



EDUCAÇÃO NA/PARA INFÂNCIA: UM DIALÓGO ENTRE A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO POPULAR

Samantha Dias de Lima¹ - UFRGS

Resumo:

A concepção de infância enquanto fase diferenciada emerge na sociedade contemporânea despertando o interesse pela criança e sua assistência enquanto preocupação pública. A educação formal para/na infância, instituída nacionalmente como Educação Infantil, para crianças de zero a cinco anos, atravessa atualmente um momento extremamente relevante no que concerne a sua história e seus desafios, entre eles o seu caráter pedagógico. Contudo, essa etapa da educação é um espaço socioeducativo, onde desde cedo é preciso se educar para emancipação, podendo esta estar articulada as idéias da Educação Popular. Neste sentido, a possibilidade histórica da construção de uma nova hegemonia no interior da sociedade capitalista é o horizonte da educação popular, que vislumbra na Infância e conseqüentemente na Educação Infantil, um espaço legítimo para se (re)pensar esta educação da criança pequena, agora também como produtora de novas culturas.

Palavras-chave: Infância; Educação Infantil; Educação Popular.

1. Introduzindo a temática:

As discussões contemporâneas sobre o papel da educação para a criança pequena em meio às novas possibilidades e realidades, tais como: econômicas, políticas, culturais e sociais, fazem com que constantemente repensemos os espaços formais, e de uns tempos para cá, também os espaços informais desta etapa da educação, entendendo a criança como produtora e reprodutora de ideologias.

O presente ensaio propõe trazer algumas reflexões de ordem conceitual a respeito da educação na e para a infância, através de contribuições oriundas de uma aproximação do referencial da Sociologia da Infância e da Educação Popular.

2. Educação para criança pequena: um projeto sociopolítico de Estado

As crianças sempre estiveram presentes no mundo, porém, as condições de vida dos tempos atuais, produziram novas relações para essa categoria, o que, conseqüentemente, tem gerado novas discussões e preocupações (SARMENTO e PINTO, 1997, p.11).

¹ Doutoranda em Educação

A necessidade de atendimento especializado à infância acompanha a história da própria criança. As evoluções dos documentos legais, nacionais e mundiais, com este intuito demonstram uma preocupação cada vez maior sobre a temática. Contudo atualmente o maior problema não é somente consolidar a Educação Infantil enquanto espaço legítimo de educação, mas vislumbrar uma educação para infância que ultrapasse os muros institucionais, e se torne parte de um projeto de sociedade. Para Albarnoz (2009), tais enriquecimentos advindos dos estudos das ciências humanas a serviço da educação possuem ainda o mérito de estarem preocupados com a inserção social, de contribuir efetivamente para o bem-estar daqueles que precisam de mais atenção.

A educação formal para e na infância, instituída nacionalmente como Educação Infantil, para crianças de zero a cinco anos, atravessa hoje um momento extremamente relevante no que concerne a trajetória da sua história, do seu reconhecimento e principalmente do seu objetivo pedagógico. Fruto das reformas das políticas públicas, principalmente das advindas a partir da reorganização nacional, que se inicia com a redemocratização do país, e encontra respaldo na promulgação da Constituição Federal (1988), apresenta os seguintes artigos referentes ao direito a Educação e seus desdobramentos:

Art. 6º São direitos sociais a **educação**, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à **infância**, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à **criança** e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à **educação**, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Apesar de todos os avanços que ocorreram no âmbito da legislação brasileira, a realidade da infância no Brasil ainda é altamente excludente. Pois, como bem colocam Sacavino e Candau (2003), a nova ordem mundial criada pelos mercados financeiros permite que pouquíssimos sejam admitidos dentro dele, propiciando a exclusão dos demais. Logo pensar a educação para a infância no Estado neoliberal, globalizado torna-se prioritário. Bem como pensar a democracia e a cidadania, uma vez que há direitos de importância inegável, declarados e violados sistematicamente, como a educação. Ou seja, os processos de democratização a partir da democracia neoliberal, apresentam a democracia como um valor focalizado de modo restrito, na forma de direitos individuais de uma cidadania burguesa e não como democracia social.

Mesmo apontada nos documentos legais enquanto primeira etapa da Educação Básica, a ser ofertada pelo sistema público, em especial na esfera municipal, existe um descompasso entre a prática de direito e prática de fato. Entre o que se entende por educação para infância enquanto espaço de libertação, ou o que se apresenta em muitos momentos apenas enquanto espaço de reprodução da lógica dominante.

Neste sentido, novos arranjos sociais e políticos foram surgindo e sendo aceitos pela sociedade no que concerne ao atendimento da educação da infância, mas é preciso estar atento para que estes não percam a essência e caráter de uma educação popular, não no sentido de que popular seja para populações pobres, pois como disse Martí:

Educação popular não quer dizer exclusivamente educação da classe pobre; mas que todas as classes da nação, que é o mesmo que o povo, sejam bem educadas. Assim como não há nenhuma razão para que se eduque o rico e não o pobre, que razão há para que se eduque o pobre e não o rico? Todos são iguais (2001, p. 375).

Segundo Mézáros “a transformação social emancipadora, radical, requerida, é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo” (2005, p.76). Assim, pensar o papel da educação [para infância], orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital é absolutamente crucial para esse propósito.

3. Infância, Educação Infantil e sociedade: relações em meio a contemporaneidade

A Educação Infantil busca ser um dos espaços de consolidação da infância, contudo sua trajetória histórica, em especial em nosso país é muito recente, bem como a sua inserção no cenário contemporâneo, tanto no viés das políticas públicas, como no âmbito dos movimentos sociais e na própria área da educação popular.

Para isso, precisa-se entender a educação popular como espaço contra-hegemônico, no seu sentido mais amplo, além dos processos formais, sendo uma educação que visa a transformação social no sentido pleno.

Nas palavras de Adorno (2003, p.147) é “necessário que, desde o início, na educação infantil, o processo de conscientização se desenvolva paralelamente ao processo de promoção da espontaneidade”, ou seja, entender a infância não apenas como fase diferenciada pelo desenvolvimento infantil, mas pelas demais especificidades, mas sem perder a sensibilidade

de que já lá há produções, culturas, trocas e construções, que se significativas, perdurarão por outros momentos da vida desses sujeitos.

Na crença de que o homem aprende desde cedo suas origens e as relações provenientes destas, a educação popular na infância torna-se um espaço fecundo para iniciar a militância social.

Para além do direito é necessário que se elabore uma atitude ética da solicitude e do apoio moral, que contemple e colabore para aperfeiçoar a atitude dos adultos diante das crianças, que agora se tornaram sujeitos de novos direitos, conforme Albarnoz (2009).

Segundo Qvortrup (1999, p.5-6), afirma que “estudar a infância por seu próprio mérito também significa não misturá-la com outras questões ou agentes como, por exemplo, a família”, pois as crianças, agindo fora de casa, representam-se mais a si mesmas do que as suas famílias. Neste sentido, é relevante que não se banalize a infância ou as experiências comuns das crianças, em virtude de perspectivas que estabeleçam parâmetros gerais, sem estarem contextualizados em cada espaço, tempo e realidade cultural e social.

3.1 A Infância ao longo dos tempos

Segundo Àries (1981), o que podemos apurar, primeiramente sobre a infância em uma perspectiva histórica é que, até a Idade Média, ela era vista apenas como o espaço entre o nascimento e a idade em que as crianças, tidas como mini adultos ingressavam no meio social. Isso acontecia quando possuíam condições físicas de acompanhar as atividades dos adultos. À infância, não era atribuído nenhum valor cultural ou social. A Sociedade Medieval, não reconhecia sentimento para com a criança, nem mesmo reconhecia a infância enquanto fase diferenciada. Ainda nesse período, timidamente, começa a surgir um sentimento pela infância, fase em que a criança por sua graça, ingenuidade, inocência e gentileza, tornava-se fonte de distração e relaxamento para o adulto.

O início da Era Moderna, a partir do século XVIII, marca um novo lugar para a criança, que passa da posição do anonimato para a condição de mini adulto, que começa a ser defendida por sua inocência, quando surge a preocupação com sua defesa.

Conforme Pinto (1997), o sentimento de infância que temos hoje é fruto de uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII, mas que praticamente adquire expressão social somente nos últimos cento e cinquenta anos. Já no século XX, aos poucos, começa a se abandonar as concepções de inocência e fragilidade

como verdades fundamentais sobre a infância, ligadas à cultura ocidental, principalmente após o Romantismo.

Para Sarmiento (2005, p.365), “a infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais de seu lugar na sociedade”. Contudo, esse processo é dinâmico e se constrói diretamente das interações em meio aos processos sociais, dos quais as crianças devem ser protagonistas das suas histórias, das suas conquistas, enfim, de suas culturas.

O sentimento de infância, ou a representação da infância aparecem lentamente como significativos. Parece que isso indica também o despertar gradativo do interesse pela própria criança e de cuidados especializados. É claro que a significação atribuída à infância ocorre em termos de outra cultura; isto é, a cultura da idade [pós]moderna, do Estado, da industrialização e do proletariado, da família nuclear e da escola, das instituições especializadas (REDIN, 2001, p.20).

Desta forma, é preciso que se realize uma profunda reflexão do que a infância enquanto categoria social, que diverge do senso comum, pois não existe uma infância universal, homogênea e neutra, e sim, conceitos que são construídos a partir da historicidade das sociedades, diferentes em cada local, cultura e classe social.

3.2. A Infância na contemporaneidade

Desde meados de 1985 com o término do período militar, novas políticas para as atendimento às crianças foi incluído no Plano Nacional de Desenvolvimento (1986), passando a partir deste período a ser intenso objeto das campanhas e promessas políticas nas eleições seguintes.

Segundo Arenhart (2007, p.17):

A concepção moderna de infância atribuiu a essa fase da vida um caráter de preparação para a vida adulta. (...) Com o aumento das desigualdades sociais, a infância, que no ideário moderno se embasa num modelo burguês, acaba sendo fortemente atacada, dadas as condições de barbárie social oriunda da sociedade capitalista.

A partir da década de 1990, a educação de crianças pequenas, na época de zero a seis anos, adquiriu um novo estatuto no campo das políticas públicas, e das pesquisas e teorias educacionais. Zannini (2002) argumenta que o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90) foi considerado pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) uma das

legislações mais avançadas do mundo, na área do direito da criança e do adolescente. Consagra esse princípio enfatizando *a vida, a educação, a saúde, a proteção, liberdade, convivência familiar, lazer*.

Uma vez que a educação para as crianças pequenas estava prevista em nossos documentos legais, esta etapa da educação adquiri estabilidade e reconhecimento legal com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), que diz no artigo 29:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Atualmente, com a ampliação dos nove anos do Ensino Fundamental, a Educação Infantil passou a atender crianças de zero a cinco anos, porém nem todas as crianças/famílias que procuram esta etapa da educação conseguem ser atendidas. Onde se esbarra em dois problemas sociais. O primeiro, falta de atendimento educacional para todas as crianças na faixa etária compreendida, o segundo, reprodução da lógica dominante do neoliberalismo, onde esta etapa passou apenas a ser um *espaço transitório*, sem identidade própria, sem legitimidade, para apenas estar a serviço da lógica do capital, e que tem na escola cada vez mais cedo um espaço que acaba por preparar a população para os interesses do mercado.

Nesse sentido, Redin (2001), procura contextualizar a infância enquanto categoria social, considerando as subjetividades implícitas na tentativa de representação da infância contemporânea:

A representação surge do real, porém inclui a postura, os interesses, a situação social e/ou de classes, a perspectiva histórica de quem a constrói e, então, o real é reconstruído, retocado, modificado – a representação faz com que o mundo seja o que se pensa que ele seja ou deva ser. (...) Na representação há cargas objetivas e ilusórias, reais e simbólicas nem sempre fáceis de distinguir (p.13).

Ainda segundo o autor, o sentimento de infância, a ideia de infância, a representação da infância, são fenômenos psicossociais, surgidos gradativamente na civilização e ligados a diferentes motivos, tais como as novas configurações familiares, e os diferentes espaços socioculturais ocupados pelas crianças em diferentes momentos histórico.

3.3 Distinções entre a Infância na perspectiva biológica e na perspectiva social

Ao analisarmos o termo ‘infância’ (*in-fans*), este possui um sentido etimológico de *não fala*. Mas se faz necessário o questionamento de qual sentido a expressão infância caberia na sociedade contemporânea? No período da criança enquanto bebê, que não possui uma fala (comunicação de acordo com a língua da sua sociedade), ou na perspectiva de entendimento de compreensão da expressão *não fala*, no sentido de que nem sempre a fala da criança é considerada.

A ideia de criança surge conforme Ariès (1981) associada à dependência, logo ela só sai da infância ao livrar-se da dependência. É preciso superar o pensamento de infância que vê a criança somente como em seus aspectos biológicos, perpetuando a idéia de inocência, que possibilita os falsos discursos de proteção.

Para Dornelles as “infâncias paradoxais que emergem de narrativas que impõe em muitos momentos um duplo sentimento que desliza entre a piedade, a rejeição, o abandono e a sedução. Discurso que produz a infância vítima e vitimada” (2005, p.100).

Atualmente, a produção de serviços e espaços destinados a infância emerge, ainda que baseados na economia, da necessidade da organização social do trabalho, visando a ordem da sociedade. Pois se têm a percepção de que as crianças não amparadas, podem prejudicar a imagem do país em desenvolvimento, bem como ser uma ameaça social, entrando num contexto de marginalização.

O que se pode apurar ainda sobre a infância no contexto contemporâneo, é que está começa a ser percebida de outra forma, o controle se torna mais efetivo e, quando a criança sair do contexto da família, entrará no controle das instituições do Estado, especialmente a escola. Assim, família e infância fazem parte do projeto político pedagógico traçado pelo Estado que ocupou os espaços (geográficos, sociais, psicológicos), antes ocupados pelas relações espontâneas.

Contudo, o real interesse em discutirmos esta questão não reside, portanto, no fato da existência de um fenômeno etário denominado infância, e sim nas razões que levam as sociedades a definirem o “status” dessa infância na sua organização social. Vendo a infância além do biológico, mas como possibilidade de constituir-se em uma nova categoria social, tornando-se precursora de uma educação popular.

É claro que não foi a modernidade que inventou os aspectos biológicos, mas influenciou nos diferentes papéis sociais que são atribuídos na participação da vida social. Para Baumann “a modernidade é irremediavelmente autocrítica, sem perspectivas de autocancelamento e autoinvalidação” (1998, p.93). Contudo, é inegável que as condições históricas que marcaram a época moderna mudaram as concepções de infância que se tinha no passado e atribuíram à infância um novo status social, de produtora de culturas (PINO, 2004).

“Todavia, uma vez que se perceba a infância como algo culturalmente construído, abrem-se campos de estudo inteiramente novos aos pesquisadores e torna-se mais fácil elaborar uma crítica radical do pensamento sobre as crianças em sua sociedade” (HEYWOOD, 2004, p. 24).

Desta forma, a infância pode até adquirir em muitos grupos sociais um status semelhante, apesar das particularidades culturais de cada um, contudo o que se faz necessário é percebermos que o processo histórico e social pós-moderno traz consigo uma nova configuração de infância(s).

3.4 Infância e neoliberalismo

A infância passou a ocupar um espaço social mundial e por consequência em nosso país, quando passa a ser vista como um ‘problema’ para a sociedade. “Essencialmente a partir da década de noventa, os países subdesenvolvidos começam a receber interferências internacionais nas políticas educacionais, o que tem implícita uma visão de infância e criança” em meio às políticas públicas vigentes (MÜLLER, 2003, p.14).

Conforme Redin “a legislação abriga uma ou diversas representações que orientam a prática: a prática é a expressão da representação existente na legislação. Há, porém um fato que importa ter-se presente: sempre que a teoria se faz prática passa por uma transformação dialética” (2001, p.36).

Desde meados dos anos 1970, e com maior intensidade nos anos 1980, quando o Neoliberalismo adquiriu inúmeros adeptos de forma mais eminente na academia e na política, os intelectuais ligados aos problemas da educação, principalmente os que sempre lutaram pela educação pública e de qualidade para todos, começam a se inquietar com a doutrina do “Estado Mínimo”, como superação do Estado do bem-estar.

Para Baumann (1998), o Estado do bem-estar foi originalmente concebido como instrumento de manejo do Estado para reabilitar temporariamente os inaptos e estimular os

mais aptos, não era concebido como uma caridade, mas como um direito do cidadão. O Estado de bem-estar tinha que arcar com os custos marginais da corrida do capital pelo lucro, tornando a mão-de-obra deixada para trás novamente empregável.

Neste sentido, para Azevedo “quando se enfoca as políticas públicas em um plano mais geral e, portanto, mais abstrato isto significa ter presente às estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o *locus* da sua condensação” (2001, p. 5). Quando a política educacional é estudada conforme as categorias analíticas próprias à tradição do pensamento neoliberal, sua dimensão como política pública ‘de total responsabilidade do Estado’, é sempre posta em julgamento. O que nos remete a expressão de Shiroma quando a mesma lembra que “as políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas” (2004, p.9).

Outra importante dimensão que se deve considerar nas análises é que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si mesma (AZEVEDO, 2001, p.5)

Entretanto, para pensarmos em políticas públicas sociais que promovam a infância é importante nos situarmos no contexto político que a realidade se insere, nesse caso, no mundo globalizado, dominado pelo sistema neoliberal, que se transformou num imenso mercado global, que segundo Baumann, a sociedade tem no consumo a medida para uma vida bem sucedida, “foi retirada a tampa dos desejos humanos, pois nenhuma quantidade de aquisições e sensações tem a probabilidade de trazer satisfação” (1998, p.56).

4. Algumas considerações tendo como pano de fundo a Educação popular

Precisamos entender as crianças em seus próprios universos, distintos conforme os modos de vida, reconhecendo a infância enquanto etapa humana, enquanto categoria social, resistindo ao fato de que em alguns momentos as políticas públicas, tendam a uma homogeneização de infância, como se a mesma fosse vivida igualmente por todos, em qualquer lugar social e/ou demográfico.

Para Adorno:

O que caracteriza a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde à capacidade de fazer experiências. (...) Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (2003, p.151).

Educar para emancipação passa a ser tarefa constante da educação popular, que na visão de Brandão (1994) perde sua característica original de movimento emergente de educadores e se redefine com e um trabalho político de mediação a serviço de projetos, sujeitos e movimentos populares de classe, ou então tendentes a isso. Neste sentido, a possibilidade histórica da construção de uma nova hegemonia no interior da sociedade capitalista dependente é o horizonte da educação popular. Logo, este cenário possibilita a discussão de uma proposta de educação frente aos desafios dos movimentos sociais articulados às classes populares.

Arenhart (2007, p.18) argumenta que “os problemas relacionados à superestrutura de um modelo social que se sustenta na exploração e na desigualdade, é no estudo de experiências sociais que buscam resistir a esse sistema que se encontram contribuições para superá-los”.

É preciso compreender que a Educação Popular neste sentido se diferencia das práticas educativas formais, abomina a educação bancária que Freire tanto criticou, e surge no intuito da esperança e da libertação.

Pode-se dizer que neste sentido, a educação popular prima por transformações sociais, e parafraseando Freire, a educação (e as crianças) sozinha(s) não transformará a sociedade, mas sem a educação tampouco a sociedade muda, pois é a partir da mobilização das pessoas em lutas coletivas e conscientes que podemos alterar a lógica atual - dominante.

Para isso é necessário que consideremos o valor da dimensão educativa e/ou pedagógica inerente aos movimentos sociais, onde a Educação Popular passa a ser vista como uma alternativa de educar o povo, tendo como princípio maior a própria realidade. Uma vez que a educação tem o poder de conscientizar os sujeitos, fazendo com que estes percebam gradativamente seu papel (atuante) na sociedade, bem como a importância de movimentos organizados.

Desta forma, um dos maiores desafios da educação popular e dos movimentos sociais é o de resistir, de modo criativo e autêntico frente às diferentes formas de opressão impostas pela lógica social dominante (FREIRE, 1994). A própria concepção de educação mais ampla,

e para além dos processos formais, passa a ser encarada como uma das características da educação popular.

Como disse Santos, “o único caminho para pensar o futuro parece ser a utopia, e por utopia entendo a exploração, através da imaginação, de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade, é a oposição da imaginação à necessidade do que existe” (2000, p.331).

Nesta perspectiva, se o homem aprende desde cedo suas origens e relações com a aprendizagem, a Infância torna-se por excelência um espaço privilegiado para iniciarmos uma educação voltada aos desafios da emancipação social e, portanto coerente com as lutas da educação popular.

REFERÊNCIAS:

- ADORNO**, Theodo W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ALBARNOZ**, Suzana. **Educação e emancipação: a libertação das crianças sob o olhar da filosofia política**. In: QUARTIERO, Maria Elisa; SOMMER, Luis Henrique. Pesquisa, Educação e inserção social: olhares da região sul. Canoas: Editora Ulbra, 2009.
- ARENHART**, Deise. **Infância, Educação e MST: quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Argos, 2007.
- ARIÈS**, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1981.
- AZEVEDO**, Janete M. Lins. **A Educação Como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BAUMANN**, Zygmunt. **O mal-estar da Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BRANDÃO**, *Os caminhos cruzados*. In **Educação Popular: utopia latino-americana** São Paulo : Cortez, 1994
- BRASIL**. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. In: Secretaria Especial de Editoração e Publicações Subsecretaria de edições técnicas, Brasília, 2005.
- BRASIL**. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/1996. In: Secretaria Especial de Editoração e Publicações Subsecretaria de edições técnicas, Brasília, 2004.
- CANDAU**, Vera Maria, **SACAVINO**, Susana. **Educação em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- DORNELLES**, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Rio de janeiro; Vozes, 2005.
- FREIRE**, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

- HEYWOOD, Colin. Uma história da infância à época contemporânea no Ocidente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MARTI, José. Obras Completas.** La Habana: La Habana: Centro de Estudios Martianos; Karisma Digital, 2001. (Edição Eletrônica – Vol.19)
- MÉSZÁROS, Istvan. Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.
- MULLER, Fernanda. Infância em Resistência às Políticas Internacionais.** In: RUSEFF, Ivan, BITTAR, Mariluce (orgs.). **Educação Infantil, política, formação e prática docente.** Campo Grande: UCDB, 2003.
- PINO, Angel. Infância e Cultura: Semelhanças e diferenças.** In: GALLO, Sílvia e SOUZA, Regina Maria de (orgs.). **Educação do Preconceito – ensaios sobre poder e resistência.** Campinas: Alínea, 2004.
- PINTO, Manuel. A Infância como construção social.** In: PINTO, M. & SARMENTO M. As crianças contextos e identidades. IEC. Minho, 1997.
- QVORTRUP, Jens. A Infância na Europa: novo campo de pesquisa social.** Mimeo (1999).
- REDIN, Euclides e MORAES, Salette Campos de. Políticas Nacionais de Educação Básica – Um olhar sobre o Plano Nacional de Educação** (p. 29-48). In: Revista Educação Unisinos, vol.5, n.8. São Leopoldo: Unisinos, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 2000.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância** (p.361-378). In: Educação e Sociedade, Campinas, v.26, n.91, maio/agos.2005.
- SHIROMA, E. O. et al. Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ZANNINI, Cabanelas Célia. Educação Infantil enquanto direito.** In: **Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) - Educação Infantil: construindo o presente.** Campo Grande: UFMS, 2002.