



INSTITUIÇÕES ESCOLARES E CORPOS INFANTIS: O TEMPO NÃO PÁRA?

Taís Lopes de Souza

Universidade Federal Fluminense - UFF

Resumo

O presente trabalho resulta do estudo sobre o que são as infâncias de acordo com a Sociologia da Infância, feito por uma estudante de Letras, que, concomitantemente, pesquisou acerca da invisibilidade das infâncias e como o atual modelo institucional escolar contribui neste silenciamento. As reflexões tecidas até aqui geram a escrita deste artigo, o qual visa analisar o quanto a escola contemporânea ainda se assemelha ao projeto pedagógico e educacional – e institucionalizado – pelos jesuítas no século XVI, abrangendo nisso as questões que configuram as relações entre a instituição e as infâncias, o trabalho docente neste cenário, além da produção de subjetividade que se dá no cotidiano. A metodologia utilizada foi a análise comparativa entre os moldes das instituições e as infâncias que as compõem, considerando nisso os aspectos os quais a escola contemporânea se aproxima da metodologia jesuítica encaminhada aos colégios entre 1549 e 1599. Como resultado do estudo, observou-se que as compreensões acerca do que são infâncias foram sendo atualizadas, no entanto, as instituições escolares ainda permanecem muito resistentes a qualquer reinvenção efetiva, o que revela raízes profundas no projeto político pedagógico instituído ainda pelos jesuítas e que diz muito sobre quais subjetividades estão sendo produzidas na escola do século XXI pelo silenciamento dos corpos infantis. Aqui, a escrita colocou-se como fundamental no sentido de possibilitar outros olhares ao que habitualmente é naturalizado sobre as infâncias e sobre as instituições escolares. Como referências teóricas são utilizadas fundamentalmente as abordagens de Foucault (2009), Freire (2011) e Qvortrup (2011).

Palavras-chave: Instituições escolares, infâncias, práticas escolares, história da educação

Introdução

Um lugar às crianças como seres sociais, produtores e consumidores permanentes de cultura é garantido pela Sociologia da Infância. No entanto, que lugar seria este? Seria um mesmo lugar, isto é, uma mesma percepção quanto às crianças numa ideia de criança homogeneizada, sem considerar, portanto, suas particularidades? É preciso ter a sensibilidade para compreender que as crianças estão para muito além do que a lógica adulta poderia capturar, de acordo com a perspectiva de Qvortrup (2011): para além de filhos, netos, alunos dentre outras classificações, as crianças são crianças, sendo interessante as analisarmos para além das categorias família ou educação, mas **infância**.

Crianças não são capturáveis. E tentar enquadrá-las, contê-las na nossa lógica pode ser considerada uma forma de opressão, de fazer das crianças *sujeitos oprimidos*, como traz Paulo Freire (2011). Trata-se de relações de poder, nas quais os adultos, tidos detentores dos saberes, querer e, por conseguinte, direitos – sobre si e sobre o outro - oprimem, por vezes, às crianças, considerados menores e subjugadas inferiores por não se pautarem na lógica de vida adulta. Crianças como sujeitos de direitos, ativos e participativos, que se caracterizam pelo que são, desde que nascem, e não pelo que lhes falta sob a óptica do senso comum e do mundo adulto.

Como falar sobre crianças sem ser criança? Como garantir que o que se fala acerca desses sujeitos é condizente ao que efetivamente são? Todo indivíduo já foi criança, no entanto, não se pode dizer que qualquer pessoa sabe o que é ser criança no tempo presente, principalmente se partirmos do pressuposto de que há quem acredita ser possível adotar pesos e medidas de décadas passadas para com as crianças da contemporaneidade.

O mundo modernizou-se. As sociedades, de maneira geral, globalizaram-se. Como esperar, portanto, comportamentos, interesses e expectativas, por parte das crianças, pautados em lógicas já superadas? Ou mais, como querer estabelecer pelos mesmos o que eles poderão (ou não) querer utilizando-se de mecanismos como o medo, a intimidação, a força bruta, a punição? Equívocos acerca do que é ser criança e o que esperar destes sujeitos por parte de

quem fala por estas já é uma maneira de abafar sua voz, de silenciá-las. Assim como é incabível utilizar-se de fragmentos passados, é inoportuno valer-se dos critérios da lógica adulta para saber quem são as crianças.

As brincadeiras são também reflexões e interpretações das crianças sobre situações vividas no cotidiano. A presença constante da ludicidade é uma peculiaridade das crianças e demarca a alteridade entre elas e os adultos. Mas isso não significa que nas brincadeiras as crianças sejam meras imitadoras da realidade do mundo adulto, ou receptoras passivas dos produtos e programas pensados para elas. (DELGADO, p.24, 2013)

A partir de estudos, percebe-se o trabalho de pesquisadores no esforço para compreender a infância enquanto construção histórica, social e cultural – mas não um conceito relacionado à biologia, no qual a infância seria um espaço tão somente de formação do ser humano, um período em que o sujeito é incompleto, algo que a de ser. Um momento precursor: as infâncias estão presentes nas sociedades, sendo as crianças sujeitos das mesmas, os quais devem ser consideradas atores – apesar de paralelamente serem produtos de - dos processos sociais, respeitados em suas peculiaridades. Segundo Wallon:

(...) o observador tem de tomar o cuidado de não atribuir aos gestos da criança a plena significação que poderiam ter no adulto. Por maior que seja sua aparente identidade, ele não deve lhes dar outro valor senão aquele que o comportamento atual do sujeito pode justificar. (WALLON, 1941)

Considerando que quem fala sobre (e por) as crianças são, majoritariamente, os adultos, presentes nos âmbitos os quais as mesmas estão inseridas – família, escola, hospital, igreja entre outros -, a Sociologia da Infância segue em busca de compreender o mundo sobre a(s) perspectiva(s) da(s) criança(s). Em meio a hierarquização dos discursos, pode-se observar que a fala da criança não é nem mesmo posta em análise, sob argumento de que não se trata de algo sério ou até mesmo que não há *verdade* ou *sentido* em sua fala. Segundo Jorge Larrosa:

E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras

e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. É isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (...) Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocias ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (LARROSA, p.21, 2002)

Isto ocorre porque a criança é observada a partir de nossas expectativas, das verdades e noções do universo adulto. Faz-se necessário repensarmos acerca do que afirmamos como *verdade*, tendo em mente que o que existe são verdades, sempre podendo existir novas possibilidades do *real*, que, por vezes, é tão subjetivo, assim como a ideia do que é *ter/fazer sentido*: as coisas não tem *sentido* por si só; nós, seres humanos, é que significamos – a partir das experiências vivenciadas por cada um – as coisas, a vida. Ainda segundo Larrosa (2002), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (p.21), fundamentando-se, inclusive, em Walter Benjamin (Apud, Larrosa, 2002) que, em um de seus textos, observa a pobreza de experiências que caracteriza nosso mundo. Sob esta ótica, a sociedade da informação hierarquiza os discursos e deslegitima a fala das crianças, a qual se dá a partir de suas significações às coisas, a partir de suas experiências. Neste contexto, as crianças são invisibilizadas.

Mas, a experiência supõe, também, em segundo lugar, que algo me passa. Não que passa na minha frente mas a mim, ou seja, em mim. A experiência supõe, então, um acontecimento exterior a mim, 29 mas o lugar da experiência sou eu. É em mim – ou nas minhas palavras, ou nas minhas ideias, ou nas minhas representações, nos meus sentimentos, nos meus projetos, etc, aonde a experiência tem lugar. Larrosa chama isso de ‘princípio da subjetividade’ ou, também, da reflexividade ou da transformação. Chama dessa forma porque o lugar da experiência é o sujeito, mas trata-se de um sujeito que é capaz de deixar que alguma coisa passe com ele, ou seja, que alguma coisa passe com as suas palavras, com os seus saberes, projetos, representações, com sua vida. (RIBETTO, p.28, 2009)

Segundo Manuel Jacinto Sarmiento (2004), as crianças produzem saberes e conhecimentos acerca das experiências cotidianas vivenciadas. Num sistema em que o habitual é apontar os saberes que as crianças não têm, é interessante pensar quais saberes as crianças possuem e a partir de quais experiências – no conceito de Larrosa do que é a *experiência*, visto que, assim, tem-se maior possibilidade de compreensão do que é ser criança de fato: a partir do que lhes toca.

Faz-se necessário problematizar e romper com a naturalização da invisibilidade das infâncias na contemporaneidade, visto que as crianças não *são o futuro* – como usualmente são compreendidas – as crianças são parte da sociedade atual, então precisa-se ter a consciência do quanto “é possível e necessário conectar a infância às forças estruturais maiores, ampliando as condições para a pesquisa sociológica dessa categoria social” (Qvortrup, p.200, 2011). Mais que ir contra o fenômeno histórico da invisibilidade das crianças, é imprescindível inclui-las de fato, sem permitir que continuemos a coloca-las às margens de nossa sociedade de maneira tão hipócrita, tão maquiada, privando-as de voz, silenciando-as em nome de *proteção*, sujeitando-as às tutelas de quem incontestavelmente sabe o que lhes é melhor, impossibilitando-as de serem atuantes, sujeitos de suas próprias histórias, de escreverem suas próprias histórias, sendo respeitadas em suas individualidades, peculiaridades e diversidades. As crianças não precisam de nosso favor e inclui-las não é um ato caridoso uma vez que ser criança também é ser cidadão, também é ser sujeito de um lugar social. Qvortrup levanta o seguinte questionamento:

(...) voltam nossa atenção ao fato, muitas vezes negligenciado, de que as crianças são indiscutivelmente parte da sociedade e do mundo e é possível e necessário conectar a infância às forças estruturais maiores, mesmo nas análises sobre economia global. Tais lições são importantes, visto que não é comum incluir as crianças, científica ou politicamente, no nível das políticas mundiais ou das nacionais. Haverá alguém, em qualquer circunstância, pensando nas consequências para as crianças, por exemplo, do Tratado de Maastrich ou do mecanismo de taxa de câmbio ou da crise dos mercados financeiros, etc.? (QVORTRUP, p.201, 2011)

O questionamento acima nos faz refletir em porquê é tão naturalizado que decisões sejam tomadas e mudanças ocorridas na economia, na política, na ciência entre outros espaços, influenciando positiva ou negativamente a vida de cada um de nós, e não haja a preocupação do que isto dirá às crianças, como lhes tocará, no que isto influenciará em seus

cotidianos. Por vezes as crianças não são consideradas, sendo ignoradas, silenciadas frente a uma série de discussões tão relevantes. Afinal, se algum evento/mudança gera repercussões, influências sobre a vida das crianças enquanto sujeitos sociais, por conseguinte as mesmas tem (ou passam a ter) questões a serem discutidas, reivindicadas, postas (no mínimo) em análise. Nas palavras do autor:

Até recentemente, entretanto, a exclusão das crianças do mundo maior, ou melhor, adulto, era a abordagem comum à maioria dos cientistas. De um ponto de vista positivo, o esforço de exclusão ajudava a proteger as crianças dos perigos do mundo moderno; de um negativo, era um projeto ilusório e duvidoso. Ilusório porque as crianças fazem parte desse mundo amplo em muitos, muitos aspectos; duvidoso, e talvez até mesmo contraproducente, no sentido de esconder as crianças num tipo de “limbo analítico”, o que impediu pesquisadores e outros de atentarem às macroforças, que são da mais alta importância, potencialmente, para as condições de vida das crianças. (QVORTRUP, p.202, 2011)

Na contemporaneidade, a própria ideia de infância vai se reinstituindo. Diferentes cenários, camadas sociais, espaços que frequentam, atividades, rotinas, contribuem para a alteridade do que é ser criança hoje. O ser criança vai se transformando e resignificando. Ser criança não é sinônimo de ter infância. E este é outro ponto que precisa ser pensado, a partir de uma abordagem interdisciplinar, capaz de pensar e estabelecer relações entre a **infância** - enquanto uma ideia moderna, uma categoria construída ao longo do tempo pelas sociedades - e as **crianças** – como um *grupo populacional* (Qvortrup, 2011), em seus diversos espaços, origens, lugares, vivências e descobertas. Neste sentido, negar a diferença **estrutural** em que as crianças encontram-se também é uma maneira de invisibilizá-las. As diferentes perspectivas sobre o que é ser criança influenciam não somente o que as crianças são, mas também a maneira como as crianças veem a si mesmas e sua relação com o mundo. Ademais, para compreender as crianças em si, é preciso analisar de que maneira, sob qual perspectiva, a infância é entendida por cada sociedade.

A concepção de infância como categoria na estrutura social vai colocar em xeque o caráter natural e universal tradicionalmente atribuído à infância na estrutura da sociedade e, além disso, vai possibilitar a investigação da desigualdade na distribuição de poder, de recursos e de direitos entre adultos e crianças, presentes nas relações sociais, políticas e econômicas, no cenário do século XX, ou, como afirma Qvortrup, num cenário onde predominam o privilegiamento do trabalho, a abolição do trabalho infantil e o aumento da participação das mulheres no mercado; a escolarização em massa; a ampliação do atendimento da primeira infância em

creches; o interesse científico sobre a passagem das crianças para a idade adulta. (NASCIMENTO, p.75, 2013)

Ainda, seguindo a perspectiva de Sarmiento (2004), penso que é imprescindível principalmente a quem lida diretamente com as crianças – pesquisadores e, sobretudo, professores de creches e pré-escolas - reconhecer o protagonismo das crianças nos muitos segmentos das sociedades e ter sensibilidade para com as culturas da infância, em sua tamanha distinção quanto à compreensões, percepções, regras e mecanismos em geral do universo adulto. O fato de não utilizarem os mesmos métodos e critérios que os adultos, não deslegitima suas compreensões, percepções, regras e mecanismos próprios.

Considerar as crianças atores sociais implica necessariamente reconhecer sua capacidade de produção simbólica e a constituição de suas crenças e representações em geral, em sistemas organizados: culturas, as *culturas infantis* – em sua pluralidade de saberes, percepções, símbolos, experiências, significações... exatamente o que não nos permite falar em *cultura* mas *culturas*; em *criança* mas *crianças*.

A contemporaneidade configura a norma social da infância. Esta norma, que compreende o mundo pela ótica do adulto, nega – seja por interdições seja por prescrições – as capacidades, os saberes, as possibilidades, as intervenções das crianças. Por vezes, pode-se observar em espaços diversos a forte presença de mecanismos de normatização de valores e comportamentos da infância. Exemplos disto são as buscas incessantes de pais em consultórios psicológicos por tratamentos que façam com que a criança seja *menos agitada*, que *se comporte como uma criança normal*, ou até mesmo a (cada vez mais) habitual prática de dar diagnósticos à criança dita *diferente*, a *criança que atrapalha*, dentro das escolas: É a medicalização da infância.

Há, então, a busca pela uniformidade. É a uniformidade dos sujeitos infantis e do que é considerado ser criança para que caibam dentro do que é a instituição e a pedagogia. O livro *Exércitos Espirituais*, organizado por Inácio de Loyola, exemplifica essa busca pela uniformidade no cenário da educação jesuítica, pois, segundo Casimiro e Silveira (2012), “[...] viram a necessidade de organizar um método de ensino capaz de direcionar o trabalho dos padres de forma sistemática e que garantisse uma uniformidade em suas práticas pedagógicas.” (p.200). A tecnologia vem avançando com o passar dos séculos... Mas e a

escola? A Pedagogia vem se modernizando, efetivamente, ao lidar com a hegemonia e a diversidade dos sujeitos infantis?

A *Ratio Studiorum*, na sua versão de 1599, é o conjunto de normas pedagógicas, com 600 regras, para organizar a prática educativa, religiosa e missionária daqueles princípios pedagógicos. Ainda de acordo com Casimiro e Silveira,

As Constituições foram elaboradas tanto para garantir uma "uniformidade" diante do rápido crescimento da Ordem, quanto também, para atender às exigências específicas dos diversos ambientes culturais nos lugares onde os colégios se instalaram, garantindo, igualmente, que eles não perdessem as características básicas." (CASIMIRO; SILVEIRA, p.201, 2012)

Ou seja, por trás da busca pela uniformidade há, na educação jesuítica, a finalidade de civilização dos selvagens, que se fundamenta pela lógica colonizadora, haja vista que o interesse da Coroa Portuguesa, segundo os autores supracitados, consistia em impor uma nova cultura a qual atendessem os interesses mercantis da época. Para tanto, se fazia necessária a organização social arranjada de modo que a visão de mundo cristã fosse hegemônica, sendo a evangelização o caminho para a civilização dos considerados pela Corte como *selvagens da terra*. Nas palavras de Casimiro e Silveira,

A vinda dos jesuítas para o Brasil esteve explicitamente associada ao processo de organização da empresa colonizadora. Arredios como eram, os índios precisavam ser amansados, doutrinados na fé. Contudo, o trabalho realizado por esses padres ultrapassou os limites do projeto religioso e aportou em um projeto educacional que marcou o pensamento moderno. (CASIMIRO; SILVEIRA, p.227, 2012)

Dentro desse contexto, o trabalho docente é tido como missão, outro ponto que se aproxima significativamente dos discursos presentes na contemporaneidade. Mas a ideia de magistério como missão não se configura assim por acaso. Considerando que os sujeitos a serem educados eram vistos como selvagens, não civilizados, fora da norma, desviantes... os jesuítas tinham a missão de educá-los e transformá-los – pela pedagogia de base ideológica cristã – em seres que atendessem o que os interesses mercantis vigentes esperavam. Esse ideal evangelizador foi responsável por fazer com que os jesuítas "mantivessem o trabalho como 'soldados de Cristo', na importante missão de evangelizar e educar as 'almas perdidas',

ainda que isso, na prática, significasse a destruição da cultura do índio." (CASIMIRO; SILVEIRA, p.227-228, 2012).

Buscam-se soluções especializadas, “receitas”, fórmulas prontas para alcançar o comportamento desejado nas crianças, o padronizado, disciplinado, numa contínua tentativa de *docilizar* os corpos. Tudo isto a fim de que seja mantido o controle sobre o corpo da criança e suas linguagens, expressões – corpo este compreendido por Michel Foucault (2009) como *objeto e alvo de poder*, e mais “preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.” (p.132).

Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. (FOUCAULT, p.133, 2009)

Assim, marca-se, determina-se, observa-se, regulariza-se, inspeciona-se, constata-se, decide-se, ordena-se, define-se e constitui-se: comportamentos, lugares, afazeres, sentimentos, prazeres, valores, e por vezes, até mesmo os querereres às crianças. A sociedade cria, na Modernidade, dispositivos de controle e, na tentativa de manipular a vida das crianças, torna-as invisíveis em suas particularidades: indivíduos silenciados nas tomadas de decisões sobre si mesmos, ignorados em seus saberes e negligenciados em suas potencialidades.

Na perspectiva de Sarmiento, com a institucionalização e expansão da escola pública e de massas na modernidade, é produzida também a formação de um conjunto de saberes específicos sobre a infância – como a Medicina, a Psicologia e a Pedagogia, por exemplo -, os quais passam a definir o que seria *normal* (e, por conseguinte, o que seria *anormal*) de acordo com os padrões de desenvolvimento intelectual, fisiológico, moral.

Defendemos que a diferença radical da infância consiste precisamente em deslocar-se da norma axiológica e gnoseológica constituída pelos adultos, o que faz com que cada criança se insira na sociedade não como um ser estranho, mas como um actor social portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo. As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível. (SARMENTO, p.2, 2004)

Considerações finais

Em suma, as crianças sempre existiram e continuam a existir na Contemporaneidade. No entanto, que lugar(es) a contemporaneidade reservou às crianças? Apesar de avanços bastante significativos no que se refere, por exemplo, aos direitos da criança, as condições de existência das mesmas são ainda mais complexas: as desigualdades sociais entre as crianças são alarmantes, visto que elas são o grupo geracional mais afligido em contextos de guerras, doenças, queda na economia, miséria, violência(s) e catástrofes em geral. Apesar de serem debatidos temas como crianças em situações de risco, políticas públicas de proteção e assistência à criança, direitos da criança... O ser criança ainda é compreendido por alguns estudiosos como um projeto de adulto, a infância como estágio preparatório. Muitas das vezes, a utilização de pressupostos psicológicos ou pedagógicos para o entendimento da infância, oculta as crianças como sujeitos do presente.

O que tenho em mente, quando digo que a infância é influenciada de um modo particular pelas forças sociais, é que, frequentemente, as crianças são atingidas por elas indiretamente ou de forma mediada, o que torna mais difícil a constatação dessa influência; e, com muita frequência, a legislação é elaborada sem levar as crianças em consideração, embora haja poucas dúvidas de que os eventos sociais causem efeitos constantes. As crianças, no entanto, não são consideradas – e, na melhor das hipóteses, famílias com crianças o são. Não temos que invocar os dramáticos eventos que mencionei no início do texto. Vamos considerar, por exemplo, as questões do mercado de trabalho: desemprego é uma questão dada pela legislação atual que só atinge os adultos. Em país algum há estatísticas públicas com o número de crianças atingidas pelos efeitos do desemprego. Felizmente, as consequências psicológicas para as crianças têm sido estudadas, embora seja possível – como exemplos de nosso projeto têm mostrado – produzir estatísticas correntes sobre “crianças com pais desempregados”, assim como fazer os políticos lembrarem-se das implicações para as crianças também. (QVORTRUP, p.207, 2011)

Dentre as várias questões apontadas na tentativa de justificar a invisibilidade, há o argumento de que a mesma é consequência das compreensões acerca de criança como seres imaturos, incompletos, que não sabem o que querem nem o que lhes é *melhor*. Então, aparentemente, não se faz necessário contar as crianças por elas mesmas. Pelo contrário. Em consonância com o pensamento de Leonardo Boff (1992), que afirma que “todo ponto de vista é a vista de um ponto”, penso ser crucial esforçar-se para deslocar-se e analisar a infância do ponto de vista das crianças. Se as mudanças ocorridas na vida das crianças como

consequências das mudanças no mundo em geral são positivas ou não, é uma questão que fica em aberto. Mas não se pode negar que a vida das mesmas é afetada, que as infâncias são atingidas, e que pensar isso é imprescindível ao lidar com crianças, estudar infâncias, pensar a educação infantil e elaborar políticas públicas de educação. Portanto, é imprescindível nos questionar: quais os sentidos da escola dentro de sua forma, estrutura, e organização funcional e logística enquanto mais uma possibilidade de instituição de controle das potencialidades infantis?

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BOFF, L. *A Águia e a Galinha*. Petrópolis: Vozes, 1992.

CASIMIRO, A.; SILVEIRA, C. Notas sobre a ação pedagógica da Companhia de Jesus no Brasil de 1549 a 1599. Maringá. Ed: Vem. 2012.

DELGADO, A. C. C. A emergência da sociologia da infância em Portugal. *Revista Educação – Cultura e Sociologia da Infância*. p.14-27. São Paulo: Editora Segmento, 2013.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LARROSA, B. J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

NASCIMENTO, M. L. A infância como fenômeno social. *Revista Educação – Cultura e Sociologia da Infância*. p.70-83. São Paulo: Editora Segmento, 2013.

QVORTRUP, J. Nove Teses sobre a “Infância como um Fenômeno Social”. *Pro-Posições*, vol.22, n.1, p.199-211, 2011.

RIBETTO, A. Experimentar a pesquisa em educação e ensaiar a sua escrita. Tese de Doutorado. UFF – Universidade Federal Fluminense. 2009. Disponível em http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/tese%20anelice%20ribetto.pdf

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

WALLON, H. *A Evolução Psicológica da Criança*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, [1941] 2007.