

CRIANÇAS PEQUENAS E CONSUMO: QUE LUGAR A ESCOLA OCUPA?

Tatiana Rodrigues BARBOSA¹

RESUMO: O estudo histórico sobre a infância e suas relações com a sociedade revela que as expectativas e as preocupações com as crianças variam de acordo com as relações sociais, culturais e econômicas que se estabelecem nos diferentes movimentos da sociedade. Assim, o conceito de infância não é estável e, a cada época, corresponde ao discurso hegemônico. Na sociedade contemporânea predominam as relações de produção e de consumo, que permeiam as relações sociais. Com o desenvolvimento das chamadas **infotelecomunicações**, viabilizou-se a **globalização cultural**. Nesse cenário surgem algumas questões: Como se dão as relações humanas e sociais – especialmente entre adultos e crianças – em espaços escolares e como se refletem nas práticas educacionais? E, principalmente, em um contexto mais amplo, que tem como centro a ideologia neoliberal: Em que situação os adultos/educadores estariam, enquanto sujeitos que podem sustentar/alterar o paradigma? Assim, o presente trabalho visou investigar como as relações presentes no mundo contemporâneo capitalista, repercutem nas práticas educacionais que envolvem crianças pequenas. Nesta perspectiva, o tema deste trabalho² foi tratado sob um enfoque socio-histórico, ou seja, desconsidera a visão evolucionista de infância e criança. Para tanto, foram utilizados como procedimentos metodológicos a análise das informações trazidas por meio de registros de observação participativa e falas de professoras, colhidas por meio de entrevistas abertas. Recorreu-se, também, a fontes documentais das instituições, e ainda foram consideradas como fonte as conversas informais presenciadas no cotidiano das escolas estudadas.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas pedagógicas. Neoliberalismo. Educação infantil

Introdução

A invenção da infância: um breve histórico

A partir do estudo histórico sobre a infância e suas relações com a sociedade, pode-se compreender que as expectativas, assim como as preocupações com as crianças, variam de acordo com as relações sociais, culturais e econômicas que se

¹ Mestre em Psicologia. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Assis – SP – Brasil. 19806-900 - tatirbarbosa@yahoo.com.br.

² Repercussões do Projeto Neoliberal nas Práticas Educacionais para crianças pequenas. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis- UNESP- Universidade Estadual Paulista.

estabelecem nos diferentes movimentos da sociedade. Os significados atribuídos à infância fazem parte de um processo de construção social e, a cada época, corresponde ao discurso dos modelos hegemônicos. “[...] São modelados no interior de relações de poder e representam interesses manifestos da Igreja, do Estado, da Sociedade Civil [...]” (BUJES, 2000, p.13).

Conforme Ariès (1981), que se consagrou como um estudioso da infância e da família, o sentimento de infância surgiu nos primórdios de uma sociedade industrial, na qual as aprendizagens formais passaram a ser de responsabilidade da instituição escolar, enquanto à instituição familiar caberia o lugar da afeição.

Em meados dos séculos XVI e XVII aconteceram mudanças econômicas, políticas e sociais, com reflexos na organização das famílias e das práticas educacionais que vigoravam até então: as crianças cresciam no meio adulto e era na observação de suas atividades que ocorria a aprendizagem.

Com o movimento denominado Iluminismo³, as preocupações com a infância se intensificaram e estavam centradas em transformar a criança em “homem dotado de razão.” Pode-se dizer que foi com Rousseau (1995 apud DORNELLES, 2005), um dos grandes filósofos do Iluminismo francês, que a concepção de criança adquiriu definitivamente estatuto de sujeito infantil. Este pensador considerava a criança como a origem do adulto. Educar, para ele, implicava em “[...] fazer com que as crianças internalizem um conjunto de regras a fim de que, a partir da internalização dessas normas, possam se tornar autônomas” (ROUSSEAU, 1995 apud DORNELLES, 2005, p.35), produzindo, assim, sujeitos dóceis e úteis, sem que seja necessário o uso de uma educação arbitrária. Localiza-se, neste período, a necessidade de disciplinar as crianças, tanto em suas famílias, quanto nas instituições.

A família passou a ser considerada um instrumento privilegiado de governo da população e a ela foi atribuído o controle das crianças. A escola foi criada como instituição na qual a aprendizagem, como uma forma de educação, foi substituída por um **aparelho de aprender** (DORNELLES, 2005, p.14), ou seja, passa a se considerar válida apenas a aprendizagem que a escola proporciona.

³ O Iluminismo data de meados do século XVIII ao começo do XIX, exercendo grande influência nas ideias da Revolução Francesa de 1789. Este movimento, também conhecido como Século das Luzes, apregoava que era pela razão que o homem conquistaria sua liberdade e atingiria o progresso.

Assim, a família moderna e burguesa se consolidou no final do século XIX, sendo de sua responsabilidade o bem-estar dos filhos. Para que esses pais pudessem se dedicar melhor a eles, foi necessário reduzir o número de filhos e a família tornou-se nuclear – padrão para o projeto de sociedade que se consolidava. Neste momento, interessava à classe dominante (a burguesia) a diferenciação e a separação da criança burguesa do mundo adulto, visto que esta seria uma forma de exercer o controle das relações familiares e inculcar nelas seus valores, entre eles os da racionalidade científica e da higiene, tendo em vista a formação de sujeitos adaptados à nova ordem.

Às mudanças na família e nas formas de aprendizagem, acrescenta-se a normalização advinda do desenvolvimento das Ciências Humanas, no século XIX. A partir desta época, esta área do conhecimento colocou a criança no centro de suas preocupações e desenvolveu técnicas e instrumentos de disciplinamento e normalização da infância.

O projeto liberal, a educação e a criança

No final do século XVIII, as Revoluções Política (na França) e Industrial (na Inglaterra) inauguraram novas formas de relações de produção, que demandavam e justificavam outra maneira de organização da sociedade. Houve, então, uma mudança no modo de produção, uma passagem do sistema feudal para o capitalista.

A passagem do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista não se fez sem grandes convulsões sociais, que culminaram no período de 1789-1848; em termos sociais e políticos, o advento do capitalismo mudou gradual mas inexoravelmente a face do mundo: até o final do século XIX praticamente varreu da face da terra a monarquia como regime político dominante, destituiu a nobreza e o clero do poder econômico e político, inviabilizou a relação servo-senhor feudal enquanto relação de produção dominante, empurrou grandes contingentes das populações rurais para os centros industriais, gerou os grandes centros urbanos com seus contrastes, veio coroar o processo de constituição dos estados nacionais modernos e engendrou uma nova classe dominante – a burguesia- e uma nova classe dominada – o proletariado-explorada economicamente segundo as regras do jogo vigente no novo modo de produção que se instala e triunfa no decorrer deste século. (PATTO, 2000, p.25).

Os interesses da burguesia, classe em ascensão, chocavam-se com os da nobreza, da realeza e do clero. Foi neste contexto de luta da burguesia contra as monarquias absolutistas que se consolidou, com os acontecimentos da Revolução Francesa de 1789, o liberalismo, um novo modo de organização da vida social.

São considerados preceitos do Liberalismo a liberdade de mercado, a liberdade de organização da sociedade civil e a liberdade de consciência, preceitos estes que delimitam a intervenção e o poder do Estado.

É no século XIX que a burguesia atingiu seu apogeu. Foi neste período que nasceram e se consolidaram diversos campos de conhecimento científico (Antropologia, Psicologia, entre outros), configurados sob a perspectiva positivista⁴ para legitimar e justificar o abismo social existente entre burguesia e proletariado, sustentando, dessa forma, o sistema vigente.

Assim, junto à nova ordem econômica e social, consagrou-se a visão burguesa de mundo, cuja ideologia apregoava a crença na racionalidade científica para o progresso da humanidade. Esta ideia de mundo anunciava, também, outra concepção de homem: o cidadão ideal era aquele ativo e racional, o qual atingiria o sucesso por mérito pessoal, individual. Esta individualização do sucesso e, conseqüentemente, também do fracasso, justificaria, entre outras coisas, as diferenças sociais entre classes.

Nesse sentido, tornou-se necessária a criação de dispositivos sociais que viabilizassem a formação do cidadão. Entre estes dispositivos, situaram-se as escolas, consideradas um local onde seria possível obter a unidade nacional, ambiente no qual conviveriam pessoas de diferentes crenças, raças e classes. A escola passou a ser concebida como forma de **redenção da humanidade**.

Contudo, somente nos países capitalistas mais desenvolvidos é que foram atribuídas à escola diferentes funções, que variavam conforme os interesses dos diversos grupos sociais: para as classes médias e emergentes a escola significava prestígio social; para os empresários implicava numa instituição a serviço do

⁴ O Positivismo é uma doutrina filosófica, sociológica e política, que acredita que por meio da experiência, do empirismo, da indução e da objetividade científica é possível alcançar a realidade em seus aspectos reais. Ou seja, é possível conhecer a realidade assim como ela é e aplicar esta verdade a todos os tempos e lugares (Universalidade).

desenvolvimento tecnológico; e para a classe dos trabalhadores a escola representava uma forma de vencer na vida (PATTO, 2000, p.42).

A partir de uma perspectiva positivista, a Medicina, com o seu movimento Higienista, consolidou-se como um importante instrumento para o governo da população e via, na escola, um local privilegiado para a produção de adultos saudáveis e socialmente produtivos. Cabia à escola, neste contexto, além de ensinar, também a função de aperfeiçoar intelectual e fisicamente os homens, através do disciplinamento baseado na ordem, para que servissem à sociedade. Presume-se, então, que a partir deste período da história, as formas de atendimento às crianças se constituíram baseadas na institucionalização e escolarização massiva das crianças (DORNELLES, 2005, p.33), com o intuito de transformá-las em sujeitos dotados de razão.

No que dizia respeito à Educação de crianças bem pequenas, sua criação e expansão ocorreram por ocasião do final do século XIX, na Europa, com reflexos no Brasil nos primórdios do século XX. Esta expansão encontrava respaldo nas mudanças econômicas, políticas e sociais que aconteciam na sociedade, bem como nas novas ideias sobre a infância, as quais discutiam a respeito do papel da criança na sociedade e como torná-la um indivíduo produtivo e dentro das normas sociais vigentes. Vale lembrar que estas instituições tinham caráter assistencialista e não faziam parte da Educação Formal e nem, mais tarde, dos sistemas nacionais de educação; foram instituídas, apenas, como forma de educar a população infantil que se encontrava exposta a contextos sociais que poderiam ser nocivos a ela. “[...] Foi proposto como solução para resolver/minimizar os problemas sociais e morais atribuídos à pobreza” (BUJES, 2002, p.59).

O projeto neoliberal e a educação: considerações sobre origens e repercussões

Após a II Guerra Mundial até meados da década de 70, o Capitalismo e o modelo liberal de sociedade viveu o que foi denominado de “seus anos de ouro”, apresentando um crescimento significativo, sobretudo nas décadas de 50 e 60. Em torno de 1973, o capitalismo avançado entrou em recessão profunda. Foi a partir de então que as ideias neoliberais começaram a ganhar força e espaço.

Diante da falta de propostas para a superação da crise, a solução que se mostrou foi, então, a intervenção política e ideológica do neoliberalismo. O pensamento neoliberal acreditava no valor positivo da desigualdade social, argumentando que a sociedade igualitária promovida pelo Estado do Bem-Estar “[...] destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos” (ANDERSON, 1995, p.10).

Segundo Olssen (1996 apud APPLE, 2005), a transição do liberalismo clássico para o neoliberalismo trouxe uma mudança na concepção de homem; do **homo economicus** que se comporta a partir de seu interesse e que se encontra relativamente desvinculado do Estado, para o **homo manipulável** que é criado pelo Estado e sempre estimulado a ser responsivo, impulsionando a criação de novas formas de vigilância, controle e avaliação.

Por fim, a teoria neoliberal pregava o afastamento do Estado em relação à economia, justificando que o mercado, por si só e com sua racionalidade, seria capaz de dar conta da sua desregulação. Isto significava, “[...] em outras palavras, abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização.” (CHAUÍ, 2005, p.401).

Considerando a infância como um fenômeno socio-histórico, afirma-se que esta mudança na organização social e na forma de conceber o homem alterou também a concepção que se tem de criança, bem como as noções sobre duas das principais instituições responsáveis pela sua formação – a família e a escola –, que agora recebem uma influência significativa dos meios de comunicação, da mídia.

É inquestionável o aumento na velocidade da veiculação da informação. O desenvolvimento das chamadas infotelecomunicações (tecnologias da informação) viabilizou o que se denomina globalização da cultura, ou seja, da produção, da distribuição e do consumo de bens e serviços voltados para o mercado mundial; este fenômeno contribui, em grande escala, para a acumulação e concentração do capital, fortalecendo, assim, o estabelecimento e o funcionamento da economia de mercado, norteadas pelo consumo e pelo lucro inerente a ele. A infância passa a fazer parte também deste modo de relação. Ser criança, nesta sociedade, significa ser um corpo que consome coisas de crianças (GHIRALDELLI, 2002, p.38).

Como produto deste sistema, tem-se a formação da chamada cultura midiática que implica em:

[...] determinada visão de mundo, com valores e comportamentos, com a absorção de padrões de gosto e de consumo, com a internalização de “imagens de felicidade” e promessas de realização para o ser humano, produzidas e disseminadas no capitalismo avançado por intermédio dos conglomerados empresariais da comunicação e do entretenimento, e principalmente por meio da publicidade. Num âmbito mais amplo e necessariamente genérico, cultura midiática é a cultura do mercado [...]. (MOREIRA, 2003, p.1208).

A visão da criança como um adulto em espera, em miniatura, recorrente na história da infância, também se faz presente atualmente. Os avanços tecnológicos e o sistema, denominado por Moreira (2003) de **mediático-cultural**, potencializam e viabilizam o acesso das crianças a informações, as quais outrora eram consideradas como pertencentes ao mundo adulto, colocando-se, algumas vezes, como tradutoras deste mundo das tecnologias para os adultos. As crianças da sociedade contemporânea estão cada vez mais adultizadas.

E como olhar para as mudanças pelas quais a infância passa?

[...] Infelizmente, algumas pessoas que ganham a vida estudando ou cuidando de crianças não reconheceram esta mudança de rumo histórico. Além disso, poucos observadores notaram que a explosão de informações tão característica da era contemporânea desempenhava papel principal num jogo destinado a minar as noções tradicionais da infância. (STEINBERG KINCHELOE, 2004, p.11).

Pode-se dizer que a midiática da cultura intensificou e expôs a “crise” em instituições tradicionais, como escola e família. É inegável que tais instituições mantêm-se como fontes primárias da educação e da formação moral das crianças. Contudo, é imprescindível considerar o atravessamento da mídia nessas instâncias. Enfatiza-se que, em uma cultura cujo exercício da crítica não predomina, a mídia – como os demais componentes da cultura – deve ser problematizada.

Observa-se, então, que as duas grandes fontes de transmissão e construção de conhecimento e valores para a criança se encontram mergulhadas na lógica neoliberal, reforçando-a, não por escolha, mas talvez por não saber lidar com a rapidez com que as transformações e inovações ocorrem.

Frente a estas ponderações, na sociedade contemporânea, globalizada, caberia aos adultos, a função de mediadores entre as crianças e o mundo que se lhes apresenta, a fim de viabilizar um espaço para reflexão a respeito da intencionalidade e da necessidade de tanta exposição, abrindo espaços para as crianças protagonizarem suas vidas.

No que diz respeito à educação infantil, a concepção de criança na sociedade capitalista neoliberal substitui práticas educacionais por técnicas e treinamentos. Houve uma tecnização dos conteúdos dos programas educacionais, que já não oferecem espaço para a reflexão social e uma compreensão crítica da realidade; bem como a pressão para que as instituições de educação tenham um desempenho conforme o padrão estabelecido pelo sistema.

Diz-se, então, que no discurso neoliberal a educação deixou de fazer parte de preocupações sociais e políticas para adentrar o mundo do mercado. A educação não ocupa mais o lugar de direito do cidadão. É, pois, direito do consumidor. E, nesses termos, pais e alunos são tratados como consumidores.

Partindo-se do pressuposto de que a escola deveria ser um local diferenciado de transmissão e construção permanente de saberes e valores; e de que educar “[...] não é mera transferência de conhecimento, mas sim conscientização e testemunho de vida” (MÉSZÁROS, 2005, p.13), é possível afirmar que a preocupação da educação deveria priorizar a formação para além do utilitarismo do mercado.

Contudo, não é bem isso o que se observa; as instituições acabam por se constituírem enquanto reprodutoras do conhecimento, identidade e da cultura do sistema dominante, o capitalista. Esta visão leva a uma prática que entende a criança como um recipiente vazio, o qual deve ser preenchido pelo adulto, visando sempre à escolarização e à formação para o futuro.

No contexto da sociedade contemporânea, caberia aos adultos, em especial aos professores da Educação para crianças pequenas, uma reflexão constante acerca das informações culturais assimiladas pelas crianças, assim como uma mudança de atitude frente ao seu papel de educador, para não perderem de vista esta função primordial. “[...] A educação não seria apenas uma peça do cenário, subordinada a uma determinada contextualização política ou sócio-econômica (sic), mas elemento constitutivo da história da produção e reprodução da vida social” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p.15).

Um olhar... uma leitura

A partir das reflexões acima expostas, a proposta deste estudo⁵ foi identificar de que formas o modelo neoliberal de sociedade repercute nas práticas educacionais para crianças pequenas, com base nos dados obtidos por meio de: observação das rotinas de duas instituições (uma pública e outra particular); entrevistas com as professoras participantes desses contextos; e análise dos documentos oficiais e não oficiais das escolas. Sob o enfoque sócio-histórico, refletiu-se sobre os papéis ocupados pelas crianças e pelas escolas nos diferentes movimentos da sociedade. Percebe-se que as escolas ocuparam, de maneira recorrente na história, lugares e espaços estratégicos para a confirmação e a conformação das ordens sociais dominantes. Mas foram também lugares de contradição e questionamentos. Contudo, o que se nota, hoje, é que quanto mais o capitalismo se fortalece enquanto modo de produção e com a velocidade de propagação de seus valores viabilizada pelos avanços dos meios de comunicação, menos espaços restam para a contradição e para a crítica dentro das escolas. Assim, ao que parece, tem-se cada vez mais instituições reprodutivistas.

As instituições e os professores estão tão contaminados e imersos na lógica capitalista, pois fazem parte desta sociedade, que não conseguem um distanciamento para a reflexão, para o questionamento de suas práticas e valores. Acrescenta-se ainda um agravante: diferentemente do modelo liberal de sociedade, no neoliberalismo as formas de persuasão e de controle são invisíveis, dando-nos a falsa ideia de autonomia e liberdade de escolha.

Saviani (2008) considera que o saber é produzido nas relações sociais, a partir das práticas sociais. Consiste em uma força produtiva, pois quem possui o domínio dos instrumentos para elaboração e sistematização deste saber, acaba fazendo disso uma forma de poder, de inculcação ideológica.

Assim, na sociedade capitalista, este saber é apropriado pela classe dominante. Dessa forma, propaga-se uma ideia de que os trabalhadores devem ser educados para se tornarem produtivos, num sentido de treinamento e habilitação para o desempenho no trabalho, situação esta que se estende, também, às relações com os alunos na escola, apreendidas nas escolas participantes desta pesquisa.

⁵ Repercussões do Projeto Neoliberal nas Práticas Educacionais para crianças pequenas. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis- UNESP- Universidade Estadual Paulista.

Tomando por base estes apontamentos e numa perspectiva crítico-reprodutivista, destacamos as considerações de Saviani (2008) que aponta que o professor “[...] revela-se capaz de fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo.” (SAVIANI, 2008, p.67).

Diante da impossibilidade de desenvolver um trabalho crítico, as práticas educacionais ficam restritas à reprodução das relações de produção, levando o professor à alienação de seu trabalho, pois “[...] é necessário que os educadores desconheçam seu papel; quanto mais eles ignoram que estão reproduzindo, tanto mais eficazmente eles reproduzem.” (SAVIANI, 2008, p.67).

Os dados da pesquisa, na qual não há a intenção de generalizações, nos fornecem indicativos que nos permitem afirmar que vivemos um momento de retrocesso. A racionalidade, o disciplinamento, o pragmatismo, o evolucionismo, o individualismo, a normatização – sustentáculos do paradigma liberal de sociedade –, são retomados hoje com intensidade, acrescentando-se a esses valores as inovações tecnológicas produzidas e renovadas de maneira frenética e globalizada.

Essas tecnologias se fazem presentes nas escolas de diversas formas: no material didático; nas atividades desenvolvidas em sala de aula e, sobretudo, nas práticas dos professores, hoje desapropriados de suas função de mediadores no processo de humanização das crianças.

Apontamos como caminhos a serem percorridos para a superação dos impasses aqui levantados, em primeiro lugar, investimentos numa formação crítica e reflexiva dos profissionais da educação, desde a sua primeira etapa, a Educação Infantil, até as fases posteriores. Há uma urgência em ampliar o repertório de conhecimentos destes professores para que possam fazer o mesmo com as crianças dentro das salas de aula, oferecendo-lhes oportunidades de encarar a realidade em suas contradições, pensando formas de superá-las. Isso sim é crescimento, isso sim é desenvolvimento.

Com o mesmo grau de relevância, identificamos a necessidade de escuta dessas crianças. É preciso que haja uma quebra de paradigma, rompendo com a visão naturalizada da criança e evolucionista de seu desenvolvimento. É preciso que esta criança universal seja abandonada a favor da criança concreta, ativa, histórica,

sujeita de direitos, constituída e constituinte de sua realidade social e de todos os seus contextos.

REPERCUSSIONS OF THE NEOLIBERAL PROJECT IN EDUCATIONAL PRACTICES FOR CHILDREN AT EARLY AGE

ABSTRACT: *The historic research about infancy and its relation with the society reveals that the expectancies and concerns about children vary due to the social, cultural and economic relations that are set in different movements of the society. That said, the concept of infancy is not stable and in each time correspond to the hegemonic discourse. In contemporary society predominates relations of production and consumption which permeate social relations. With the development of the so-called infotelecommunications a cultural globalization was set. In that scenary appears to us some questions: How human and social relations are established in school environments – specially between adults and children – and how are them reflected on the educational practices? And mainly, in a wider context that has neoliberal ideology in its centre in which situation would adults/educators be as subjects that can sustain/change the paradigm? For this reason the present research investigated how the existing relations in the contemporary capitalist world reflect on the educational practices that involve children at early age. In this perspective, the theme of this study was dealt under a social and historical optic and, therefore, disregard an evolutionist view of childhood and child. In order that, an analysis of information brought by registry of participative observation and teachers' speeches raised through open interviews were used as methodological procedures. It was also used documental sources of the institutions as well as considered source informal conversations observed in the researched schools everyday.*

KEYWORDS: *Educational practices. Neoliberalism. Early childhood education.*

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.9-23.

APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARIÈS, P. **A história social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BUJES, M. I. E. Que infância é essa? In: **23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2000. p.1-15. CD-ROM.

_____. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: SILVA JUNIOR, C. A. da et al. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 2002. p.11-41.

KUHLMANN JUNIOR, M. Infância, história e educação. In: _____. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.15-42.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, A. S. Cultura midiática e educação infantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.85, p.1203-1235, dez. 2003.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica no quadro das tendências críticas da Educação Brasileira. In: SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2008. p.65-85.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. (Org.). **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. Tradução de George Eduardo Japiassu Bricio. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p.11-52.