver Fonseca (1999 e 2006). Quanto a perspectiva adotada na pesquisa com crianças, esse estudo apoia-se em Thomassim (2010); Pires (2010); Schuch, Ribeiro e Fonseca (2013).

3 Apesar de serem considerados banais, esses domínios constituem o que foi tratado na bibliografia através de conceitos como cultura escolar (BARBOSA, 2007), lógica escolar (THIN, 2006) ou forma escolar (VINCENT, LAHIRE & THIN, 2001).

Resultados parciais

Embora os resultados não sejam homogêneos quanto a positividade ou negatividade das diferentes estratégias implementadas pelas redes de ensino, foi possível identificar elementos que evidenciam os maiores contrastes entre as experiências dos participantes da pesquisa, bem como explorar certos fatores determinantes. Junto a isso, os dados também sugerem quais procedimentos parecem funcionar como obstáculos ou como facilitadores no desenvolvimento de atividades escolares, de acordo com o perfil dos participantes.

Quanto ao vínculo com rede educacionais, até o presente momento os participantes podem ser tipificados da seguinte forma: famílias com crianças matriculadas em escolas privadas; famílias com crianças matriculadas na rede municipal (divididas entre as cidades de Matinhos, Guaratuba, Paranaguá, Pinhais e Curitiba); famílias com crianças matriculadas na rede estadual do Paraná; famílias com crianças em mais de uma rede de ensino.

Quanto à relação com trabalho, os participantes podem ser descritos nos seguintes grupos: famílias com adultos cuidadores em regime de *home-office*; famílias com adultos cuidadores em regime de trabalho normal; famílias com adultos cuidadores em trabalho doméstico, desempregados ou aposentados; famílias com adultos cuidadores em condição de assistência e acompanhamento socioassistencial.

Quanto ao número de pessoas em regime de aulas remotas na mesma casa, os dados podem ser agrupados como: residência com uma criança em aula remota; residência com uma criança e mais outra pessoa em atividades de ensino remotas (criança, adolescente, adulto, criança de familiar ou de vizinho que faz uso do mesmo espaço).

A partir dos relatos e das interações realizadas, estabeleceu-se nesse primeiro momento quatro categorias para esta primeira sistematização das informações.

1) Tempo de tela e interação com a própria turma

O primeiro grande contraste se expressa entre estudantes da rede privada e da rede pública. Os depoimentos indicam que as escolas privadas estão desenvolvendo, em geral, programações semanais mais compatíveis com a realidade das famílias, demandando menor quantidade de “tempo de tela” e possibilitando encontros virtuais entre colegas de turma, além de interações com seus próprios professores. A princípio, é possível afirmar que as famílias cujas crianças estão na rede particular de ensino, além de, em sua maioria, possuírem melhores instalações para atividades *on line*, estão também com menor sobrecarga de atividades e menos pressionadas em suas rotinas.

Por outro lado, as queixas referentes a quantidade de videoaulas são recorrentes entre estudantes e familiares vinculados a rede pública estadual e aquelas redes municipais que aderiram ao pacote “Aula Paraná”. Mesmo alguns estudantes que se mostram satisfeitos com as experiências

de aulas remotas, consideram excessivo o número de aulas. Particularmente, estudantes da rede estadual estão sendo demandados ao maior tempo de utilização de tela, na medida em que, além das videoaulas, devem ainda realizar exercícios que são disponibilizados pelo aplicativo *GoogleClassroom*. A comunicação com professores pode ser realizada através desse aplicativo (embora relatos de que muitos professores não o utilizem de fato) e por grupos de *WhatsApp*.

Cabe ainda destacar que a rede estadual de ensino manteve a lógica de disponibilizar videoaulas de forma equivalente a grade de aulas presenciais, com programações que ocupam todo turno e com aulas com tempo equivalente as aulas presenciais (as turmas continuam com os mesmos 5 períodos de aulas de 45 ou 50 minutos, dependendo o ano escolar). Além das recorrentes dificuldades com os conteúdos, alguns familiares apontam as dificuldades de certas crianças com esse modelo para manterem a concentração e evitarem a dispersão. Como frequentemente as videoaulas são assistidas pelo *smartphone*, as chances de a criança acabar por abandonar as aulas para assistir outros vídeos ou mudar de aplicativo são grandes. Tal situação acabaria por exigir frequente supervisão de adultos, segundo os depoimentos.

2) Tempo familiar disponível, rotinas e organização doméstica

Entre o conjunto de famílias com filhos em escolas públicas contatadas na pesquisa, as rotinas da maioria dos adultos trabalhadores são realizadas nos postos de trabalho e não em *home office*. Nesse sentido, enquanto aqueles familiares que se encontram em *home office* se deparam com problemas quanto ao limite de equipamentos e qualidade do sinal de internet, em muitos casos os familiares estão levando as crianças para passar o dia no trabalho. Essa última realidade acaba por demandar que o turno de realização das atividades escolares seja, muitas vezes, no período noturno. Em alguns casos, as escolas estão a exigir que durante o turno escolar ao qual corresponderia as aulas presenciais, as crianças e familiares registrem sua presença através de grupos de *WhatsApp*, enviando fotos ou vídeo das crianças cumprindo as tarefas escolares.

Esses aspectos demonstram que, não raro, as estratégias escolares estão demandando uma disponibilidade de tempo das famílias que, por sua vez, enfrentam situações adversas exatamente pelo fato de a escola estar fechada. Nesse sentido, percebe-se que as imposições de horários e prazos das escolas para as famílias, por vezes, conflitam com as possibilidades das rotinas já alteradas das famílias. Esse aspecto revelou-se um ponto de tensão em parte dos casos, especialmente quando: a) a rotina de trabalho não foi afetada pela pandemia; b) há mais de uma criança na família necessitando equipamentos e auxílio de um adulto.

Um viés diferente para a questão do tempo familiar pôde, contudo, ser observado diante de outras situações identificadas. Os dados referentes aos municípios que não adotaram estratégias obrigatórias de conteúdos virtuais (como videoaulas e aplicativos), e sim a prática de enviar

apostilas ou atividades impressas, parecem apontar relativo sucesso. E ainda, mesmo nas redes de ensino que adotaram a obrigatoriedade das videoaulas e controles virtuais de frequência, existe uma reivindicação cada vez maior das famílias pela disponibilização de materiais impressos. Ressalta-se que os relatos indicam que essa demanda por materiais impressos não ocorre apenas por conta de dificuldades de acesso à internet e eletrônicos, pois existem justificativas relevantes apontadas por famílias que possuem a estrutura necessária. A principal delas seria a maior facilidade de adaptação às realidades familiares, como a presença de mais de uma criança em idade escolar, além do fato de permitir maior flexibilidade para organização do tempo familiar envolvido com as atividades.⁴

3) Envolvimento de familiares com o ensino remoto

Os relatos oferecidos por estudantes e familiares que referem dificuldades de se contar com explicações relacionadas aos conteúdos e à interpretação e realização das tarefas, decorrem dos casos em que os contatos das crianças com seus professores tornaram-se eventuais e protocolares. A atribuição do papel de tutor ou de professor a algum familiar, especialmente entre as crianças menores, enseja um primeiro nível de dificuldades reveladas. A necessidade de adultos transitarem entre os papéis de cuidadores (mãe, pai, avó) para condutores das atividades escolares torna-se uma operação complexa e desgastante para a relação criança/cuidador, em algumas famílias. Mesmo quando familiares não se sentem desinformados quanto aos conteúdos escolares, muitos expressaram sentir dificuldades para assumirem a função de conduzir as explicações, orientações e garantir a realização das tarefas.

As crianças também expressam as dificuldades em serem “alunos remotos”. Seja através de frequentes relatos de choro, seja pela própria manifestação verbal quanto a sua dificuldade de acompanhar os conteúdos, muitas crianças indicam sua dificuldade de se reconhecer como “aluno”, longe da interação direta “professor-aluno”, ou ainda do espaço de relações contextualizadas “escola-sala de aula”. Novamente evidencia-se a distinção das experiências entre estudantes da rede privada e pública, já que os primeiros estão realizando encontros virtuais com seus professores.

Além desses casos, aparecem dados significativamente contrastantes em determinados perfis familiares. Por um lado, em famílias cujos adultos possuem maior escolarização, parte dos relatos a respeito do envolvimento com as demandas escolares são apresentados pela positividade da experiência de interação entre adulto e criança. Nos casos em que esses familiares registram o desconforto ou bloqueio das crianças com as aulas remotas, as narrativas versam sobre estratégias de estímulo ou adaptação de espaços ou de horários, e não sobre a falta de compreensão das tarefas.

⁴ Os pesquisadores identificaram que, frente a essas demandas, algumas escolas e gestores revisaram algumas medidas, valendo-se da estratégia de materiais impressos. Em outras escolas, porém, prevalece a orientação advinda de gestores advindos de rede estadual, de que os materiais impressos seriam apenas para situações excepcionais.

Por outro lado, em famílias cujos adultos possuem baixa escolaridade, há clara manifestação de que não é possível haver aprendizado sem a presença das crianças na escola ou, ao menos, a presença de professores. Apesar do grande risco dos dados serem interpretados como uma espécie de descomprometimento dessas famílias com a escola, é preciso identificar que o modelo estabelecido especialmente por certas redes municipais e pela rede estadual de ensino, principalmente, pode estar transferindo para as famílias parte das obrigações que na verdade cabem ao estado, sob o argumento de recorrer às obrigações familiares legais.⁵

Em síntese, o envolvimento de um adulto acaba por ser imprescindível para as crianças do ensino fundamental da rede pública. Mesmo quando essa participação não é ativa no auxílio direto nas tarefas, ela torna-se uma exigência na comunicação com a escola e professores, em deslocamentos para buscar materiais impressos, entre outras situações. Mas destaca-se também a recorrência com que algumas famílias têm interpelado os professores, coordenadores e diretores, informando suas dificuldades, solicitando informações, queixando-se das demandas e propondo alterações ou adaptações.

4) Usos e acesso a equipamentos, internet e mídias

Não seria possível e nem foi o propósito dessa pesquisa diagnosticar os limites quanto ao acesso à internet e a equipamentos eletrônicos. Contudo, ainda que a quase totalidade das famílias dessa pesquisa tenham feito uso de um celular para interação com os pesquisadores, pode-se apontar que: *a)* embora a difusão considerável do celular no cotidiano de estudantes e famílias, seus usos regulares restringem-se a certos recursos específicos, como aplicativos de fotos, de vídeos e de redes sociais. Não há que se confundir, portanto, a mera disponibilidade dessa ferramenta, com seus usos rotineiros, com as demandas de um processo de formação baseado nas tecnologias da informação e comunicação.

b) apesar do governo do Paraná ter buscado compensar a limitação do acesso à internet com canais em TV aberta, entre as famílias dessa pesquisa pode-se verificar duas questões importantes a respeito. Primeiro, entre as famílias que supostamente seriam as mais beneficiadas por tal oferta, acumulam-se limites: aparelhos que não funcionam, sinal digital instável em localidades mais afastadas, número de crianças em ensino remoto maior do que o número de aparelhos, entre outras situações. Segundo, as experiências dos estudantes que assistem videoaulas pelo *youtube* são substancialmente distintas dos que assistem aulas pela TV. No caso do uso de aplicativos ou da internet, tornar-se fundamental acionar os recursos de pausar e retornar o vídeo, seja para rever uma

⁵ Nesse caso, o grande risco de tensão na relação família-escola está frequentemente assentado na interpretação apressada de que as famílias menos escolarizadas rejeitariam as demandas escolares domésticas de seus filhos. Pesquisas sobre o tema, por sua vez, destacam que as famílias menos escolarizadas apenas se reconhecem em um papel distinto, resultado tanto do domínio desigual dos conteúdos escolares, como de elementos simbólicos, referentes ao sentido da escola para cada grupo social.

explicação, realizar uma tarefa ou mesmo para dar atenção a outra demanda doméstica. Esse aspecto foi bastante referido nos relatos de famílias de diferentes perfis, mas especialmente daquelas que puderam comparar ambas as formas e manifestam preocupação e solidariedade com aqueles que dependem exclusivamente da TV para ter acesso às aulas.

c) Por fim, mesmo entre as crianças e famílias com relativo acesso tecnológico e virtual, registrou-se a percepção de que parte dos conteúdos disponibilizados (as chamadas videoaulas) não são apropriadas ao tipo de mídia, ou a realidade do estudante. Os relatos não questionam o domínio ou a desenvoltura dos professores cujas aulas são gravadas, mas sim os seguintes aspectos: tempo de duração excessivo, dinâmica essencialmente expositiva, desencontro dos conteúdos das videoaulas em relação aqueles trabalhados na escola do estudante, quantidade diária excessiva de videoaulas, a obrigatoriedade de videoaulas de disciplinas que os estudantes não possuem em suas escolas e, ainda, a utilização de videoaulas cujos exemplos referem-se a cidade de Curitiba para estudantes de outras cidades. Poderia se alegar, desavisadamente, que essas insatisfações não dizem respeito aos recursos tecnológicos utilizados em si. Entretanto, o que expressam é justamente a impossibilidade de pensar separadamente a relação conteúdo e forma no âmbito da aprendizagem.

Breves considerações

O modelo de ensino adotado pelo estado do Paraná e por alguns municípios apresenta limites importantes e podem estar aprofundando desigualdades. Preocupante, acima de tudo, é a clara percepção de estudantes e de familiares de que as contínuas exigências sobre suas rotinas e lares, estão longe de assegurar experiências de aprendizagem minimamente satisfatórias. Da mesma forma, não se identifica justificativas institucionais que estejam argumentando por salvaguardar a esta experiência algum sentido educacional relevante e democrático. Argumenta-se oficialmente quanto a viabilidade da solução assumida, sustentado-se na facilidade de acesso e na disponibilização de conteúdos em mais de uma mídia.

Entretanto, informações divulgadas no início de maio pelo próprio Governo do Estado do Paraná indicavam que, durante os primeiros meses, o total de estudantes que acessou a plataforma que vem sendo utilizada para registro formal das atividades era de um terço do total de matriculados⁶. Na segunda quinzena de junho, representantes da Secretaria de Educação do Estado apresentaram dados referentes ao litoral do Paraná para agentes de serviços de proteção a infância dos municípios. Os registros informados indicaram que, na região, o acesso à mesma plataforma no primeiro trimestre pouco ultrapassou 30% do total de estudantes.

A interpretação desse quadro pelos gestores, por sua vez, tem sido de acentuar a necessidade de intensificar cobranças junto às famílias, através da atuação de conselheiros tutelares. A retórica

⁶ Acessar: <https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/so-31-dos-alunos-da-rede-estadual-acessam-o-sistema-online-de-ensino/>

oficial, até o momento, não sugere revisões de estratégias e ferramentas. Ao contrário, centra-se no argumento da importância da continuidade das atividades educacionais dos estudantes, na medida em que essas atividades não presenciais serão contabilizadas para atingir as 800 horas obrigatórias para concluir o ano letivo⁷.

Nas análises realizadas através dessa pesquisa, certamente foi possível identificar aproveitamentos ou compensações sendo apontadas por estudantes e famílias diante da experiência em andamento. Mas, em geral, coincidem nesses casos condições de recursos básicos e pré-condições culturais convergentes com as demandas escolares.

Por outro lado, subvertendo a relação entre as ferramentas e seus eventuais usos educacionais, os pacotes de videoaulas, o controle por aplicativos e aplicações de *quiz*, têm sido tomadas, por gestores educacionais, como se fossem a própria finalidade do processo. E todo esforço de professores e das equipes escolares da rede pública estadual de ensino, e também de alguns municípios, acaba por ser consumido em torno dessas ferramentas.

Não se encontrou, até o momento, respostas quanto a como garantir relações pedagógicas que construam sentido para esses protocolos, exceto pelo esforço adicional de alguns professores, diretores e ou coordenadores, que investem em alguma aproximação mais direta. Além disso, há apenas a expectativa de que, em momento de retomada presencial, as escolas apliquem avaliações para diagnosticar as aprendizagens. Sobre a qual podemos questionar tanto a lógica conteudista que está subjacente a esta medida, como também os riscos e incertezas que a pandemia ainda apresenta.

Para que o direito a educação não seja traído pelo monitoramento frio das métricas de acessos, de respondentes e de conceitos atribuídos, faz-se necessário amplo debate na sociedade a respeito dos desafios educacionais do momento. Um obstáculo para isso, porém, parece ser o fato de que os atores sociais que possuem melhores condições para identificar, denunciar e atuar sobre o problema (parlamentares, agentes legais, professores universitários, comunicadores, intelectuais), não o estão vivendo diretamente.

Assim, o que torna o momento atual mais dramático é, justamente, que a dimensão pública dos dados quanto a exclusão educacional não está evidente. As pessoas que estão com acesso remoto assegurado, nesse momento tendem a desconhecer os problemas já que sua expressão está ainda no domínio do cotidiano familiar. No máximo, ele transparece em relações pontuais conflitivas entre famílias e escolas, ou consta em planilhas governamentais, cuja perspectiva tem naturalizado a “evasão” como um efeito de uma suposta não responsabilização familiar.

Para avançar, será preciso que a sociedade reconheça que existe um problema educacional e que parte dele já não é apenas decorrente da pandemia, mas também resultante da própria estratégia educacional vigente.

⁷ As inferências aqui feitas à narrativa dos gestores estaduais baseia-se em documentos oficiais, declarações na imprensa, dados da interação de campo com diretores e agentes de proteção social, além de relatos de reunião.

Bibliografia

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1059-1083, out., 2007.
- FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 10, p. 58-78, jan./abr., 1999.
- FONSECA, Claudia. **Família, fofoca e honra**: etnografia das relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- FONSECA, C. Concepção de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Rev. Saúde e Sociedade**, ESP-USP, SP, v. 14, n. 2, p. 50-59, 2005.
- FONSECA, Claudia. Classe e recusa etnográfica. In: BRITES, Jurema; FONSECA, Claudia (orgs.). **Etnografias da participação**. Santa Cruz: EDUNISC, 2006.
- FONSECA, Cláudia; SCHUCH, Patrice (org.). **Políticas de proteção à infância: um olhar antropológico**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- NEVES, D.. As idosas provedoras e o enraizamento familiar. In: BRITES, J.; FONSECA, C. (orgs.). **Etnografias da participação**. Santa Cruz: EDUNISC, 2006.
- SARTI, C. **A família como espelho. Um estudo sobre a moral dos pobres**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- PIRES, Flávia. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 137-157, jul.
- SCHUCH, Patrice. Práticas de justiça: **Antropologia dos modos de governo da infância e juventude no contexto do pós- Eca**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- SCHUCH, Patrice, RIBEIRO, F. B. & FONSECA, Claudia. Infâncias e Crianças: saberes, tecnologias e práticas. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**. v. 13, 2013.
- SPOSITO, M. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, (57), 210-226, 2003.
- THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Rev. Bras. Educ.**, Mai/Ago. Vol. 11, nº 32, p. 211-225, 2006.
- THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha. **O “público-alvo” nos bastidores da política**: um estudo sobre o cotidiano de crianças e adolescentes que participam de projetos sociais esportivos. 296 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.
- VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, jun., p. 7-48, 2001.
- ZAGO, Nadir. A relação escola-família nos meios populares: apontamentos de um itinerário de pesquisa. In: Dayrell, Juarez, Nogueira, M. A., RESENDE, José Manuel, Vieira, Maria Manuel (Orgs.). **Família, escola e juventude**: olhares cruzados Brasil - Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.