

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO
EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II

3º semestre



Ministério
da Educação



Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministério da Educação

Fernando Haddad

Maria Paula Dallari Bucci

Carlos Eduardo Bielschowsky

Ministro do Estado da Educação
Secretária da Educação Superior
Secretário da Educação a Distância

Universidade Federal de Santa Maria

Reitor Felipe Martins Müller

Vice-Reitor Dalvan José Reinert

Chefe de Gabinete do Reitor Maria Alcione Munhoz

Pró-Reitor de Administração André Luis Kieling Ries

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis José Francisco Silva Dias

Pró-Reitor de Extensão João Rodolpho Amaral Flôres

Pró-Reitor de Graduação Orlando Fonseca

Pró-Reitor de Planejamento Charles Jacques Prade

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa Helio Leães Hey

Pró-Reitor de Recursos Humanos Vania de Fátima Barros Estivaleta

Diretor do CPD Fernando Bordin da Rocha

Coordenação de Educação a Distância

Coordenador CEAD Fabio da Purificação de Bastos

Coordenador UAB Carlos Gustavo Martins Hoelzel

Coordenador de Pólos Roberto Cassol

Gestão Financeira Daniel Luís Arenhardt

Centro de Educação

Diretora do Centro de Educação Helenise Sangoi Antunes

Coordenador do Curso de Pedagogia Rosane Carneiro Sarturi

Elaboração do Conteúdo

Professor pesquisador/conteudista Vantoir Roberto Brancher

**Equipe Multidisciplinar de Pesquisa e
Desenvolvimento em Tecnologias da Informação
e Comunicação Aplicadas à Educação**

Coordenadora da Equipe Multidisciplinar Elena Maria Mallmann
Materiais Didáticos Volnei Antônio Matté
Desenvolvimento Tecnológico André Zanki Cordenonsi
Capacitação Ilse Abegg

Produção de Materiais Didáticos

Designer Evandro Bertol
Designer Marcelo Kunde

Orientação Pedagógica Diana Cervo Cassol

Revisão de Português Marta Azzolin
Samarlene Pilon
Sílvia Helena Lovato do Nascimento

Ilustração Cauã Ferreira da Silva
Natália de Souza Brondani

Diagramação Emanuel Montagnier Pappis
Maira Machado Vogt

Suporte Moodle Ândrei Camponogara
Bruno Augusti Mozzaquatro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA	5
Objetivos da Disciplina.....	6
Programa.....	7
Título e Discriminação das Unidades.....	7
Bibliografias Indicadas.....	8
Bibliografia Básica.....	8
Bibliografia Complementar.....	8
UNIDADE A	
SOCIOLOGIA: UMA INTRODUÇÃO	9
A1 – Cultura: Algumas Reflexões.....	11
A2 – O homem é um ser social? Existem humanos sem sociedade?.....	13
UNIDADE B	
A SOCIOLOGIA DO COTIDIANO	14
B1 – O cotidiano não é tédio nem tão somente repetição.....	19
UNIDADE C	
QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NAS PESQUISAS SOBRE FAMÍLIA E ESCOLA	21
UNIDADE D	
MÍDIA-EDUCAÇÃO	25
UNIDADE E	
A VIOLÊNCIA COMO OBJETO DE ESTUDO SOCIOLÓGICO E INVESTIGATIVO AO TRABALHO EDUCATIVO DO PROFESSOR	29
UNIDADE F	
A SOCIOLOGIA CONTEMPORÂNEA: UM OLHAR ACERCA DA INFÂNCIA	36
F1 – A origem do conceito de infância: introduzindo.....	36
F2 – O Conceito de Infância nos Séculos XIX e XX.....	39
F3 – O Conceito de Infância Contemporâneo.....	41
F4 – Por uma Sociologia da Infância.....	45
REFERÊNCIAS	49

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA

A disciplina de Sociologia II, a partir dos fundamentos sociológicos, pretende contribuir com um olhar ao fazer social contemporâneo. Para tal, na “UNIDADE A: SOCIOLOGIA: UMA INTRODUÇÃO”, problematizamos a importância dessa disciplina tentando (re) memorar e contextualizar o educando com relação à importância dela. Assim no subtópico “A1: CULTURA: ALGUMAS REFLEXÕES” discutimos o conceito de cultura e a importância desse na construção do indivíduo. Continuando estas reflexões, trazemos o “A2: O HOMEM É UM SER SOCIAL? EXISTEM HUMANOS SEM SOCIEDADE?”. Na unidade “UNIDADE B: A SOCIOLOGIA DO COTIDIANO” iniciamos nossas interlocuções com autores e teorias acerca do cotidiano. No tópico “B1: O COTIDIANO NÃO É TÉDIO NEM TÃO SOMENTE REPETIÇÃO” firmamos a tese de Mesquita (1995), enfocando o cotidiano como lugar da mudança e não apenas como locus da repetição sem sentido. Já na “UNIDADE C: QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NAS PESQUISAS SOBRE FAMÍLIA E ESCOLA” observamos a Família nas suas múltiplas dimensões formadoras. Também em “UNIDADE D: MÍDIA-EDUCAÇÃO” refletimos sobre a importância da mídia na formação de educandos e educadores contemporâneos. Já em “UNIDADE E: A VIOLÊNCIA COMO OBJETO DE ESTUDO SOCIOLÓGICO E INVESTIGATIVO NO TRABALHO DO PROFESSOR” pensamos a violência urbana e nossas possibilidades de intervenção. Por fim com “UNIDADE F: A SOCIOLOGIA CONTEMPORÂNEA: UM OLHAR ACERCA DA INFÂNCIA” culminamos nossa discussão tendo em vista pensarmos a Sociologia da infância com uma alternativa de reflexão ao educador contemporâneo. No tópico “F1: A ORIGEM DO CONCEITO DE INFÂNCIA: INTRODUZINDO...” problematizamos a ideia de que a infância tal qual a conhecemos é uma construção e social, sendo assim, nem sempre ocorreu da mesma forma. No subtítulo “F2: O CONCEITO DE INFÂNCIA NOS SÉCULOS XIX E XX” e “F3: O CONCEITO DE INFÂNCIA CONTEMPORÂNEO” apresentamos a infância nos respectivos espaços temporais. Por fim “F4: POR UMA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA” trazemos uma distinta possibilidade de entendimento da infância hoje.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA

Proporcionar aos acadêmicos do curso de Pedagogia alguns aprofundamentos de estudos e debates referenciados em algumas correntes sociológicas voltadas à pesquisa e análise do cotidiano e suas contribuições às questões educacionais e à formação de professores.

Possibilitar a construção de um olhar sociológico para as questões formais e não formais da educação, nas diferentes possibilidades de atuação do (a) Pedagogo (a).

PROGRAMA

TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES

UNIDADE 1 – A SOCIOLOGIA DO COTIDIANO

1.1 – A Observação do Cotidiano.

1.2 – Práticas sociais e educacionais produzidas nos espaços educativos: entre a construção da prática investigativa e produção de conhecimento educacional. Processos de exclusão e inclusão sociais.

UNIDADE 2 – PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO: ESPAÇOS EDUCATIVOS FORMAIS E NÃO FORMAIS

2.1 – Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola.

2.2 – Questões teóricas e metodológicas nos estudos e pesquisas sobre mídias.

2.3 – Os desafios da mídia ao trabalho educativo do professor.

2.4 – A violência como objeto de estudo sociológico e investigativo ao trabalho educativo do professor.

BIBLIOGRAFIAS INDICADAS

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade:** a era da informação, economia, sociedade e cultura. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, v.2, 1999.

MEKESENAS, Paulo. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica:** conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

MESQUITA, Zilá; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) **Territórios do Cotidiano:** uma introdução a novos olhares e experiências. Porto Alegre/ Santa Cruz do Sul: UFRGS/ UNISC, 1995.

NETTO, José Paulo e FALCÃO, Maria do Carmo. **Cotidiano:** conhecimento e crítica. São Paulo: 1987.

PETITAT, André. **Produção da Escola/Produção da Sociedade:** análise sócio-histórica de alguns elementos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: ARTMED, 1994.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos:** economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artmed, 1995.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação.** Campinas: Autores Associados, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e Educação:** fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FLEURI, R. M. **Educação Intercultural:** mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas:** uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

UNIDADE A

SOCIOLOGIA: UMA INTRODUÇÃO

O que é **SOCIOLOGIA**? O que é cultura? O que é sociabilidade? Quem são os principais teóricos da sociologia? Quais as principais correntes sociológicas? Existem sociólogos brasileiros?

Essas perguntas e muitas outras certamente você deve ter dialogado e problematizado na Disciplina Sociologia I. De qualquer forma, retomaremos alguns deles para que possamos estabelecer um diálogo mais profícuo com a temática que vai efervescer nessa disciplina, qual seja o cotidiano e suas possíveis inter-relações com nossa vida, com nosso tempo.

Na obra "A educação como Cultura", Carlos Rodrigues Brandão explicita "Eu me vejo como um ser da natureza, mas me penso como um sujeito da cultura" (2002, p.16). Na citação podemos perceber claramente que o autor nos compreende como sujeitos Biológicos, o que equivale a dizer que não nega a carga genética e hereditária dos seres. Mas preconiza fortemente a ideia de que somos seres da **CULTURA**. Que se humanizam e se constroem na constante interação com outros humanos. Ainda no referido texto, amplia sua definição trazendo que cultura é:

Tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e as recriamos como os objetos e utensílios da vida social representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em uma ou outra, chamamos de cultura (...) tal como a natureza onde vivemos e de quem somos parte, também a cultura não é exterior a nós. A diferença está em que o 'mundo da natureza' nos antecede, enquanto o 'mundo da cultura' necessita de nós para ser criado, para que ele, agindo como criador sobre os seus criadores, nos recrie a cada instante como seres humanos. (idem, p.22)

ARISTÓTELES, um filósofo que viveu por volta de (384-322 a.C.), já nos definia como seres sociais por excelência. Ou seja, nos tornamos humanizados a partir do contato com outros humanos. Não se assuste, é isso mesmo. Todos nós nascemos da espécie Homo sapiens, mas nos humanizamos no contato com outros humanos. Isso só acontece porque todos nós nascemos com uma capacidade humana denominada Sociabilidade. Oliveira (2007, p. 23) vai defini-la com "capacidade natural da espécie humana para viver em sociedade e desenvolver um processo de socialização".

Você deve estar se perguntando, então: isso quer dizer que, se não tivermos contatos com outros humanos, não nos tornaremos humanos? A resposta é sim e não. Sim, pois sem Interação social não existe Educação (logo mais aprofundaremos esse conceito). Outro elemento importante para a Humanização. E não, porque somente nos Humanizamos através dos **CONTATOS SOCIAIS PRIMÁRIOS E SECUNDÁRIOS**.

SAIBA MAIS

Para aprofundar as discussões de Sociologia, indicamos <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/54>

SAIBA MAIS

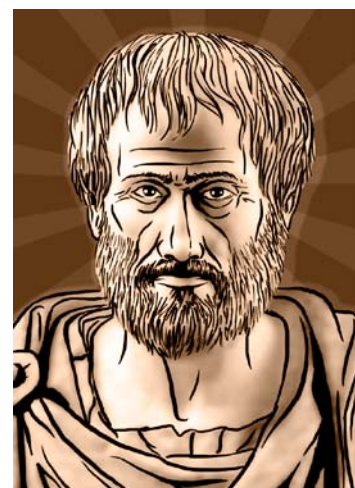
Quer aprofundar a temática, acesse os links abaixo:

<http://apps.unibrasil.com.br/revista/index.php/educacaoehumanidades/article/viewFile/52/45>

http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/carlos_brandao.htm

http://www.ig.ufu.br/revista/volume15/resenha01_vol15.pdf

PERSONALIDADE



Outras informações podem ser encontradas em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Arist%C3%B3teles>

GLOSSÁRIO

Oliveira (2007) vai definir como

Contatos Sociais Primários aqueles contatos diretos que se tem e que envolvem uma grande base emocional. Ex.: Contatos entre pais e filhos. Já os

Contatos Sociais Secundários o referido autor vai definir como aqueles contatos impessoais ou formais. Ex.: Motoristas de ônibus e passageiros.

Dentro dessa perspectiva, vamos entender o homem como ser social, o que equivale a dizer que, enquanto estabelecemos relações com outros seres humanos, aprendemos, ensinamos, enfim, somos socializados. É em função disso que Oliveira (2007, p. 10) vai explicitar, “O indivíduo aprende com o meio, mas também pode transformá-lo em sua ação social”. Nasce, assim, uma compreensão de homem produtor de cultura, entendendo-a como todas as formas de produção humana, ou indo próximo das concepções de Aranha. Martins (2003, p.06) nos aponta a cultura como um “processo de autolibertação progressiva do homem, o que o caracteriza como um ser de mutação, um ser de projeto, que se faz à medida que transcende, que ultrapassa a própria experiência”.

Com isso, gesta-se uma concepção de educação. Émile Durkheim, por volta de 1978, vai publicar Educação e Sociologia, na qual vai pontuar educação como a “ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas não ainda amadurecidas para a vida social”(1978, p.10). Podemos ainda respeitar essa definição incorporando a ideia da educação como um movimento processual formal ou não, que tem como meta primordial a humanização. É nesse sentido que também (LIBÂNEO, 2002, p. 64) vai pontuar “A educação é uma prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena. Todavia, toda educação se dá em meio a relações sociais”. Acreditamos, dessa forma, que uma perspectiva educacional envolve educandos e educadores que podem – e talvez devam – situar-se num processo de múltipla aprendizagem, embora não de formação apática. Assim, a Educação constituir-se-á em um sistema que facilitará a apropriação dos saberes socialmente construídos em cada cultura através da interação entre indivíduos.

Carlos Rodrigues Brandão vai iniciar sua obra, O que é Educação afirmando:

Ninguém escapa da Educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias nos misturamos com a educação. Com uma ou com várias (...) (BRANDÃO, 1995, p.07)

Assim, poderíamos nos perguntar qual seria a melhor definição de Educação? Com qual das imagens abaixo você se identifica?



Figura 1

ATIVIDADE DA SEMANA

Entre em contato com seu tutor para realizar as atividades da semana.

A1 – CULTURA: ALGUMAS REFLEXÕES

Ainda na perspectiva do humano como ser e construto social, Oliveira 2007, p. 07 nos traz a história do **MENINO SELVAGEM DE AVEYRON**.

Em 1797, um menino quase inteiramente nu foi visto pela primeira vez perambulando pela floresta de Lacaune, na França. Em 9 de janeiro de 1800, foi registrado seu aparecimento num moinho em Saint-Sernein, distrito de Aveyron. Tinha a cabeça, os braços e os pés nus; farrapos de uma velha camisa (sinal de algum contato anterior com seres humanos) cobriam o resto do corpo. Sempre que alguém se aproximava, ele fugia como um animal assustado.

Era um menino de cerca de 12 anos, tinha a pele branca e fina, rosto redondo, olhos negros e fundos, cabelos castanhos e nariz comprido e aquilino. Sua fisionomia foi descrita como graciosa; sorria involuntariamente e seu corpo estava coberto de cicatrizes. Provavelmente abandonado na floresta aos 4 ou 5 anos, foi objeto de curiosidade e provocou discussões acaloradas principalmente na França.

Após sua captura, verificou-se que Victor (assim passou a ser chamado) não pronunciava nenhuma palavra e parecia não entender nada do que lhe falavam. Apesar do rigoroso inverno europeu, rejeitava roupas e também o uso de cama, dormia no chão sem colchão. Locomovia-se apoiado nas mãos e nos pés, correndo como os animais quadrúpedes.

Fonte: OLIVEIRA, P. S. de. **Introdução a Sociologia**. São Paulo: Ática, 2007.

SAIBA MAIS

Quer aprofundar, acesse http://www.fAAP.br/revista_faap/revista_facom/facom_18/martin.pdf



Figura 2



Figura 3

As Meninas-Lobo

Na Índia, onde os casos de meninos-lobo foram relativamente numerosos, descobriram-se, em 1920, duas crianças, Amala e Kamala, vivendo no meio de uma família de lobos. A primeira tinha um ano e meio e veio a morrer um ano mais tarde. Kamala, de oito anos de idade, viveu até 1929. Não tinham nada de humano e seu comportamento era exatamente semelhante àquele de seus irmãos lobos.

Elas caminhavam de quatro patas apoiando-se sobre os joelhos e cotovelos para os pequenos trajetos e sobre as mãos e os pés para os trajetos longos e rápidos.

Eram incapazes de permanecer de pé. Só se alimentavam de carne crua ou podre, comiam bebiam como os animais, lançando a cabeça para a frente e lambendo os líquidos. Na instituição onde foram recolhidas, passavam o dia acobalhadas e prostradas numa sombra; eram ativas e ruidosas durante a noite, procurando fugir e uivando como lobos. Nunca choraram ou riram.

Kamala viveu durante oito anos na instituição que a acolheu, humanizando-se lentamente. Ela necessitou de seis anos para aprender a andar e pouco antes de morrer só tinha um vocabulário de cinquenta palavras. Atitudes afetivas foram aparecendo aos poucos.

Ela chorou pela primeira vez por ocasião da morte de Amala e se apegou lentamente às pessoas que cuidaram dela e às outras crianças com as quais conviveu.

A sua inteligência permitiu-lhe comunicar-se com outros por gestos, inicialmente, e depois por palavras de um vocabulário rudimentar, aprendendo a executar ordens simples.

Fonte (B. Reymond, *Le développement social de l'enfant et de l'adolescent*, Bruxelas, Des-sart, 1965, p. 12-14, apud C. Capalbo, *Fenomenologia e ciências humanas*, Rio de Janeiro, J. Ozon Ed., p. 25-26.) apud ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. 3. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2003.

SAIBA MAIS



Feijó (2009, p.08) comentando o filme assim o descreve "Em 1970, o cineasta francês François Truffaut realizou, a partir dos relatórios do médico Jean-Marc Itard, um filme intitulado O Garoto Selvagem (L'Enfant Sauvage), disponível em DVD. Trata-se de uma obra-prima do fecundo cineasta que começou como crítico na revista Cahiers du Cinema, foi participante destacado da nouvelle vague, movimento do novo cinema francês dos anos 1960, e procurou com seu filme tratar mais uma vez da infância abandonada, como já havia feito em "Os Incompreendidos".



Figura 5

SAIBA MAIS

Para aprofundar, veja: <http://vestibularsociologia.blogspot.com/2007/03/amala-e-kamala-as-meninas-lobo.html>

Podem ser encontradas algumas dúvidas quanto à veracidade do segundo caso, no entanto verdade e ficção ainda podem ser pontos de vista ou de entendimento do leitor. Como veremos a seguir: No dia 29 de maio de 2009 tivemos a publicação, em escala mundial, da seguinte notícia. “Menina criada com cães já brinca com crianças, mas não fala”

Leia a reportagem no *link* abaixo e contate seus tutores para saber de suas tarefas.

<http://noticias.terra.com.br/mundo/interna/0,,013793449-E18142,00-Menina+criada+com+caes+ja+brinca+com+criancas+mas+nao+fala.html>

A2 – O HOMEM É UM SER SOCIAL? EXISTEM HUMANOS SEM SOCIEDADE?

Conforme Oliveira (2007, p. 7-8) “Victor de Aveyron tornou-se um dos casos mais conhecidos de seres humanos criados livres em ambiente selvagem.” Com o surgimento de Victor, mais de uma perspectiva de entendimento foram dadas ao caso. “Médicos franceses, como Jean Étienne Esquirol (1772-1840) e Philippe Pinei (1745-1826), afirmavam que o menino selvagem sofria de *idiotia*, uma deficiência mental grave teria sido essa a razão pela qual os pais o haviam abandonado”.

“O psiquiatra Jean-Marie Gaspard Itard, diretor de um instituto de surdos-mudos, não compartilhava da opinião dos colegas. Quais as consequências, perguntava ele, da privação do convívio social e da ausência absoluta de educação para a inteligência de um adolescente que viveu assim, separado de indivíduos de sua espécie? Itard acreditava que a situação de abandono e afastamento da civilização explicava o comportamento diferente do menino. Discordava, assim, do diagnóstico de deficiência mental para o caso” (idem).

ATIVIDADE DA SEMANA

A partir das duas argumentações e do estudado até o momento, confira com seu tutor a atividade indicada.

SAIBA MAIS

Para os que quiserem aprofundar as temáticas abordadas anteriormente, sugerimos o filme: NELL. Direção: Michael Apted. Produção: Renee Missel e Jodie Foster. Protagonistas: Jodie Foster, Liam Neeson e Natasha Richardson. FoxVideo, 1995. 115 min.

Uma análise do filme pode ser encontrada em: http://www.saberes.edu.br/arquivos/publicacao/professores/analise_sobre_nell.pdf

UNIDADE B

A SOCIOLOGIA DO COTIDIANO

O que é Sociologia para você? E cotidiano? Existem diferenças de cotidiano? O cotidiano pode ser alterado?

Essas e outras questões estaremos problematizando nesta unidade.

Vocês certamente viram, na Disciplina SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I, ministrada no primeiro semestre deste curso, que a Sociologia é uma ciência que estuda as “relações sociais e as formas de associação, considerando as interações que ocorrem na vida em sociedade. A Sociologia envolve, portanto, o estudo dos grupos e dos fatos sociais, da divisão da sociedade em classes e camadas, da mobilidade social, dos processos de cooperação, competição e conflito na sociedade etc.”, segundo Oliveira (2007, p. 11). Ou ainda, que “(...) é o estudo da vida social humana, dos grupos e das sociedades” (GIDDENS), 2005. p.24. E, nesse sentido, percebem que o cenário onde se origina esta ciência é de mudanças radicais introduzidas por duas grandes revoluções: a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Assim, sabemos que você já consegue compreender que um dos principais objetivos para o conhecimento sociológico é “criar instrumentos teóricos que levem à reflexão sobre os problemas da sociedade contemporânea” (idem, p.13).

Nesse sentido, pode-se problematizar: como a Sociologia do Cotidiano surge nesse contexto?

Se procurarmos no Dicionário Houaiss Digital da Língua portuguesa por cotidiano, veremos que: é algo que

1. acontece diariamente; que é comum a todos os dias; diário
2. Derivação: por extensão de sentido. que é comum; banal
3. que aparece ou se publica diariamente (diz-se de publicação)
4. o que se passa todos os dias; o que é comum
5. conjunto de ações, geralmente pequenas, realizadas por alguém todos os dias de modo sucessivo e contínuo; dia a dia”

Assim, podemos fazer uma primeira inferência: a sociologia do Cotidiano vai os auxiliar a pensarmos a cotidianidade, os tempos e espaços que estamos vivendo e que, muitas vezes, sequer prestamos atenção.

Como primeiro exercício dessa unidade, indicamos que, por dois dias, vocês observe seu cotidiano e registre-o num bloco de anotações. Você já havia parado para pensar sobre ele? Existem coisas que você realiza e não tinha pensado? Algumas de suas ações ocorrem sem reflexão? Você se deu conta de que algumas vezes, simplesmente, agia desta ou daquela forma e não sabia o motivo da ação? Se a resposta a algumas delas foi positiva, seja bem-vindo a pensar a Sociologia do Cotidiano.

Leia o texto da música abaixo e, posteriormente, ouça-a no *link* indicado:

Cotidiano

Chico Buarque/1971

Todo dia ela faz tudo sempre igual
Me sacode às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã

Todo dia ela diz que é pra eu me cuidar
E essas coisas que diz toda mulher
Diz que está me esperando pro jantar
E me beija com a boca de café

Todo dia eu só penso em poder parar
Meio dia eu só penso em dizer não
Depois penso na vida pra levar
E me calo com a boca de feijão

Seis da tarde como era de se esperar
Ela pega e me espera no portão
Diz que está muito louca pra beijar
E me beija com a boca de paixão

Toda noite ela diz pra eu não me afastar
Meia-noite ela jura eterno amor
E me aperta pra eu quase sufocar
E me morde com a boca de pavor

Todo dia ela faz tudo sempre igual
Me sacode às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã

<http://www.youtube.com/watch?v=WBwo5MzB7io>

ATIVIDADE DA SEMANA

Entre em contato com o tutor da disciplina para saber as atividades da unidade.

MESQUITA (1995, p. 13), uma das bibliografias dessa disciplina, indica-nos que, se formos buscar em variadas publicações ou dicionários acerca do conceito de Cotidiano, basicamente encontraremos três definições.

Primeiro, a ideia de hábito, do que se repete como tarefa ou exercício, e que carrega em si implicitamente a ideia de duração. Segundo, a ideia de que o desejo, a evasão, dá-se fora do cotidiano; que ele não é o lugar, o território do desejo, do sonho, do imaginário, da aspiração. Há por isso implícita uma sugestão de escape do cotidiano. Portanto uma conotação negativa,

SAIBA MAIS

Na plataforma Lattes, temos a seguinte descrição da autora:

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1964), especialização em Planejamento da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1970), mestrado em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1976) e doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (1992). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Regional, atuando principalmente nos seguintes temas: Emancipações Territoriais, Territorialidade, Consciência Territorial.

Disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4787851D1>

ou seja: não positiva no sentido de inclusão, mas ao contrário, **ALIJANTE**, excludente. Em terceiro lugar, há a conotação de monótono e banal como o que se vê todos os dias. Essa, ao acoplar o vocábulo à ideia "subentendida daquilo que é enfadonho e comum, atribui à própria existência um olhar entediado. Laforgue em sua frase ilustra essa acepção, chegando a utilizar cotidianidade como substituto à monotonia, que está subentendida, referindo-se à vida e imprimindo à sua exclamação um tom de lamento.

A autora posiciona-se contrariamente a ambas. E pergunta-nos: "Se ele é assim tão descabidamente sem importância, repositório do **hábito**, que é pai da tradição e do costume e que por sua vez pode constituir-se nos embriões do conservadorismo, por que eleger o cotidiano como um dos temas dessa coletânea? (idem p.14). A coletânea referida é a obra Territórios do Cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências. Foi organizado por ela e por **CARLOS RODRIGUES BRANDÃO** e publicada pela Edunisc, no ano de 1995. Na publicação, os autores instigam-nos a pensar sobre o cotidiano nas suas mais variadas facetas e sobre os territórios humanos. Mesquita (1995) vai defender arduamente em seu texto a tese de que o cotidiano não pode ser percebido apenas como lugar da repetição sem sentido, mas como lugar da mudança. Nesse ótica, não nega a ideia da repetição, mas, também assume o cotidiano como "lócus da prática, da aplicação continuada e repetida de determinados campos de conhecimento acumulado, portanto do hábito. Conhecimento este que exigiu inventividade e reflexão quando do seu advento e difusão, mesmo que depois tenha se atualizado em repetições automatizadas" (ibidem p. 15).

O que equivale a dizer que, mesmo se, em algum momento, nossa prática tornou-se repetitiva, o cotidiano gesta-se e nasce como **lugar da inventividade, da criticidade e, portanto, da criação**. Nesse sentido, pode-se olhar as mais variadas ações humanas. Dirigir um carro pode ser um bom exemplo. No início, mal respiramos. Alguns não gostam nem de ouvir música. No entanto, com o passar do tempo, a música aumenta, o condutor relaxa e a tarefa torna-se mais ritimizada. Depois de algum tempo, os mais ousados até descumprem as leis de trânsito e dirigem, ouvem música, conversam com o carona, xingam os outros e falam ao celular, algumas vezes, concomitantemente. Ou seja, algum grau de economia de esforços foi ocasionado com o passar do tempo.

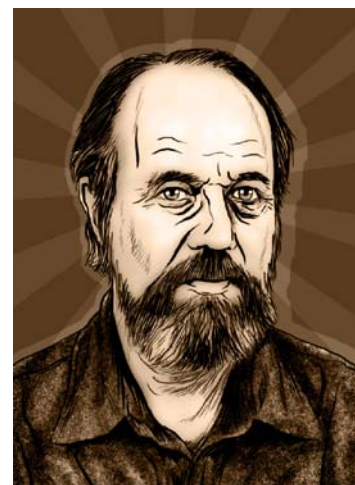
Se nos dermos ao trabalho de pesquisarmos em algum site de busca sobre imagens de cotidiano, teremos algo próximo do exposto a seguir:

az GLOSSÁRIO

No dicionário Houaiss temos como **Alijar**:

- v. tr., bitr., intr. 1. Rubrica: termo de marinha. lançar [ao mar] (carga, artilharia etc.), por força maior, para aliviar o navio; arremessar (ao mar) ex.: o comandante mandou a. (toda a carga) [ao mar]
- v. tr. dir. 2. tornar menos pesado; aliviar, tirando parte da carga ex.: a. um caminhão
- v. tr. dir. pron. 3. Derivação: por extensão de sentido. lançar fora; livrar(-se) de ex.: <a. obrigações e deveres> <alijar-se de responsabilidades>
- v. tr. dir. 4. negar, desconhecer (dever, compromisso etc.)
- v. tr. dir. 5. Derivação: por extensão de sentido. apartar de si; afastar ex.: a. as más companhias

PERSONALIDADE



Quer saber um pouco mais desse grande mestre, veja como ele mesmo se descreve em seu Currículo Lattes descreve: **bacharel em psicologia e psicólogo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1965). Possui mestrado em Antropologia pela Universidade de Brasília (1974) doutorado em ciências sociais pela Universidade de São Paulo (1980) e livre docência em antropologia do simbolismo pela Universidade Estadual de Campinas. Aposentou-se da UNICAMP em 1997, após 23 anos de**



Figura 6



Figura 7



Figura 8

trabalho. Permanece como professor pleno do quadro de docentes do Doutorado em Antropologia e do Doutorado em Ciências Sociais da UNICAMP. Realizou estudos de pós-doutorado em antropologia junto à Universidade de Perúgia e a de Santiago de Compostela. Desde quando aposentado, foi professor convidado da Universidade de Uberaba, professor convidado do Departamento de Ciências Florestais da ESALQ/USP, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e professor convidado do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente é pesquisador visitante da Universidade Estadual de Montes Claros. Possui experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia Rural, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura, educação popular, campo religioso, rituais populares e religião. Trabalha, também, desde 1963 com educação, sobretudo na área da educação popular. É membro do Conselho Internacional e consultor do Instituto Paulo Freire. Divide sua obra escrita entre a antropologia, a educação e a literatura. Publicou ou coordenou a edição de cerca de sessenta livros nestas três áreas do conhecimento. É comendador da Ordem do Mérito Científico, recebeu prêmio do CNPq por sua obra em cultura popular. É professor emérito da Universidade Federal de Uberlândia. Recebeu a medalha Roquette Pinto da Associação Brasileira de Antropologia e o Prêmio Poesia-Liberdade pela Fundação Casa Alceu Amoroso Lima.

Acesso em de Novembro de 2009, disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4780720Y4>

Ou, ainda, leia uma entrevista com ele em: <http://seer.ucg.br/index.php/habitus/article/viewFile/388/324>

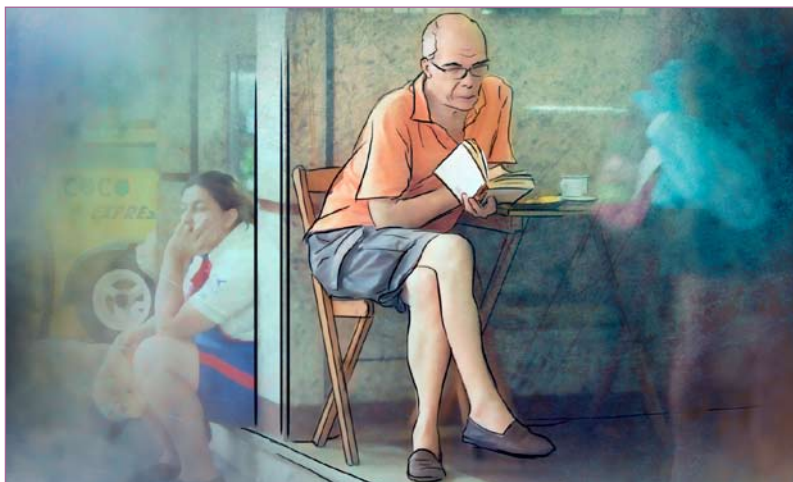


Figura 9

Que definição de cotidiano lhes fica evidente nas imagens? Vocês pensam que são uma boa definição imagética deste?

Poderíamos ainda nos perguntar: seremos nós, pela repetitividade e pelo hábito, condenados a executar no cotidiano ações mecânicas e automatizadas como faziam os trabalhadores do Contexto Taylorista e Fordista de produção, como pode ser percebido no personagem de Chaplin em **TEMPOS MODERNOS**?

 SAIBA MAIS

Quer saber mais, veja os artigos:
http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index_arquivos/ARTIGOS%20ACADEMICOS/ARTIGOS_PDF/Michel%20de%20Certeau%20-%20fundamentos%20de%20uma%20sociologia%20do%20cotidiano.pdf

Ou: http://egal2009.easyplanners.info/area02/2249_Amorim_Araujo_James.doc

Ou ainda: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/IALOGO?dd1=1577&dd99=pdf>

 SAIBA MAIS

Quer saber mais, sobre o filme **Tempos Modernos**, veja no link.

<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=181>

Ou em: http://www.65anosdecinema.pro.br/Tempos_modernos.htm

B1 – O COTIDIANO NÃO É TÉDIO NEM TÃO SOMENTE REPETIÇÃO

Pensar o cotidiano, como um espaço/tempo que não implica necessariamente o tédio, a repetição e o fastio é o que continua nos propondo Mesquita (1995). Mas afirma, "(...) não estou negando que inúmeras oportunidades de repetitividade mecânica no cotidiano passam a ter como efeito a morte da atenção, matéria prima da criatividade". Assim, fica gritando a preocupação: Como pensar-mos um cotidiano escolar, um cotidiano familiar, um cotidiano social que mesmo repetitivo possa ser o espaço da atenção?

Estamos trabalhando Leitura e Escrita com nossos alunos do Segundo Ano do ensino Fundamental, um Calor de Janeiro entra por nossa porta, os alunos estão cansados e pouco participativos. Eis que repentinamente um **PARDAL** voa esbaforido porta adentro, buscando sombra e água. Os alunos entram em polvorosa. Querem pegá-lo. O que o professor faz? A repetição foi quebrada, o cotidiano foi alterado?

Eis uma situação que pode ocorrer em uma sala de aula contemporânea. O professor então pode optar por retirar o bichinho da sala de aula e voltar a seu trabalho, numa "brochancia" pedagógica. Ou pode, a partir do fato inusitado, repensar outros conteúdos e metodologias para seu ensino. Pode, por exemplo, trabalhar noções de consciência ambiental, problematizando o porquê desses pássaros terem aumentando tanto, dentre infinitas outras possibilidades.

ATIVIDADE DA SEMANA

Entre em contato com seu tutor para realizar as atividades da semana.

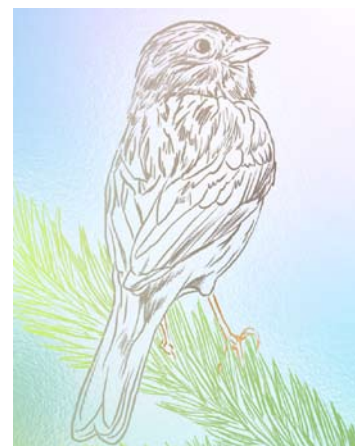
Assim, podemos pensar a Sociologia do Cotidiano como possibilidade de novas formas de construções de conhecimentos ao professor contemporâneo. E, desse modo, acabamos por pensar o cotidiano como "nível da realidade" e o lugar, como dimensão geográfica. Nessa perspectiva, percebe-se que a leitura das práticas rotineiras exigem outra forma de olhar e interação com o social, ou seja, passa-se a exigir métodos não tão convencionais (ARAUJO, 2008).

Ou nas palavras de Mesquita (1995, p.16):

O que quero dizer é que o cotidiano também é ou pode vir a ser o lócus da atenção, da observação atenta de nós mesmos, do grupo ou grupos aos quais nos ligamos, das ações que executamos, do conteúdo e da diversidade de nossos pensamentos do dia a dia, dos territórios cotidianos em que habitamos. E é esta observação atenta que contém a potencialidade de ser a inovação ou a transformação do cotidiano.

E continua

SAIBA MAIS



O **pardal** é nome genérico dado aos pequenos pássaros da família Passeridae, gênero Passer e Petronia. Os pardais são aves cosmopolitas e adaptam-se bem a áreas urbanizadas e à convivência com os seres humanos. Alimentam-se à base de sementes durante a maior parte do ano e de inseto na época de reprodução. O pardal-doméstico foi introduzido pelo homem em todos os continentes e é atualmente a espécie de ave com maior distribuição geográfica.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pardal>

(...) O que quero assinalar é não só o estigma que a noção de cotidiano - hábito, enquanto fastio-monotonia esteve submetida, como também, contribuir para desvelar outras feições desprestigiadas ou ignoradas do cotidiano. Nesse sentido, o hábito pode ser resgatado como uma prática repetitiva, mas não necessariamente igual e monótona, de um sujeito ou grupo social atuante. Ele não está em contradição com a espontaneidade, característica dominante e tendência da cotidianidade (idem).

Assim o desafio que se estabelece é de um novo olhar, um novo fazer que pense o cotidiano, também como possibilidade de mudança, pois "é no presente que podemos interferir para mudar a vida". Em suma "uma sociedade para melhor se muda apelando ao 'presenteísmo'; ao estar e construir no presente, e não no passado ou no futuro, se estes forem vistos como um escape à criação na vida de todos os dias" (idem, p. 18).

Por fim, podemos concluir pensando: não seria então pertinente olharmos o vivido, o presente, como um lócus possível de superação do tédio, da monotonia – que não necessariamente são então cotidiano – e passarmos a nos perceber seres da mudança, que se inicia pela observação de si e de meus condicionantes? (MESQUITA, 1995).

Qual dos "cotidianos" abaixo lhe chama atenção? Com qual deles você se identifica? Frente a imagem abaixo, você pensa ser possível repensar o cotidiano?



Figura 10

UNIDADE C

QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NAS PESQUISAS SOBRE FAMÍLIA E ESCOLA

Na obra "Sociologia" de **ANTONHY GIDDENS**, num capítulo intitulado "Famílias", este plural vem bem destacado. Pergunte-se, caro leitor, por quê? Assim ele nos traz que famílias são:

(...) um grupo de pessoas diretamente unidas por conexões parentais, cujos membros adultos assumem a responsabilidade pelo cuidado das crianças. Laços de parentesco são conexões entre indivíduos, estabelecidas tanto por casamento como por linhas de descendência, que conectam parentes consanguíneos (mães, pais, irmãos, prole, etc.). O casamento pode ser definido como uma união sexual entre dois indivíduos, socialmente reconhecida e aprovada. Quando duas pessoas se casam, elas se tornam aparentadas; mas também o elo matrimonial conecta uma gama mais ampla de parentes. Pais, irmãos, irmãs e outros parentes consanguíneos tornam-se parentes do cônjuge através do casamento.

As relações familiares são sempre reconhecidas dentro de grupos de parentesco mais abrangentes. Virtualmente, em todas as sociedades, podemos identificar o que sociólogos e antropólogos chamam de família nuclear, dois adultos vivendo juntos num núcleo doméstico com suas crianças ou com crianças adotadas. Na maioria das sociedades tradicionais, o núcleo familiar era parte de uma rede mais ampla de parentesco de algum tipo. Quando parentes próximos, além do casal e de seus filhos, vivem juntos no mesmo ambiente familiar ou em um relacionamento próximo e contínuo uns com os outros, falamos em uma família ampliada. Uma família ampliada pode incluir avós, irmãos e suas esposas, irmãs e seus maridos, tias e sobrinhos.

Nas sociedades ocidentais, o casamento e, portanto, a família, estão associados à monogamia. É ilegal para um homem ou uma mulher estar casado com mais de um cônjuge por vez. Porém, não é assim em todos os lugares. Em uma famosa comparação entre centenas de sociedades na metade do século XX, George Murdock (1949) descobriu que a poligamia, que permite a um marido ou a uma esposa ter mais de um cônjuge, era permitida em mais de 80% delas. Há dois tipos de poligamia: a poliginia, em que um homem pode ser casado com mais de uma mulher ao mesmo tempo; e apoli-andria, muito menos comum, em que uma mulher pode ter dois ou mais maridos, simultaneamente.

Fonte: GIDDENS, A. FAMÍLIA. IN GIDDENS, **A. SOCIOLOGIA**. Porto Alegre. ARTMED, 2005 4 ed. p.150-171.

Com essa breve introdução, como você inicia a conceituar família? Será que já podemos criar uma definição de família? E uma delas pode ser considerada padrão? Absoluta? Única? Mais importante? A partir das imagens abaixo, reflita sobre isso.

 PERSONALIDADE



Anthony Giddens é considerado por muitos "o mais importante filósofo social inglês do nosso tempo". Figura de proa do novo trabalhismo inglês e teórico pioneiro da "terceira via", tem mais de vinte livros publicados ao longo de duas décadas. Ocupa desde 1996 o prestigioso cargo de reitor da London School of Economics and Political Science. Fonte http://www.travessa.com.br/Anthony_Giddens/autor/A738498C-FB7C-4C35-96C9-7EC44E976816

Quer saber mais, veja http://pt.wikipedia.org/wiki/Anthony_Giddens



Figura 11

Em outra obra do autor supracitado, temos ainda que:

Qualquer pessoa num país ocidental que decide se casar, hoje em dia, (...) sabe que a taxa de divórcios é alta (e pode também, embora de maneira imperfeita ou parcial, conhecer um pouco mais sobre demografia do casamento e da família). O conhecimento da alta taxa de divórcios pode afetar a própria decisão de se casar, bem como decisões sobre considerações relacionadas – o regime das propriedades etc. A consciência dos níveis de divórcio, além disso, é normalmente muito mais do que simplesmente a consciência de um fato bruto. Ele é teorizado pelo agente leigo de maneiras impregnadas pelo pensamento sociológico. Desta forma, virtualmente todos que consideram o casamento têm alguma ideia de como as instituições familiares vêm mudando, mudanças na posição social relativa e no poder do homem e da mulher, alterações nos costumes sexuais etc. – tudo isto entrando nos processos de mudança ulterior que reflexivamente informa. O casamento e a família não seriam o que são hoje se não fossem inteiramente “sociologizados” e “psicologizados”. (GIDDENS, 1991, p.42-43)

Convergindo nessa ótica, Costa (2008, p.24) vai trazer que se deve conceber a família como “ponto de confluência das realidades da criança, do adolescente, do jovem, da mulher, do homem, do deficiente e do idoso”. E assim, que, em se tratando de Brasil, não poderemos falar de uma única constituição familiar, ou um único conceito de família. Neder (2008, p. 260) vai apontar que no Brasil o conceito de família é um conceito plural “tendo em vista a multiplicidade étnico-cultural que embasa a composição demográfica brasileira”.

Na **DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A SOBREVIVÊNCIA, A PROTEÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NOS ANOS 90** fica definido que

18. A família é a principal responsável pela alimentação e pela proteção da criança, da infância à adolescência. A iniciação das crianças na cultura, nos valores e nas normas de sua sociedade começa na família. Para um desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a

SAIBA MAIS

Quer acessar a **declaração** na íntegra, veja em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex42.htm

criança deve crescer num ambiente familiar, numa atmosfera de felicidade, amor e compreensão. Portanto, todas as instituições da sociedade devem respeitar e apoiar os esforços dos pais e de todos os demais responsáveis para alimentar e cuidar da criança em um ambiente familiar.

19. Todos os esforços devem ser feitos para evitar que a criança seja separada de sua família. Quando esse afastamento ocorrer por motivos de força maior ou em função do interesse superior da criança, é necessário que se tomem providências, de modo que ela receba atenção familiar alternativa apropriada, ou seja colocada em alguma instituição, sempre levando em consideração a importância de continuar a criação da criança em seu próprio meio cultural. Os grupos familiares, os parentes e as instituições comunitárias devem receber apoio para poderem suprir as necessidades das crianças órfãs, refugiadas ou abandonadas. Esforços devem ser envidados para evitar a marginalização da criança na sociedade.

No Artigo 4 do **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**, temos ainda que

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Assim, a partir das referidas publicações e se olharmos com mais afinco para as famílias, dar-nos-emos conta de que, apesar de sua distinta construção histórica, de modo geral, foram e continuam sendo "espaço privilegiado de socialização, de prática, de tolerância e de divisão de responsabilidades, de busca coletiva de estratégias de sobrevivência e lugar inicial para o exercício da cidadania" (FERRARI; KOLOUSTIAN 2008, p.11).

As referidas autoras continuam nos trazendo que

É consenso que a situação de vulnerabilidade das famílias encontra-se diretamente associada à sua situação de pobreza e ao perfil de distribuição de renda no país. No Brasil, como também em outros países, os programas de transição econômica e de ajustes macroeconômicos têm funcionado como um fator desagregador daquelas. Têm-se verificado, por exemplo, um aumento das famílias monoparentais, em especial aquelas onde a mulher assume a chefia do domicílio; a questão migratória, por motivos de sobrevivência, atinge alguns membros, tornando-se motivo de desestruturação do espaço doméstico; o domicílio está sujeito a ameaças frequentes causadas pela degradação do meio ambiente; o acesso aos serviços urbanos básicos, aos recursos produtivos e aos diferentes métodos de planejamento familiar é problemático. Estas são algumas questões que afetam diretamente o entorno familiar, sobretudo daquelas famílias caracterizadas pela situação de pobreza e vulnerabilidade. (FERRARI E; KOLOUSTIAN, 2008, p.12).



Quer acessar na íntegra, veja em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>

Fica evidente que, quando a família sofre desagregações de ordem política, financeira social ou afetiva, essa será explicitada por seus membros na sociedade, assim fica evidente a necessidade de investimentos públicos nesse âmbito, se quisermos uma sociedade mais humana, menos violenta e mais justa, pois, como lembra Marques (2007, p. 08), "A questão é que a violência nasce da opressão que o capitalismo impõe à sociedade. Ele, como causador de uma violência social, induz os indivíduos a praticarem tal ato. Atuando através da violência, nada mais natural do que termos indivíduos violentos. Então questionamos. Como pode um causador de violência acabar com a própria violência?".

Por fim apresentamos, talvez, uma das mais acertadas concepções de família brasileira, qual seja a de que

(...) não existe, histórica e antropológicamente falando, um modelo-padrão de organização familiar; não existe a família regular. Menos ainda que o padrão europeu de família patriarcal, do qual deriva a família nuclear burguesa (que a moral vitoriana da sociedade inglesa no século XIX atualizou historicamente para os tempos modernos), seja a única possibilidade histórica de organização familiar a orientar a vida cotidiana no caminho do progresso e da modernidade. Pensar as famílias de forma plural pode significar uma construção democrática baseada na tolerância com as diferenças, com o Outro. (...) numa tentativa de desconstrução dos alicerces das concepções políticas e psicoafetivas que sustentam o racismo que, recrudescido, está tão em voga nos tempos atuais, e que, sem dúvida, constitui pano de fundo do debate sobre as famílias. (NEDER, 2008 p. 28)

UNIDADE D MÍDIA-EDUCAÇÃO

Para iniciar nossa discussão acerca da Mídia e suas possibilidades ao educador contemporâneo, assista aos vídeos abaixo:

<http://www.youtube.com/watch?v=PPCTCAfy42k&feature=fvw>

<http://www.youtube.com/watch?v=FMloEN9eY0g>

http://www.youtube.com/watch?v=L_lxBT_yZAO

ATIVIDADE DA SEMANA

Entre em contato com seu tutor para realizar as atividades da semana.

No artigo 13 da **CONVENÇÃO DA ONU**, sobre os direitos da criança e do adolescente (1989), temos que:

A criança terá direito à liberdade de expressão; este direito inclui a liberdade de procurar, receber e partilhar informação de todos os tipos, independentemente de fronteiras, seja oral, escrita seja impressa, na forma de arte ou através de qualquer outro meio de escolha da criança.

Frente ao acima exposto, o texto que se segue busca efetivar uma discussão a partir do cotidiano da escola e da infância na contemporaneidade. O que você entende por mídia? Como a mídia se insere em sua vida? Como você observa a mídia na vida das crianças com que você convive?

Maria Luiza Belloni, na sua obra **O QUE É MÍDIA-EDUCAÇÃO**, inicia sua obra afirmando que

Crianças que durante anos consomem televisão de modo frenético (isto quer dizer quase todas) absorvem certo tipo de mensagens, específicas do discurso televisual, em termos de linguagens, estilos, aspectos técnicos, elementos estéticos, que são de natureza diferente dos conteúdos. A televisão habitua o espectador a, por exemplo, privilegiar mensagens curtas (protótipo ideal: anúncio publicitário), a praticar o *zapping* e a “desligar” a atenção ou o aparelho quando um certo ritmo de sucessão de imagens e sons não é respeitado. (BELLONI, 2001, p.06)

No fragmento a autora nos deixa claro que vivemos um tempo de profundas transformações. Transformações essas que têm sido produzidas por inúmeros fatores, dentre eles a mídia. O homem hoje tem elaborado distintas formas de se relacionar com os outros e com o mundo. Na fala anterior, conseguimos perceber que um indivíduo que permanece durante anos exposto à mídia televisiva desenvolve determinadas “habilidades”. Dentre estas está a de prestar atenção tão somente a variações constantes de sons e imagens. A pergunta que talvez possamos fazer é: Fora do ambiente televisivo, as mensagens às crianças têm mantido o mesmo ritmo?

SAIBA MAIS

Para acessar o documento completo acesse http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php

SAIBA MAIS

Quer ler alguns fragmentos da obra, acesse <http://books.google.com.br/books?id=M8ymArfMU-4C&printsec=frontcover#v=onepage&q=&f=false>

Podemos dizer isso de outra forma. Nossas crianças têm sido condicionadas pela mídia a ouvir apenas frases curtas, com uma variação sonora constante, mas o universo, seu cotidiano, sua escola e sua família têm lhe possibilitado tal variação visual e sonora? Será que não teria essa informação alguma relação com o fracasso da escola contemporânea? Logicamente a generalidade não pode ser tão rápida, mas a reflexão pode ser trazida.

Continuando sua reflexão, a autora nos traz também elementos positivos da **MÍDIA**, e para tal contextualiza:

Em um estudo que marcou época nos anos de 1980, Patrícia Greenfield mostrou que as crianças que veem muita televisão têm melhores aptidões para construir conceitos de relações espaço-temporais, para compreender as relações entre o todo e suas partes, e até para identificar os ângulos das "tomadas de imagens" (...) o que significa um reforço das faculdades de abstração, pois qualquer teoria é, antes de mais nada, uma maneira de ver as coisas (GREENFIELD, 1988). Parece incontestável, hoje, que as crianças desenvolvem por impregnação novas capacidades cognitivas e perceptivas, como, por exemplo: fazer anotações enquanto veem um programa de vídeo; inventar uma boa pergunta para animar um chat; saber intervir num programa de TV interativa (jogo, teleconferência ou outro); reconhecer um quadro famoso ou estilo de um pintor; reconhecer e identificar um trecho musical, entre muitas outras já conhecidas (idem, p. 06-07).

O que se pode perceber com sua escrita é que a mídia não é um monstro a ser destruído ou um problema que precisamos superar. Todavia o limiar entre positivo e negativo pode ser uma linha muito tênue, com isso o educador precisa de muita reflexão e capacitação para tal percepção.

 SAIBA MAIS

Quer aprofundar, leia: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/169_736.pdf

ou: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/ritamarisapereirat16.rtf>

ou ainda: <http://virtualbib.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2226/1365>



Figura 12

Edmilsom Marques, no artigo “Os Programas Informativos da Televisão e a Realidade”, coloca-nos que

A partir do final da década de 1920, a sociedade passou a conviver com uma coisa que foi permanentemente se desenvolvendo e chegou aos tempos atuais fazendo parte de nosso dia a dia e estando em constante contato com os indivíduos, compartilhando o espaço domiciliar e calando-nos para ouvir atentamente àquilo que é apresentado ininterruptamente diante de nossos olhos e ouvidos, ou seja, a televisão. Os aparelhos de TV (“televisores”) foram postos à venda no final da década de 1920; antes disso não foram objetos de muita discussão (1). Como diz Isleide Fontenelle “o encanto das imagens em movimento, agora apreendidas privadamente, foi suficiente para seduzir milhares de pessoas para a frente da telinha” (2). Assim, com seu desenvolvimento, vários programas com finalidades e objetivos semelhantemente comuns foram sendo criados e desenvolvidos tecnologicamente para atender a anseios específicos mas com caráter universal.

Perante a citação, podemos perceber que, nesta lógica, a mídia pode e talvez deva ser entendida como aparelho intencional de informações. Assim, poderíamos problematizar se quem sabe não seria papel do educador problematizar a intencionalidade das informações veiculadas por estes meios? Talvez mais importante ainda, como conseguir tal formação ao educador?

Marques (2005, 08) assim problematiza:

A questão é que a violência nasce da opressão que o capitalismo impõe à sociedade. Ele como causador de uma violência social, induz os indivíduos a praticarem tal ato. Atuando através da violência, nada mais natural do que termos indivíduos violentos. Então questionamos. Como pode um causador de violência acabar com a própria violência? Algum programa jornalístico, porém, já tratou da violência nesta ótica? A televisão não ousa em falar negativamente do capitalismo, pois ela existe para a defesa dele, e expô-lo seria um suicídio.

Sem ler o texto no *link* indicado acima, você percebe alguma intencionalidade na imagem?



Figura 13

Agora leia o texto acessando o *link* e tente se posicionar sobre qual é a mensagem que esta implícita na imagem?

<http://www.forumseguranca.org.br/artigos/midia-e-violencia-o-papel-da-imprensa-na-seguranca-publica>

UNIDADE E

**A VIOLÊNCIA COMO OBJETO DE ESTUDO
SOCIOLÓGICO E INVESTIGATIVO AO
TRABALHO EDUCATIVO DO PROFESSOR**



Figura 14

“Vamos à luta”, “aos melhores à vitória”, “espaço dos fortes”, “enfrentar os problemas”, “lutar para conquistar”, “esmagar a concorrência”, “massacrar os investidores”. Essas e outras tantas expressões têm demarcado um tempo e um espaço do desenvolvimento e da implantação de ações e vivências cada vez mais violentas na contemporaneidade. Com frequência temos ouvido, a mídia é violenta, a sociedade é violenta, a sociedade é consumista, produz lixo, a sociedade não pensa no coletivo. Talvez tenhamos que perguntar quem é mesmo que constrói e / ou pensa nossa sociedade? Quem é mesmo que assiste a programas violentos, se a mídia não tivesse tamanha audiência nesse tipo de programa será que sua programação não seria alterada?”

Ribeiro e Chaveiro, (2009, p.2) iniciam seu artigo intitulado VIOLÊNCIA URBANA, ESPAÇO URBANO E SUBJETIVIDADE: UMA LEITURA GEOGRÁFICA DA VIOLÊNCIA URBANA COTIDIANA problematizando algumas verdades talvez midiaticamente construídas, como, por exemplo, “a violência tem aumentado, e os atores que a protagonizam são, quase exclusivamente, componentes das classes menos favorecidas da sociedade capitalista em que vivemos.”

Ainda para eles a palavra violência provém de

“*violentia*”, do latim, que significava a “força que se usa contra o direito e a lei”. Vendo sob esse prisma, o “violento (*violentus*, também do latim) era quem agia com força impetuosa, excessiva, exagerada”. Com o passar dos tempos, a complexificação da linguística e a diversificação do uso desse termo, violência passou a significar qualquer ruptura da ordem ou

qualquer emprego de meios para impor uma ordem. Como podemos observar, violência, em seu sentido etimológico, aos poucos se aproximou dos conceitos de "poder" e 'dominação' (idem).

Tais expressões, carregadas de poder simbólico, levam-nos a construção de conceitos e pré-conceitos que necessitam, muitas vezes, de uma profunda reflexão. Assim, talvez tenhamos que começar a problematizar muitas das verdades instituídas em nós. Um brilhante texto neste sentido, que inclusive tomo como referência a esta escrita é a produção de Edmilson Marques intitulada a "Base da Violência". Nela o autor nos ajuda a compreender o fenômeno Violência. A partir dele sabemos que foi com a saída das pessoas do campo em direção às cidades e com o advento do **MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA** que com ele expulsa o cidadão do campo para a cidade que ocorre a explosão urbana. Com ela nascem novas formas de relações sociais. Assim, nas palavras do autor, o espaço urbano torna-se "uma forma de divisão social do trabalho que separa o campo da cidade e que joga quem foi expropriado de seus meios de vida na convivência com os despropiadores" (MARQUES, 2007, p.21)

 SAIBA MAIS

Para aprofundar, veja:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Modo_de_produ%C3%A7%C3%A3o



Figura 15

Sabemos que "o espaço é produto e produtor da sociedade que o habita e, assim sendo, é parte integrante dessa sociedade e, portanto, atua como mediador das relações sociais que o circundam. É no espaço que a vida cotidiana acontece e é no cotidiano que a violência é, pelo menos em parte, percebida, o que torna possível a relação violência urbana e espaço urbano" (Ribeiro e Chaveiro, (2009, p.2). Assim nos damos conta que o capitalismo é uma criação e é com ele que criamos um tempo e um espaço de

(...) separação e hegemonia das cidades em relação ao campo, já que a cidade movida pela força do capital transforma o campo em um local de abastecimento de suas necessidades (alimento, combustível, energia etc.). Esse movimento logo traz como consequência o surgimento da divisão social do trabalho e isso dá origem ao fenômeno social denominado "violência urbana". (MARQUES, 2007, p.22)



Figura 16

Percebe-se assim que é com essa separação que se estrutura nossa sociedade, ou seja uma sociedade capitalista dividida por classes, as quais, para perpetuar sua existência, terão que manter um processo de luta desigual e desumana entre si. No entanto, nessa luta, uma minoria coordena a vida e a existência das demais classes. É da exploração do excedente de produção "mais valia" da maioria que uma minoria mantém seus privilégios e seus bens. (idem.)

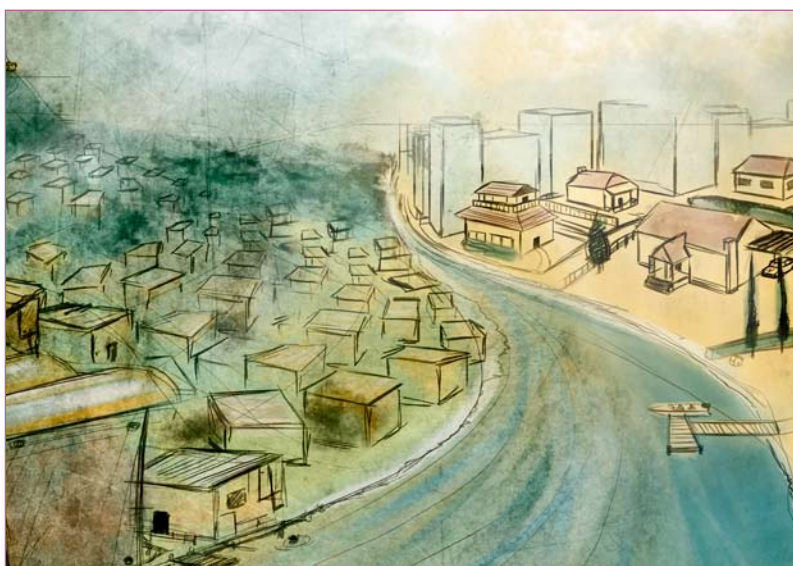


Figura 17

Assim, observem a imagem acima e perguntem-se: existe alguma violência na mesma?



Figura 18

E, nessa imagem o que pode inferir? Já parou para pensar porque muitas vezes, não temos problemas de esgotos a céu aberto e lixo nos centros das cidades? Porque estes fenômenos, em geral, aparecem de forma bem mais acentuada nas periferias?

Veja a notícia publicada no **JORNAL CIFORM**:

Apesar dos avanços nos últimos anos nas áreas de educação e combate à pobreza, o Brasil continua a ter uma das piores distribuições de renda do mundo, superando apenas Serra Leoa, na África. Foi o que mostrou um estudo divulgado na quarta-feira pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). O instituto, ligado ao Ministério do Planejamento, apontou que, em 2003, 1% dos brasileiros mais ricos detinham uma renda equivalente aos ganhos dos 50% mais pobres. No mesmo período, cerca de um terço da população (53,9 milhões de pessoas) foi considerado pobre, em critério que inclui todos os que viviam com renda familiar per capita de até meio salário mínimo (R\$ 120 na ocasião). (JORNAL CIFORM 2009, s.p)

Assim, um entendimento para a tamanha violência que temos vivido na contemporaneidade, que nos provoca repensarmos a divisão social da renda como alternativa à violência, é o que pode ser encontrado nos fragmentos retirados do texto

(...) com o desenvolvimento do capitalismo, emergem, no seio deste, relações sociais baseadas no conflito e na divisão da sociedade em classes sociais, onde uma classe domina e impõe às outras uma estrutura social baseada nos seus valores. Obviamente que, se há uma classe que domina, há também uma classe que é dominada. Essa relação entre dominantes e dominados é o que se denomina luta de classes e é a base que dá origem às diversas formas de violência existentes na sociedade moderna,

 SAIBA MAIS

Para ler a notícia na íntegra, acesse
[http://www.cinform.com.br/
noticias/20769](http://www.cinform.com.br/noticias/20769)

incluindo aí a violência urbana. A partir daí, as classes dominadas buscarão se defender. Porém, o que acontece é que a classe que domina cria mecanismos para legitimar a violência que exerce sobre as classes dominadas. Daí, qualquer reação das classes dominadas será taxada de violenta. Por exemplo: o que faz uma pessoa ao mendigar por um pedaço de pão, senão expressar a violência que recebe no dia a dia da rotina da vida nas cidades? O que está querendo dizer um "adolescente" quando "furta", nos grandes centros, qualquer objeto que "pertença" a outra pessoa, senão que vivemos numa sociedade de profundas desigualdades sociais, e que aqueles que muito possuem, querem apenas que sua propriedade se perpetue afundando mais e mais a sociedade em profundas contradições? Que resposta uma criança dá à sociedade do consumo, de grandes propriedades e "belas" coisas, quando pede um trocado pelas ruas, senão a de que é integrante da classe majoritária da sociedade que é oprimida, explorada e jogada ao seu estado mais febril de desumanização? Assim, ressalta o cientista social Ruben George Oliven "*o assaltante, o trombadinha -, poder-se-ia encarar a violência como estratégia de sobrevivência num contexto onde as desigualdades sociais são gritantes*" (...) Portanto, a violência urbana é a expressão da relação imposta pela classe dominante às classes dominadas a partir da organização social estabelecida nas cidades, dominando outras localidades, que têm como base de sustentação o modo de produção. (MARQUES, 2007, p.23-24)

Assim, a violência pode ser percebida como "uma relação social de imposição e não se confunde apenas com a violência física ou com a criminalidade, abrangendo, portanto, um conjunto de fenômenos que vão além destes" (VIANA, 2004, p. 29). E, nesse sentido, podemos percebê-la como originária da "produção e reprodução do espaço urbano, que se dá por meio das relações sociais de produção, que por sua vez são impregnadas e envolvidas em relações complexas de poder." Ribeiro e Chaveiro, (2009, p.8).

Falamos até o momento de violência explícita: violência física, verbal, violência da mídia. No entanto não podemos nos esquecer da violência subjetiva, implícita, simbólica, oculta. Essa, na maioria das vezes, passa despercebida e, no entanto, a maioria de nós é vitimizada por ela grande parte do tempo. Isso ocorre quando nosso patrão não nos das condições de trabalho mínimas, quando atrasa nosso salário, quando descumpre acordos que fazemos, quando nossos superiores nos obrigam a fazer coisas que não nos compete ou quando trabalhamos e ele recebe os louros de nosso trabalho. Ou ainda quando nossas instituições criam um clima de insegurança tal que nos sentimos vigiados, observados, por poderes tão fantasmagóricos que já não conseguimos mais criar ou produzir com liberdade e discernimento. E, nós, por medo de perdermos o emprego ou por motivos mil, simplesmente aceitamos essa violência. Outras formas de violência passam muitas vezes despercebidas. Você já reparou que muitas pessoas na atualidade se alimentam de lixo? Esse não é um ato de violência? Por que não nos inconformamos mais?



Figura 19

Nessa ótica, podemos estabelecer também paralelo com as ideias de (SANTOS,1996, p. 15), que nos desafiam a pensar nosso tempo, tempo que vai denominar de

[...] paradoxal. Um tempo de mutações vertiginosas produzidas pela globalização, a sociedade de consumo e a sociedade de informação. Mas também um tempo de estagnação, parado na grande discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária e a sua possibilidade política. Este tempo paradoxal cria-nos a sensação de estarmos vertiginosamente parados. Vivemos, de fato, num tempo simultaneamente de conflitos e de repetições.

Seus escritos fazem-nos olhar ao nosso redor e perceber os pequenos gestos e espaços que estão perdendo os sentidos. Ou ainda, nas palavras do autor estamos perdendo nossa capacidade de inconformismo e rebeldia. Olhamos um sujeito se alimentando do lixo e isso se naturalizou, olhamos um filho maltratando uma mãe ou uma mãe não educando seu filho e não nos chocamos mais. Será que olhamos? Será que ouvimos? A que se atribui esse olhar que não vê? Essa escuta que não ouve? Esse humano é humanizado ou tão pouco desenvolve sua sociabilidade?

O autor nos aponta que talvez essa banalização possa ter uma explicação histórica onde

O passado foi sempre concebido como reacionário e o futuro como progressista. Foi assim que a burguesia viu a sua luta e foi assim também que a classe operária viu a sua luta. Esta teoria da histórica fez com que facilmente fossem esquecidos o sofrimento, a injustiça, a opressão, todos superáveis num futuro próximo e radioso. Foi assim que a classe operária se viu menos como herdeira de escravos do que como vanguarda dos libertadores. A mesma teoria da história contribuiu para trivializar, banalizar os conflitos e o sofrimento humano de que é feita a repetição do presente neste fim de século. O sofrimento humano mediatizado pela sociedade de informação está se transformando numa telenovela interminável em que as cenas dos próximos capítulos são sempre diferentes e sempre iguais às cenas dos capítulos anteriores. Esta trivialização traduz-se na morte do espanto e da indignação. (SANTOS,1996, p. 18)

Nesse sentido, propõe a construção de uma nova perspectiva histórica, que problematize nossa capacidade de espanto e indignação e que vise à recuperação da rebeldia e do inconformismo. Tal processo estaria centrado na ideia da emancipação dos sujeitos. Emancipação como luta no combate ao sofrimento humano e degradação social. Tal prática só será concebida quando percebermos o processo cíclico que se inicia com a observação sistemática, com a racionalização e com a construção de um novo senso comum.



Figura 20

Assim fechamos esse tópico acerca da violência, mais especificamente da violência urbana novamente nas palavras de (MARCOS, 2007, p.29)

(...) a violência urbana deve ser entendida como a relação social consequente da organização das cidades, tendo em sua base a opressão e exploração que a maioria das pessoas sofre nos ambientes de trabalho pelos detentores do poder. A violência urbana, ao contrário do que acontece na atualidade, não será solucionada utilizando-se da opressão ou da coação social. A superação da violência urbana é possível com a superação desta mesma relação existente na base que lhe dá origem, ou seja, da relação entre opressão e exploração.

UNIDADE F

A SOCIOLOGIA CONTEMPORÂNEA: UM OLHAR ACERCA DA INFÂNCIA

Em que a Sociologia pode contribuir para a infância? O que é infância? A infância sempre ocorreu da mesma forma? Todas as crianças têm **INFÂNCIA**?

Essas e outras questões serão trabalhadas na unidade que segue.

F1 – A ORIGEM DO CONCEITO DE INFÂNCIA: INTRODUZINDO



Figura 21

De certo modo, demorou para que as Ciências Sociais e Humanas focassem a criança e a infância como objetos centrais de suas pesquisas. Demorou mais tempo ainda para que as pesquisas considerassem em suas análises as relações entre sociedade, infância e escola, entendendo a criança como sujeito histórico e de direitos, tendo como eixo de suas investigações o registro das “falas” das crianças. A busca pela interpretação das representações infantis de mundo é objeto de estudo relativamente novo, que vem objetivando entender o complexo e multifacetado processo de construção social da infância e o papel que a escola vem desempenhando diante desta invenção da modernidade. Nesta direção, como afirmado anteriormente, os estudos são raros, ainda mais no Brasil (CORSARO, 2003).

A análise da produção existente sobre a história da infância permite afirmar que a preocupação com a criança encontra-se presente somente a partir do século XIX, tanto no Brasil como em outros lugares do mundo. No entanto, mesmo a infância constituindo-se em um problema social desde o século XIX, ainda não foi suficiente para torná-la um problema de investigação científica. Estudos apontam que, até o início da década de sessenta, a história da infância e a história da educação pareciam ser dois campos distintos e inconciliáveis de pesquisa (ARIÈS, 1973).

SAIBA MAIS

O texto referente à Sociologia da Infância foi escrito a três mãos e já foi publicado previamente na revista <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1394/1191> assim e agradeço as colegas Professora Valeska Fortes de Oliveira e Claudia Terra do Nascimento por permitirem que nosso texto fosse incorporado a esse material.

Com a publicação, na França, em 1960 e nos Estados Unidos, em 1962, do livro de Ariès (1973) sobre a *História social da infância e da família*, e na década seguinte, em 1974, acrescida da publicação do texto de De Mause (1991) sobre *A evolução da infância*, os historiadores da educação, principalmente os norte-americanos, encontravam-se no processo de reconstruir a definição precisa de seu campo.

No entanto, até este período, poucos historiadores haviam manifestado algum interesse pelo tema da infância ou o tinham colocado como objetivo de suas pesquisas. Somente uns poucos tentaram conhecer melhor a história da infância. Mas, para Ariès (1973) e De Mause (1991), a história da infância e as questões da aprendizagem humana já estavam relacionadas conceitual e socialmente. Ambos os autores supracitados enfatizaram a simultaneidade no tempo do descobrimento ou reconhecimento da infância moderna e da aparição de instituições protetoras para cuidar e formar a geração mais jovem.



Figura 22

A falta de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio são um indício da incapacidade por parte do adulto de ver a criança em sua perspectiva histórica. Somente nos últimos anos o campo historiográfico rompeu com as rígidas regras da investigação tradicional, institucional e política, para abordar temas e problemas vinculados à história social (Ariès, 1973).

Narodowski (1993), após ter realizado um trabalho inédito, centrando suas análises na relação entre infância, poder e pedagogia, resultando em sua tese de doutoramento publicada sob o título *Infância e poder: la conformación de la pedagogía moderna*, identifica um núcleo de consenso entre os historiadores acerca da definição de infância. Para o referido autor, a infância é um fenômeno histórico e não meramente natural, e as características desta no ocidente moderno podem ser esquematicamente delineadas a partir da heteronomia, da dependência e da obediência ao adulto em troca de proteção. Aceitando-se a tese de Ariès (1973), é preciso aceitar que a infância, tal qual é entendida hoje, resulta inexistente antes do século XVI.

A vida era relativamente igual para todas as idades, ou seja, não havia muitos estágios, e os que existiam não eram tão claramente demarcados. Por exemplo, as crianças tinham muito menos poder do que atualmente têm em relação aos adultos. Provavelmente ficavam mais expostas à violência dos mais velhos (Ariès, 1973). Tinham um déficit de poder sobre seus corpos. Inversamente, algumas pouquíssimas crianças podiam ter um poder imenso, como Luiz XVI, rei da França, a ponto de ser tratado como adulto por seus criados e cortesãos. Também havia o caso de pessoas que não conseguiam durante a vida toda sair da infância, como os escravos. No sul dos Estados Unidos, escravos eram tratados igual aos meninos, *come here, boy*, assim eram conhecidos. Classificados como dependentes e tidos por seres inferiores, conforme nos conta Levin (1997).



Figura 23

Obviamente, isto não significa negar a existência biológica destes indivíduos. Significa, em realidade, reconhecer que, antes do século XVI, a consciência social não admite a existência autônoma da infância como uma categoria diferenciada do gênero humano. Passado o estrito período de dependência física da mãe, esses indivíduos se incorporavam plenamente ao mundo dos adultos (Levin, 1997).

Utilizando uma fonte tão heterodoxa como a arte da época, Ariès (1973) demonstra a existência da infância como categoria autônoma diferenciada somente depois de um processo, que pode ser caracterizado como devolução nos sentimentos, ocorridos entre os séculos XVI e XVIII. O retrato de família predominante na arte do século XVIII mostra estes sujeitos, antes inexistentes, formando parte do centro do mundo familiar.

A história posterior permitirá afirmar que a infância pagará um preço muito alto por esta nova centralidade social: a incapacidade plena (social e, mais tarde, também jurídica) e, no melhor dos casos, converter-se em objeto de proteção-repressão. Estas são suas características mais significativas.



Figura 24



Figura 25

Durante a Idade Média, antes da escolarização das crianças, estas e os adultos compartilhavam os mesmos lugares e as mesmas situações, fossem eles domésticos, de trabalho ou de festa. Na sociedade medieval, não havia a divisão de territórios e de atividades em função da idade dos indivíduos, não havia o sentimento de infância ou uma representação elaborada dessa fase da vida (Ariès, 1973).

Assim, foi durante o século XVII que se generalizou o hábito de pintar nos objetos e na mobília uma data solene para a família. Pode-se afirmar que foi na Idade Média que as "Idades da Vida" começaram a ter importância. Durante a Idade Média, então, existiam seis etapas de vida. As três primeiras, que correspondem a 1ª idade (nascimento / 7 anos), 2ª idade (7 / 14 anos) e 3ª idade (14 - 21 anos), eram etapas não valorizadas pela sociedade. Somente a partir da 4ª idade, a juventude (21 - 45 anos), as pessoas começavam a ser reconhecidas socialmente. Ainda existiam a 5ª idade (a senectude), considerando a pessoa que não era velha, mas que já tinha passado da juventude; e a 6ª idade (a velhice), dos 60 anos em diante até a morte. Tais etapas alimentavam, desde esta época, a ideia de uma vida dividida em fases (Ariès, 1973).

F2 – O CONCEITO DE INFÂNCIA NOS SÉCULOS XIX E XX

Na Idade Moderna, Descartes (2005) dá origem a um novo tipo de pensamento, que revoluciona a história da infância. Passam a ser analisadas, com existências separadas, uma fisiologia para o corpo e uma teoria de paixões para a alma. É a alma que dá ordem ao corpo e comanda seus movimentos. Com Descartes, então, ocorreu a supervalorização de dualismos, fortalecendo a visão positivista de conceber o mundo e o próprio homem (Levin, 1997).

SAIBA MAIS

Quer aprofundar, veja:

http://web.lettras.up.pt/7clbheporto/trabalhos_finais/eixo3/IC2018.pdf

ou: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/263/26303702.pdf>

Em meio a este dualismo, surge, no século XVII, nas classes dominantes, a primeira concepção real de infância, a partir da observação dos movimentos de dependência das crianças muito pequenas. O adulto passou, então, pouco a pouco a preocupar-se com a criança, como ser dependente e fraco, fato este, que ligou esta etapa da vida à ideia de proteção, de acordo com Levin (1997).

Só ultrapassava esta fase da vida quem saísse da dependência, ou pelo menos dos graus mais baixos de dependência, e a palavra infância passou a designar a primeira idade de vida: a idade da necessidade de proteção, que perdura até os dias de hoje. Pode-se perceber, portanto, que, até o século XVII, a ciência desconhecia a infância. Isto se dava porque não havia lugar para as crianças nesta sociedade, fato caracterizado pela inexistência de uma expressão particular a elas. Foi, então, a partir das ideias de proteção, amparo, dependência, que surge a infância. As crianças, vistas apenas como seres biológicos, necessitavam de grandes cuidados e, também, de uma rígida disciplina, a fim de transformá-las em adultos socialmente aceitos (Levin, 1997).

Nesse contexto, pode-se perceber que a criança era tida como irracional e, portanto, incapaz de movimentar-se com sobriedade e com coerência no mundo. Observa-se, então, que a primeira preocupação com a infância ligou-se à disciplina e à difusão da cultura existente, limitando todo e qualquer movimento infantil destinado ao prazer e ao aprendizado. A criança, tida como irracional, não teria meios psicológicos para realizá-los, bem como deixaria de aproveitar tal momento para aprender atitudes socialmente valorizadas, como nos aponta De Mause (1991).

Passou-se, então, a submeter o corpo da criança de várias formas, o que, na época, era considerado necessário para evitar os seus movimentos, bem como para exercer um controle efetivo sobre o pequeno ser. Assim, durante muito tempo, o único caminho existente foi uma rígida disciplina infantil. Para exemplificar, utilizar-se-á um provérbio da época, que diz:

Quem não usa a vara, odeia seu filho. Com mais amor e temor castiga o pai ao filho mais querido. Assim como uma espora aguçada faz o cavalo correr, também uma vara faz a criança aprender (Levin, 1997, p. 230).

Porém, através de Rousseau (1995), considerado um dos primeiros pedagogos da História, a criança começou a ser vista de maneira diferenciada do que até então existia. Rousseau (1995) propôs uma educação infantil sem juízes, sem prisões e sem exércitos. A partir da Revolução Francesa, em 1789, modificou-se a função do Estado e, com isso, a responsabilidade para com a criança e o interesse por ela. Segundo Levin (1997), "os governos começaram a se preocupar com o bem-estar e com a educação das crianças" (p. 254).

Embora indiferente aos ideais democráticos tributários dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade promulgadas pela Revolução Francesa, bem como contrário à necessidade de respeitar os elementos constitutivos do ser criança, tal como os concebemos hoje, Durkheim (1978), foi quem primeiro buscou tecer os fios da infância aos fios da escola com objetivos de “moralizar” e disciplinar a criança. Segundo Durkheim (1978,), a criança, além de questionadora, passa de uma impressão para outra, de um sentimento para outro, de uma ocupação para outra, com a mais extraordinária rapidez. Seu humor não tem nada de fixo: a cólera nasce e aquieta-se com a mesma instantaneidade; as lágrimas sucedem-se ao riso, a simpatia ao ódio, ou inversamente, sem razão objetiva ou sob a influência da circunstância mais tênue.

Para controlar “os humores endoidecidos” das crianças, Durkheim (1978) propôs três elementos fundamentais para desenvolver a educação moral das novas gerações, que deverão ser capazes de adequar-se às regras do jogo social, político e econômico. Portanto, educar a criança passa a significar moralizá-la no sentido de inscrever na subjetividade desta os três elementos da moralidade. Explica o referido autor que educar é inscrever na subjetividade da criança os três elementos da moralidade: o espírito de disciplina (graças ao qual a criança adquire o gosto da vida regular, repetitiva, e o gosto da obediência à autoridade); o espírito de abnegação (adquirindo o gosto de sacrificar-se aos ideais coletivos) e a autonomia da vontade (sinônimo de submissão esclarecida) (Durkheim, 1978).

F3 – O CONCEITO DE INFÂNCIA CONTEMPORÂNEO

Apenas com a institucionalização da escola é que o conceito de infância começa lentamente a ser alterado, através da escolarização das crianças. Podemos, então, a partir do desenvolvimento de uma pedagogia para as crianças, falar em uma construção social da infância (CORSARO, 2003).

Em nosso tempo, as gerações vivem segmentadas em espaços exclusivos. Na sociedade contemporânea, facilmente constatamos a separação das faixas de idade. Crianças, adolescentes, adultos jovens e adultos velhos ocupam áreas reservadas, como creches, escolas, oficinas, escritórios, asilos, locais de lazer, etc. A exceção se dá na família. Sem dúvida, é no contexto familiar que ocorrem mais frequentemente os encontros entre as gerações, ao menos por proximidade física, já que em muitas prevalece o distanciamento afetivo. Por isso, a qualidade dessas relações tem sido alvo de muitas discussões entre especialistas. A eficácia da família como instância formadora de novos cidadãos tem sido muito criticada nos últimos anos. Principalmente as dificuldades da relação entre pais e filhos têm se caracterizado como o mais emblemático tipo de conflito de gerações (ADATTO, 1998).

Para além das determinações naturais, as culturas humanas produziram e prosseguem produzindo significações para cada uma das etapas da existência do homem. Regras de conduta são institucionalizadas para as diferentes fases da vida e são expressas através do desempenho de papéis sociais. Podemos, pois, considerar que as gerações são socialmente construídas. A construção social da infância se concretiza pelo estabelecimento de valores morais e expectativas de conduta para ela. Podemos falar de uma invenção social da infância a partir do século XVIII, em que há uma fundação de um estatuto para essa faixa etária, assim como a invenção da adolescência no fim do século XIX (CORSARO, 2003).

As crianças, atualmente escolarizadas logo cedo, como coloca Dolto (1993), e muitas, inclusive, desde os primeiros meses, passam todo o dia em creches ou em instituições assemelhadas, porque pais e mães trabalham durante todo o período. Na falta destes ou por outros motivos, inúmeras vivem permanentemente internadas em estabelecimentos especializados. Embora nesses locais haja contato com adultos, esses são poucos e aí estão principalmente para delas cuidar, fato que estabelece uma convivência restrita e restritiva, porque é marcada por papéis bem definidos. Menos que amigos, esses adultos são cuidadores, são autoridades.

A passagem de uma sociedade agrária para uma sociedade industrializada caracterizou-se por importantes alterações no grupo familiar. Nas sociedades baseadas na agricultura, a estrutura das chamadas famílias extensas era compatível com a necessidade de mão de obra para a lavoura de subsistência. Nesse tipo de família, contava-se com a convivência de até quatro gerações, desde o bisneto até o bisavô, além da presença de parentes laterais e outros agregados. Já a família típica da sociedade industrial é a família nuclear, composta de um casal e poucos filhos, quando existem. Mas tanto o contingente de casais separados quanto o de solteiros que vivem sozinhos também é considerado. A necessidade de ágeis deslocamentos de mão de obra à indústria e exiguidade de espaços nas grandes cidades têm determinado esse encolhimento do grupo familiar. Essas mudanças na estrutura da família têm contribuído para um maior distanciamento entre as gerações (LEVIN, 1997; TUCKER, 1991).

Assim, a criança, já neste século, viu-se integrada em uma noção de desenvolvimento, a qual passou a mostrá-la como um ser cujo crescimento é um desdobrar-se numa sucessão de fases intelectuais e emocionais. A questão primordial, diante desta análise, relata o fato de que, em nenhum destes momentos, houve uma real preocupação em perceber e/ou estudar verdadeiramente as relações entre o ser corporal e sua espacialidade e temporalidade. Este fato esvaziou o sentido e o significado da infância, assim como afirma De Mause (1991).

Todo o dinamismo existente nas relações do sujeito no mundo foi, ao longo da história, deixado de lado. Ainda que Sartre (1997), a partir de seu pensamento “eu existo em meu corpo”, tenha dado a este a dimensão fundamental do homem, porque é justamente o corpo quem confirma a sua existência, a corporalidade humana não foi devidamente valorizada. A preservação da família como algo privado, à parte da vida social, é uma ideia tipicamente burguesa, com o próprio desenvolvimento de noções modernas, como, por exemplo, o individualismo. A vida profissional e a vida familiar abafaram essa outra atividade, que outrora invadia toda a vida: a atividade das relações sociais.

Assim, na atualidade, a escola, embora por muito tempo ignorasse as diferenciações de idade, concentra-se na disciplina, que tem uma origem religiosa e extremamente rígida. Esse aspecto moral e de vigilância ainda é curiosamente responsável pelo direcionamento das escolas (bem exemplificadas pelos internatos e liceus do século XIX) à questão dos jovens e crianças. É preciso lembrar, contudo, que esse não é um fenômeno generalizado: enquanto alguns têm sua infância delimitada pelo ciclo escolar, outros ainda se “transformam” em adultos sem ter condições para isso (crianças de rua, trabalho infantil, etc.).

Para muito além das questões escolares, especialistas em crianças e vida familiar perguntam se as mudanças no modo como os adultos contemporâneos trabalham, vivem e recebem informações não estariam transformando a infância em algo obsoleto, numa relíquia cultural antiquada. “As fronteiras entre a infância e a fase adulta estão cada vez mais tênues”, disse Adatto (1998, p. 5), diretor do Programa de Estudos da Criança na Universidade de Harvard:

Estamos obcecados por crianças, mas isto não significa que estejamos preservando a noção de infância. Estamos obcecados porque as barreiras entre a infância e a idade adulta estão sendo rompidas, e não sabemos ao certo onde isto leva.

Infância é um conceito cultural tanto quanto biológico. Em seu livro, Ariès (1978) mostra que a arte medieval, até o século XII, não usou crianças como modelo. Na maior parte da história, crianças com mais de sete anos foram tratadas como pequenos adultos. Vestiam-se como eles, faziam os mesmos trabalhos e ingressavam na comunidade sexual dos adultos quando tinham idade inferior à dos garotos e garotas de hoje. Mesmo nos Estados Unidos, a idade exigida para o consentimento de relações sexuais ficava abaixo dos dez anos, até o fim do século XIX, conforme Feher (1992).

Ariès (1978) afirmou que a noção sobre um período de inocência infantil se firmou pela primeira vez com o Iluminismo do século XVIII. Ele provavelmente chegou ao apogeu, nos Estados Unidos, no início do século XX. Leis sobre o trabalho infantil, instrução obrigatória para todos e um sistema judicial para criminalidade juvenil defini-

ram o modo como as crianças eram diferentes dos adultos e deviam ser tratadas de acordo com sua condição. Agora, grande parte disso parece estar desagregando-se. Diante da epidemia de *crack* dos anos 80 e dos horrores cometidos por crianças, como os tiroteios em escolas em Jonesboro (Arkansas), Pearl (Mississippi) e Paducah (Kentucky), Estados americanos desmontam os sistemas de Justiça para crianças e adolescentes num ritmo frenético (Adatto, 1998).

Recentemente, quando Hurst (1998), diretor do Centro Nacional de Justiça Juvenil, pesquisou a história dos programas de Justiça para a infância, deu o seguinte título ao seu relatório: *Tribunal Juvenil aos 100 Anos de Vida: O Fim do Otimismo*. Hurst (1998) destacou que, no final de 1996, foram aprovadas leis que autorizam a abertura de processo ou o julgamento de jovens de 14 anos como se fossem adultos. " Fizemos uma evidente mudança de rumo e procuramos agir como se, em matéria de criminalidade, a infância não existisse", opinou.

Também Adatto (1998), estudando e examinando fotos de crianças americanas, afirma que houve marcante evolução. Até os anos 60, elas renderam homenagem à inocência infantil. Esta foi substituída por imagens de modelos infantis sempre mais jovens em anúncios de produtos de forte carga sexual. Em função da melhor nutrição e assistência médica, as crianças crescem mais rápido e entram em contato com as verdades do mundo em um ritmo mais acelerado. Antes, os pais podiam controlar o que as crianças deviam ver e conhecer.

Agora, com a televisão e as crianças do segundo ano usando a Internet, isso é quase impossível. Coontz (1997), afirma que, durante grande parte da história, as crianças não foram excluídas dos conhecimentos e da participação no mundo dos adultos. Depois, foram excluídas de ambos. "Agora, tentamos excluí-las da participação, mas não conseguimos excluí-las dos conhecimentos, situação muito mais anormal". E, à medida que mais mulheres trocam o lar pelo trabalho, a guardiã da separação entre a idade adulta e a infância tem cada vez menos condições de cumprir seu papel.

Já Postman (1999) argumenta que, perdendo a infância, a sociedade corre um risco. Muitos psicólogos acham que a noção de moralidade depende da miscelânea de atividades da infância. Mas, se não existe opinião unânime sobre o que a infância deve ser, todos concordam que mudanças importantes estão acontecendo. "Não conseguimos recolocar o gênio na garrafa ou recriar a infância como ela foi; o que podemos fazer é identificar as mudanças, explorar suas melhores facetas e controlar as piores", disse Fass (1998), professora da Universidade da Califórnia, que organizou uma antologia sobre a infância nos Estados Unidos.

F4 – POR UMA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA



Figura 26

As pesquisas sobre a infância, na atualidade, vêm se organizando em uma perspectiva de estudo, designada “Sociologia da infância”. Esta, embora muito recente em termos de produção e de constituição como área de estudos e pesquisas, iniciou-se na França e na Inglaterra, através dos estudos de Sirota (2001) e Montandon (2001), respectivamente.

Independentemente da corrente, Mauss (1996) afirma que a constituição de uma sociologia da infância deveu-se, principalmente, à oposição à concepção de infância como simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições e por adultos. Esse movimento é geral da sociologia, seja ela de língua francesa seja inglesa, que se volta para o ator e para os processos de socialização; é a redescoberta de uma sociologia interacionista. A visão da infância como uma construção social foi iniciada pelo trabalho de Ariès, a partir do qual um grande número de trabalhos começou a surgir.

Na década de 80, para Sirota (2001), o que havia de mais urgente era a própria consolidação da sociologia da infância, debate que ela mesma iniciou naquela década, focalizando a produção em língua francesa. A infância, como objeto de pesquisa, resultou da constatação de carências e fragmentação do objeto. Já em relação à concepção de infância, a autora coloca que tanto na sociologia geral quanto na sociologia da educação, o que se teve foi uma concepção durkheimiana de infância, considerando a criança um receptáculo da vida adulta, um vir a ser.

A referida autora considera ainda a necessidade de um afastamento da concepção de infância durkheimiana, pois “trata-se de romper a cegueira das ciências sociais para acabar com o paradoxo

da ausência das crianças na análise científica da dinâmica social com relação a seu ressurgimento nas práticas e no imaginário social” (Sirota, 2001, p. 11). Opondo-se a essa concepção de infância, considerada como simples objeto passivo da socialização adulta, propõe a configuração de uma sociologia da infância. Nas palavras de Demartini (2001), “o desafio de levar a sério a criança, rompendo com a sociologia clássica” (p. 3).



Figura 27

A outra grande corrente fundadora dos estudos da sociologia da infância tem como grande representante Montandon (2001), que propõe a emergência de uma sociologia da infância, porém, a partir da investigação do “ofício de criança”. “Parte da perspectiva da infância como uma construção social específica, com uma cultura própria e que, portanto, merece ser considerada nos seus traços específicos” (Demartini, 2001, p. 3). Montandon (2001) apresenta, em seus estudos, uma ruptura com as abordagens clássicas da socialização infantil e adota a concepção das crianças como atores.

A referida autora deteve-se com afinco, em sua obra, na verificação das instituições (escolas e instituições sociais em geral) e seu papel social, buscando conhecer a influência delas sobre as crianças. Parte da premissa de que é preciso uma tomada de consciência pelo interesse por uma sociologia da infância, através de pesquisas que deem voz às crianças.



Figura 28

Assim, num primeiro momento, a sociologia da infância se mostra caracterizada por seu paralelismo, entre a esfera de língua francesa e a de língua inglesa. "Sociologia da educação e sociologia da infância aparecem, na esfera de língua inglesa, como se constituídas de maneira autônoma, ao contrário da sociologia da educação de língua francesa, de onde, sobretudo, saíram os sociólogos que trabalham sobre a infância" (Sirota, 2001, p. 14).

A partir da década de 90, os estudos sobre as crianças, segundo Pinto & Sarmiento (1997), passam a considerar o fenômeno social da infância, ultrapassando os métodos reducionistas. Destas novas pesquisas, surgem diferentes infâncias, "porque não existe uma única, e, sim, em mesmos espaços têm-se diferentes infâncias, resultado de realidades que estão em confronto" (Demartini, 2001, p. 4).

O cuidado atual em estudos sobre a infância recai no evitar os reducionismos de qualquer ordem. Assim como nos aponta Prout (2004), é preciso que a sociologia da infância não caia na ideia de que a infância é uma construção unicamente social para abandonar o reducionismo biológico e, dessa forma, substituí-lo pelo reducionismo sociológico. A criança deve ser vista como um ser completo, biopsicossocial. Assim, é preciso intensificar a interdisciplinaridade dos estudos da infância, o que inclui, segundo Delgado & Müller (2005), "a psicologia crítica, na procura de um diálogo que explora pontos em comum e diferenças, bem como um envolvimento com as ciências médicas e biológicas" (p. 352).

As tendências atuais de pesquisa, como contribuição à emergência de uma sociologia da infância, trazem uma tentativa de desescolarização dessa sociologia, para abordar o conjunto dos processos de socialização, na perspectiva de Sirota (2001). Trata-se da tentativa de articulação das diferentes instâncias de socialização da infância, abordando as práticas do dia a dia das crianças, "sejam elas originadas da observação das práticas da vida cotidiana ou das representações sociais e do imaginário" (Sirota, 2001, p. 22).

Dessa perspectiva interdisciplinar, um dos elementos comuns de estudo pode ser o imaginário social. Sobre esta questão, Sarmiento (2002), afirma que o imaginário social constitui uma das formas específicas de relação das crianças com o mundo e, embora as pesquisas nesse campo tenham sido dominadas pela psicologia até então, é possível que estudos interdisciplinares venham a investigar a construção imaginária na infância, diante dos mais variados contextos de vida.

O imaginário social é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo. As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração des-

provida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância (Sarmiento, 2002, p. 3).



Figura 29

Assim, ver e ouvir a criança é fundamental em qualquer estudo que realmente deseje estudar a infância. Esse olhar e esse ouvir ficam ainda mais pertinentes quando se leva em consideração o princípio de toda e qualquer infância: o princípio de transposição imaginária do real, comum a todas as gerações, constituindo-se em capacidade estritamente humana. É preciso levar em consideração uma concepção modificada da mente infantil, “uma mente criando sentido, buscando sentido, preservando sentido e usando sentido; numa palavra – construtora do mundo” (GEERTZ, 2001, p. 186).

REFERÊNCIAS

- ADATTO, Kiku. Conceito de infância passa por transformação. In: **O Estado de São Paulo**. Matéria de Peter Applebome. Em 25/Maio/1998.
- ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. 3. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARAÚJO, James Amorim. **Implicações teórico-metodológicas na Geografia ao se adotar as noções de vida cotidiana e de cotidiano**. Disponível em <http://egal2009.easyplanners.info/area02/2249_Amorim_Araujo_James.doc>. Acesso em 11.Nov. 2009.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1973. p.279
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001. FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e Educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BRANDÃO. C. R. *O que é Educação?* São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRANDÃO. C. R. **A educação como cultura**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.
- BRANDÃO. Carlos R. *O que é educação*, 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- Convenção da ONU. **CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA**. Disponível em http://64.233.163.132/search?q=cache:Lh3JsOiyFz8J:www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php+a+crian%C3%A7a+ter%C3%A1+direito+%C3%A1+liberdade+de+express%C3%A3o&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-a. Acesso em: 01/01/2010.
- COONTZ, Stephanie. **The way we really are: Coming to terms with america's changing families**. Nova York, Basic Books: 1997.
- CORSARO, W. **We're friends, right?: inside kid's cultures**. Washington, DC: Joseph Henry, 2003.
- COSTA, A. C. G. da. A família como questão social. In: KALOUSTIAN, S. M. **Família Brasileira: a base de tudo**. São Paulo: Cortes; Brasília, DF: UNICEF, 2002. p.19-26.
- DE MAUSE, Lloyd. **História de la infância**. Madri, Alianza Universid: 1991.
- Declaração Mundial Sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança nos Anos 90. Acesso em 02/01/2010. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex42.htm.
- DELGADO, Ana C. & MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, Vol. 26, n 91, Maio/Ago. 2005. Dis-

- ponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf>. Acesso em 21/06/2007.
- DEMARTINI, P. Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar. Florianópolis: **Revista Zero-a-seis**. 2001. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/artigos6.html>. Acesso em 21/06/2007.
- DESCARTES, René. **Meditações metafísicas**. Martins Fontes, 2 ed., São Paulo: 2005.
- DIAS, Fernando Correia, DURKHEIM E. A sociologia da educação no Brasil. Em Aberto. Brasília, ano 9. n. 46. abr. jun. 1990. Acesso em 01/01/2010. Disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/726/649>.
- DOLTO, Françoise. **La causa de los niños**. Buenos Aires, Paidós: 1993.
- DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA. Acesso em 02/01/2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>
- FASS, Paula. **Conceito de infância passa por transformação**. In: O Estado de São Paulo. Matéria de Peter Applebome. Acesso em 25/Maio/1998.
- FEHER, Michel. **Fragmentos para uma história del cuerpo humano**. Tomo III. Barcelona: Taurus, 1992.
- FEIJÓ, Martin Cezar. **O Garoto Selvagem em Três Tempos**: Victor de Aveyron e uma história cultural da inteligência. Acesso em 15/12/2009 . Disponível em http://www.fAAP.br/revista_faap/revista_facom/facom_18/martin.pdf.
- FERRARI, M. KALOUSTIAN, S. M.. Introdução. In: KALOUSTIAN, S. M. **Família Brasileira: a base de tudo**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 2002. p. 11-19.
- GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- GIDDENS, A. FAMÍLIA. In: GIDDENS, A. **SOCIOLOGIA**. 4 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2005. p.150-171.
- GIDDENS, A. **SOCIOLOGIA**. 4 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2005.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade** tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- HURST, Hunter. **Family court in the United States**. New Jersey: Basic Books, 1998.
- JORNALCINFORM. Disponível em <http://www.cinform.com.br/noticias/20769> acesso em 2/01/2010.
- KALOUSTIAN, S. M. **Família Brasileira: a base de tudo**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 2002.

- KOOGAN, A.; HOUAISS, A. (Ed.). **Enciclopédia e dicionário digital 98**. São Paulo: Delta: Estadão, 1998. CD-ROM.
- LEVIN, Esteban. **A infância em cena** – Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- LIBÂNEO, J. "Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia" In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARQUES, Edmilson. Os Programas Informativos da Televisão e a Realidade. In: **Revista Espaço Livre**, Vol. 1, num. 01, Jul. Dez./2005 p. 06-09
- MARQUES, Edmilson. Sociologia Especial. In: *Ciência & Vida*, Ano 1, n. 1, 2007.
- MAUSS, M. **Trois observations sur la sociologie de l'enfance**. *Gradhiva*, 20, 1996.
- Menina criada com cães já brinca com crianças, mas não fala. Acesso em 01/01/2010. Disponível em <http://noticias.terra.com.br/mundo/interna/0,,013793449-El8142,00-Menina+criada+com+caes+ja+brinca+com+criancas+mas+nao+fala.html>.
- MESQUITA. Zilá. Cotidiano ou Quotidiano? In: MESQUITA. Zilá; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Orgs.) **Territórios do Cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências**. Porto Alegre/ Santa Cruz do Sul: UFRGS/ UNISC, 1995. p. 12-29.
- MESQUITA. Zilá; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Orgs.) **Territórios do Cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências**. Porto Alegre/ Santa Cruz do Sul: UFRGS/ UNISC, 1995.
- MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 112, Mar/2001.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: A confrontação da pedagogia moderna**. Tese de doutorado em educação. Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- NEDER, G. ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. In: KALOUSTIAN, S. M. **Família Brasileira: a base de tudo**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 2002. p.26-47
- OLIVEIRA, P. S. de. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Ática, 2007.
- PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (Org.). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campos. In: **As crianças: contexto e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

- POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução Suzana Menescal. Graphia Editorial, São Paulo: 1999.
- PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004.
- Ribeiro, John Carlos Alves o; Chaveiro, Eguimar Felício. **VIOLÊNCIA URBANA, ESPAÇO URBANO E SUBJETIVIDADE: UMA LEITURA**.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 3 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma pedagogia do conflito**. In: SILVA, Luiz Eron da. Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. 296 p.
- SARMENTO, Manuel J. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto "As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância", Projeto POCTI/CED/2002. Disponível em projectos.iec.uminho.pt/promato/textos/ImaCultInfancia.pdf. Acesso em 12/10/2006.
- SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**. Ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis, Vozes: 1997.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados. 1997.
- SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância**: evolução do objeto e do olhar. São Paulo: Cadernos de pesquisa, n. 112, Mar/2001. Disponível em www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf. Acesso em 21/06/2007.
- SOMMER, Luis Henrique. **Tomando palavras como lentes**. In: COSTA, Marisa Vorraber e BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.69-83.
- TUCKER, M. J. El niño como principio y fin. In: DE MAUSE, Lloyd. **História de la infância**. Madri: Alianza Universid, 1991.
- VIANA, Nildo. **A Dinâmica da Violência Juvenil**. Rio de Janeiro: Book Link, 2004.