

QUANDO AS CRIANÇAS SE TORNAM ALUNOS: (RE) PENSANDO OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS¹

Juliana Alves de Andrade

Doutora em História pela UFPE. E-mail: julianadeandrade@hotmail.com

Humberto da Silva Miranda

Doutor em História pela UFPE. E-mail: humbertoufrpe@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de analisar o conceito de criança e de adolescência presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e o processo de construção social do “aluno universal” nos documentos oficiais. Nossa intenção é apresentar uma reflexão sobre como os dispositivos legais e normativos contribuem para a transformação das crianças, enquanto agentes sociais, em alunos no Ensino Fundamental. Para tal, utilizaremos a Constituição Federal, a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN’s), o PARECER CNE/CEB Nº 7/2010, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Aluno. Diretriz Curricular. Estado.

ABSTRACT

This article aims to analyze the concept of children and adolescents present in the National Curriculum Guidelines for the Elementary Education of 9 (nine) years and the social construction process of the “universal student” in official documents. The article shows how the set of legal and normative devices contribute to the transformation of children, as social agents, into Elementary School students. To this end, we will use the Federal Constitution,

1. Trabalho submetido em 16/11/17 e aprovado em 15/03/18. Para citar este artigo: DE ANDRADE, J. A.; MIRANDA, H. da S. Quando as crianças tornam-se alunos: (re) pensando os sujeitos da educação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Cadernos de Estudos Sociais*, Recife, v.32, n. 2, p. 107-128, jul/dez, 2017. Disponível em: < <http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CAD>>. Acesso em: dia mês, ano. [v. em edição].

the LDB, the General National Curricular Guidelines for Basic Education (DCN's), the opinion law CNE/CEB No. 7/2010, the Child and Adolescent Statute (ECA) and the National Curricular Guidelines for the Elementary Education of 9 (nine) years.

KEYWORDS: *Child. Student. Curricular Guidelines. State.*

RESUMEN

Este artículo tiene el objetivo de analizar el concepto de niño y de adolescencia presente en las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Fundamental de 9 (nueve) años y el proceso de construcción social del “alumno universal” en los documentos oficiales. El artículo presenta cómo el conjunto de dispositivos legales y normativos contribuyen a la transformación de los niños, como agentes sociales, en alumnos de Enseñanza Fundamental. Para ello, utilizaremos la Constitución Federal, la LDB, las Directrices Curriculares Nacionales Generales para la Educación Básica (DCN's), el PARECER CNE/CEB N° 7/2010, el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA) y las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Fundamental de 9 (nueve) años.

PALABRAS CLAVE: *Niño. Estudiante. Directriz Curricular. Estado.*

INTRODUÇÃO

Era então aluno do Colégio Osvaldo Cruz, um dos melhores estabelecimentos de ensino do Recife, na época. **Dr. Aluizio Araújo**, seu diretor, após conversar com minha mãe, no fim de uma semana de peregrinação por educandários recifenses à procura de alguém que aceitasse seu filho como aluno, dera a ela o tão esperado sim. Ela saía de Jaboatão, manhã cedo, esperançosa de, na volta, à tardinha, trazer consigo a razão de ser da sua e da minha ansiosa alegria, a de **haver conseguido a matrícula gratuita para meus estudos secundários**. Ainda me lembro de seu rosto em forma de riso suave quando ela me disse, no caminho entre a estação do trem e nossa casa - sabia a hora e fui esperá-la -, a conversa que tivera com **Dr. Aluizio e a sua pronta decisão em oferecer-me a oportunidade de estudar**. Ele fizera só uma exigência: que eu realmente me aplicasse aos estudos (FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis**, 2003, p.94, grifo dos autores).

O futuro da família Freire foi desenhado com muito esforço e dedicação pela mãe de Paulo, no final da década de 1930. Dona Edeltrudes, mais conhecida como “Dona Tudinha”, tinha como horizonte de expectativa

“arrumar” uma escola secundária² para seu filho caçula estudar. Essa “peregrinação pelos educandários recifenses”, sem dúvida, nos revelou as dificuldades econômicas enfrentadas pelas famílias brasileiras chefiadas por mulheres na época, bem como o universo de menino/aluno, que experienciava a duplicidade do sonhar viver as alegrias do cotidiano escolar e desejar enfrentar a dureza da ausência do Estado em sua vida.

Naquele momento, torná-lo aluno do Colégio Oswaldo Cruz significou para dona “Tudinha” bem mais do que fazê-lo um simples estudante secundarista: era a possibilidade do menino se tornar um adulto responsável pela mudança da condição social e econômica de toda a família. Embora o relato de Paulo Freire seja uma escrita de si mesmo e, por isso, carregada de ressignificações e (re)sentimentos, acaba por servir como introdução para o nosso texto, porque nos ajuda a refletir sobre a importância de problematizarmos a relação entre o universo infantil e a cultura escolar, e, sobretudo, como o conjunto de normatividades contribuem para que as crianças se transformem em alunos, na passagem da atual educação infantil para o ensino fundamental.

Paulo Freire, ao falar sobre suas memórias escolares em sua autobiografia, intitulada **Cartas à Cristina**, nos mostra como as propostas curriculares se apropriam da ideia do desenvolvimento humano como eixo estruturador para a organização do desenvolvimento educacional. Para verificar essa questão, fizemos uma leitura das diretrizes curriculares nacionais destinadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, e percebemos que no documento voltado para crianças de 6 a 14 anos “a maneira de ser criança e adolescente afetará a forma como se é aluno e vice-versa” (SACRISTAN, 2005, p. 22).

2. Na década de 1930 o termo Ensino Secundário era utilizado para designar o processo de escolarização de crianças e adolescentes matriculados nos chamados **Ensino Secundário – Fundamental** (atualmente Ensino Fundamental – Anos Finais) e Ensino Secundário – Complementar (Ensino Médio). A primeira fase do secundário era integralizada em 4 anos, e a segunda etapa num tempo médio de 3 anos. O chamado Ensino Secundário passou por várias reformas, em âmbito nacional, como por exemplo a reforma de Benjamin Constant (1890), Eptácio Pessoa (1901), Rivadávia Correa (1911), Carlos Maximiliano (1915) e João Luiz Alves (1925); Francisco Campos (1931). A reforma de Gustavo Capanema (1942) intitulou a formação secundária em duas etapas: Ginásial e Colegial. Já a Lei 4.024 (LDB) de 1961 e a Lei 5.692, de 1971, uniu ensino primário e ensino secundário sob a denominação de Ensino de 1º e 2º graus. QUEIROZ, Cintia Marquez. Evolução do Ensino Médio no Brasil. In: **Anais do Simpósio de Estado e Política**, Uberlândia, Minas Gerais, 2015, p. 8

Nesse sentido, iniciamos a nossa discussão sobre a construção social do aluno no universo escolar a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, usando a experiência da família Freire como exemplo, já que essa experiência explicita a universalização de categorias como criança e aluno, e o fato de que as mesmas podem ocultar os processos de subjetivação a que estão submetidos às crianças e os alunos no espaço escolar.

Nota-se que Paulo aprendeu na prática e desde cedo os conceitos de classes, educação, pobreza, guerra e capital internacional. Essa experiência tornava-o um sujeito singular no processo educativo, fator que não pode ser desconsiderado pela cultura escolar, dispositivos legais e políticas públicas. Assim, uma proposta curricular não pode perder de vista a historicidade dos alunos e a compreensão de que esta situação é “contingente e transitória” como em todas as fases da vida humana (SACRISTÁN, 2005, p.13).

De fato, são as experiências vividas pelos sujeitos que os permitem compreender os fenômenos sociais, e não o seu desenvolvimento etário. O relato de memória mostra que, mesmo criança, Paulo Freire tinha um entendimento da complexidade de sua realidade, e essa compreensão lhe permitia interagir com o mundo. Sem dúvida, todos os acontecimentos vividos na infância³ marcaram profundamente a memória e a história de Paulo. Essas experiências foram traduzidas no modo de ver os processos formativos e os sujeitos da educação.

Desde os tempos do menino Paulo, a escola já organizava o seu tempo-espço a partir da lógica do desenvolvimento etário. Os meninos e meninas de 7 a 13 anos faziam o Ensino Primário e os adolescentes (14 aos 18 anos) cursavam o Ensino Secundário, sendo a oferta da primeira etapa obrigatória e gratuita. O menino Paulo ingressou para a escola primária com 12 anos e na escola secundária aos 16 anos de idade, em 1937. Chegou à escola primária e secundária “fora da faixa etária”, certamente, por sua família não possuir condições para garantir que pudesse frequentar de modo regular a educação primária em Jaboatão dos Guararapes, cidade que na época só oferecia vagas para o nível de Instrução Primária.

Foi a Reforma Francisco Campos (o Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931) que conquistou o mérito de organizar o Ensino Primário e Secundário, instituindo definitivamente o currículo seriado, a frequência

3. O grande intelectual Paulo Freire também não conseguiu frequentar os estudos primários com regularidade. O termo estudos Primários remete-se a etapa de escolarização inicial das crianças brasileira. Atualmente, corresponde a etapa chamada de Ensino Fundamental – Anos iniciais.

obrigatória, dois ciclos (um fundamental, de 5 anos, e outro complementar, de 2 anos) e a exigência de habilitação neles para o ingresso ao ensino superior. Essa estrutura curricular instituída nos primeiros anos da década de 1930 irá permanecer vigorando até a contemporaneidade, ou seja, os alunos permanecem sendo separados em turmas por faixas etárias.

Na década de 1930, o aluno era visto pelos documentos como uma criança sem autonomia, direitos e capacidades cognitivas para entender o seu entorno, logo, os programas de ensino e as diretrizes curriculares “veem na escola primeira o lugar para ensinar hábitos da Educação Nacional” e na Escola Secundária o espaço para “formar adolescentes com uma sólida cultura geral, marcada tanto pelas humanidades antigas quanto pelas humanidades modernas, e com elevada consciência patriótica e humanística” (BRASIL, 1942).

No período em que Paulo Freire ingressou no Colégio Oswaldo Cruz, a educação básica já estava organizada em nível nacional. Sabe-se que antes da década de 1930, “o ensino secundário não tinha organização digna desse nome, pois, não passava, na maior parte do país, de cursos preparatórios, de caráter, portanto, exclusivamente propedêutico” (SAVIANI, 2007, p.54). Portanto, a escola brasileira na década de 1930 era bastante elitista, certamente não projetada para receber alunos como Paulo Freire.

O termo **aluno** começa a ser utilizado pela cultura escolar no Brasil na mesma década que Paulo Freire ingressa no secundário e era utilizado para designar aqueles que recebiam instrução ou educação escolar. Em outros lugares, como na Europa, acredita-se que esse termo começou a designar as crianças e adolescentes aprendizes que frequentavam o espaço escolar no século XIX. Para o historiador Thomas S. Popkwitz, “as categorias de estudante e aluno, por exemplo, surgem com o processo de universalização da educação” (POPKWITZ, 2014, p. 06) .

A estrutura de organização do espaço escolar, currículo e prática pedagógica estabelecida na década de 1930 começou a ser questionada a partir dos anos de 1960, quando surgiu um novo tipo de escola secundária que buscava atender crianças e adolescentes das classes populares; crianças com trajetórias sociais, culturais e econômicas semelhantes às vividas por Paulo Freire na infância.

Seguindo a trajetória, temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Base em 1961, que não apresenta uma nova concepção de sujeitos da educação, mas propõe alterações no campo semântico, modificando a nomenclatura que designava os estudos secundários. Esse nível de escolarização passaria a ser chamado de Ensino Médio. Ao mesmo tempo que alterava a nomenclatura, o dispositivo legal também propunha um novo formato para esse estágio escolar. O Ensino Médio seria composto por dois ciclos: o ginásial e o colegial. Os

curso secundários, técnicos e de formação de professores se tornam espaço para os adolescentes-alunos, que agora são mão de obra para o setor industrial.

Essa configuração da Educação Básica será novamente alterada em 1971, com a promulgação da Lei nº 5.692, que fixava normalizações para o ensino do 1º e 2º grau, além de outras providências destinadas à área educacional. A nova lei colocou em cheque as denominações do Curso Primário, Ensino Primário, Curso Secundário, Ginásial, Ensino Secundário, Colegial e 1º e 2º ciclos e a partir desse período o ensino primário corresponderia ao de 1º grau e o Ensino Médio ao de 2º grau, como explicitava o § 1º do art. 1º da referida lei. Essas mudanças acompanharão a cultura escolar até 1996, quando será promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (9394/96), que organizou a educação brasileira em dois grandes níveis: a Educação Básica (formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e a Educação Superior. Para sistematizar didaticamente a organização da educação básica no Brasil republicano, mas, sobretudo, como a ideia de desenvolvimento humano norteia a estrutura da educação básica, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 1 – Organização da Educação Básica no Brasil (1931-1996)

ANTES DA LDB (1996)		APÓS- LDB (1996)	
ETAPAS DE ENSINO	ETAPAS DE ENSINO	FAIXA ETÁRIA PREVISTA	DURAÇÃO
	Educação Infantil	Até cinco anos de idade	
	Creche	Até três anos de idade	-
	Pré-Escola	4 e 5 anos de idade	
<hr/>			
Educação Básica			
Educação Primária	Ensino Fundamental	Até 14 anos de idade	Nove anos
Ensino Secundário (1930 á 1971)	Anos iniciais	De seis a 10 anos de idade	5 anos
Ensino de 1º Grau (1971 á 1996)	Anos finais	De 11 a 14 anos de idade	4 anos
<hr/>			
Ensino Secundário (1930 a 1971)			
-Ciclo Complementar (Curso científico ou Colegial)	Ensino Médio		3 anos
-Ciclo Profissionalizante (Curso Normal ou Técnico)			
Ensino de 2º Grau (1971 á 1996)			

Fonte: Elaboração dos Autores

Nesse sentido, podemos afirmar que as alterações curriculares e estruturais da educação básica proposta nas últimas oito décadas foi realizada no campo semântico, e não na esfera estrutural, sobretudo, pela ideia de criança e adolescência adotada. Todos os programas de ensino e as diretrizes curriculares nacionais propuseram a organização do processo de ensino e aprendizagem para crianças e adolescentes como se fosse uma sucessão de fases que levariam os seres humanos (sujeitos históricos) da “incapacidade total à plenitude na vida adulta”. Para Sacristán, os programas curriculares partem da concepção de que “tornar-se adulto é ter o poder de dispor de um corpo mais desenvolvido, de falar, de escolher; ter mais independência nas formas de viver, (...), mais responsabilidade” (SACRISTÁN, 2005, p.46), enquanto que ser criança é ser um sujeito incapaz do ponto de vista cultural, intelectual e biológico.

Percebermos que a estrutura da educação básica brasileira, conforme descrevemos no quadro 1, ainda baseia-se numa perspectiva “evolucionista” do desenvolvimento humano, ou seja, para organizar o processo de ensino e aprendizagem, os parâmetros e as diretrizes curriculares consideram o desenvolvimento etário no processo de escolha dos conteúdos e temas a serem trabalhados em cada ano escolar.

Buscamos, neste trabalho, historicizar a construção das diretrizes curriculares para a educação básica de 9 anos e em seguida problematizar a construção social do aluno, tomando como referência o currículo enquanto artefato cultural e o aluno como categoria histórica que surgiu no final do século XIX. Nossa intenção é observar como os dispositivos normativos nacionais influenciam no processo de subjetivação das crianças, no ato de transformação dessas últimas em alunos, ou seja, os conceitos de infância utilizados na base teórico-metodológica do documento e os conteúdos programáticos sugeridos para a formação dos estudantes.

É necessário pontuar, antes de historicizar a construção das diretrizes nacionais para o ensino fundamental, que existe uma “quebra” na forma de ver a infância e a criança nas diretrizes curriculares nacionais, sobretudo, pelo fato de existir dois marcos normativos: as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Nacionais para Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Sabemos que as diretrizes para a Educação Infantil estimulam as falas infantis, além disso, a criatividade e as brincadeiras tornam-se foco do ato pedagógico, enquanto que as diretrizes para o ensino fundamental se distanciam dessa natureza, ao enfatizar a necessidade dos alunos desenvolverem a capacidade de argumentação a partir de uma perspectiva cartesiana. Na nova etapa escolar, as crianças

aprendem que “ser aluno é ser estudante (aquele que estuda) ou aprendiz (aquele que aprende)” (Sacristán, 2005, p. 125), e isso se traduz em comportamentos específicos.

Dessa forma, estudaremos as diretrizes nacionais para o ensino Fundamental de 9 (nove) anos, porque elas funcionam como “dispositivo subjetivante, envolvido na gênese do próprio sujeito moderno” (Veiga-Neto, 2002, p. 171) e por se inserir como uma prática política, pedagógica e administrativa. Os dispositivos normativos estabelecem os lugares em relação à produção e socialização do conhecimento, definindo identidades. Por isso, apresentamos a seguir o processo de produção das diretrizes nacionais em um contexto de disputa pela implementação de “um novo projeto de sociedade”.

HISTÓRIAS DE UMA DIRETRIZ CURRICULAR NACIONAL PARA AS CRIANÇAS

O espaço escolar e o currículo obrigatório terão seus contornos redesenhados novamente a partir da Constituição Federal de 1988, especificamente no contexto das chamadas Reformas Educacionais da década de 1990, que instituiu um grande número de dispositivos normativos com o objetivo de regulamentar o sistema educacional brasileiro. Entre os dispositivos reguladores que foram pensados e sistematizados estão as primeiras diretrizes nacionais para a educação básica. Cabe destacar que diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as diretrizes curriculares nacionais são exigência constitucional, como está disposto no art. 22 e no art. 210 da Constituição Federal de 1988, que diz:

Compete privativamente à União legislar sobre: (...) diretrizes e bases da educação nacional; (...) Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares são um “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 2013, p.10). De fato, são dispositivos normativos de caráter obrigatório para a Educação Básica que são responsáveis por orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.

O processo de construção das diretrizes curriculares é constituído com a participação das diferentes entidades, instituições e sujeitos históricos. Conforme consta no Parecer CNE/CEB n. 11/2010, havia interesse do Ministério da Educação de que o Conselho Nacional de Educação (CNE) formulasse algumas diretrizes para as etapas da educação básica, “diante da necessidade de atualização e de revisão das resoluções em vigor e da incorporação, nessa nova legislação, das normas legais aprovadas na presente década” (SANTOS, 2010, p.833). Após a redação da proposta inicial da diretriz elaborada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), teve início a consulta pública com a participação de diversas entidades na discussão:

Foi discutido em três audiências públicas (Salvador, 12/3/2010; Brasília, 5/4/2010; São Paulo, 16/4/2010), das quais participaram representantes e membros do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), da União Nacional dos dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE), do Fórum de Diretores de Centros, Faculdades e Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), da Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC), da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, da Comissão de Educação do Senado Federal, de coordenadores estaduais do ensino fundamental, de representantes de movimentos sociais e das escolas privadas, entre outros. (SANTOS, 2010, p.836)

Após a escuta das diferentes entidades sobre o que deve ser ensinado e aprendido nas instituições escolares, foram produzidas para cada etapa e modalidade de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) uma diretriz curricular. Devido ao espaço reduzido do texto, infelizmente teremos a liberdade apenas de apresentar uma caracterização da versão final das Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

O documento da diretriz nacional para o ensino fundamental é constituído por duas grandes partes: relatório do parecer 11/2010 do CNE e a resolução propriamente dita. O relatório apresenta a fundamentação da proposta discutida em 7 (sete) tópicos e alguns subtópicos: o primeiro traz uma breve apresentação do documento e é seguido por um outro,

intitulado “Fundamentos”, que apresenta os seguintes subtítulos: “O direito à educação como fundamento maior destas diretrizes”, “A oferta de uma educação com qualidade social” e “Princípios norteadores”. No terceiro tópico, teremos o debate sobre a obrigatoriedade da escola para crianças no tópico “Trajetória do ensino fundamental obrigatório no país”. O quarto traz uma discussão sobre a população escolar, destacando a diversidade da cultura infantil-adolescente, e a ampliação dos objetivos da escola. O quinto tópico trata do currículo, e da complexa relação entre a base nacional comum e a parte diversificada, e também como se dá a apropriação da cultura pelos alunos. Na sexta parte trata-se de diversos temas: do projeto político-pedagógico – abordando a gestão democrática e participativa como garantia do direito à educação –, da relevância dos conteúdos, da integração e das abordagens do currículo, das articulações do ensino fundamental como elemento facilitador da continuidade da trajetória escolar dos alunos, da entrada da criança de 6 anos no ensino fundamental e do método avaliativo. O sétimo tópico apresenta uma discussão sobre educação em tempo integral, enquanto o oitavo é intitulado “Educação do campo: educação escolar indígena e educação escolar quilombola”. Nos itens 9, 10 e 11 serão discutidos, concomitantemente, a educação especial, a educação de jovens e adultos e a necessidade de empenho solidário das redes e sistemas de ensino com a implantação das Diretrizes.

Na segunda parte do documento apresenta-se a Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que traz 50 artigos relativos aos temas tratados no relatório pelos conselheiros do CNE. Para Lucíola Santos, “destacam-se nessas Diretrizes o grande número de artigos, sem contar os vários parágrafos e incisos que muitos deles apresentam”. Conforme a autora:

Essa extensão revela claramente a preocupação em abarcar diferentes aspectos da educação escolar e representa uma tentativa de contemplar os interesses de diferentes grupos. Assim, há artigos que se referem às aspirações da sociedade, de um modo geral, outros que se voltam para demandas mais estreitamente relacionadas aos interesses dos movimentos sociais, das associações profissionais dos gestores do sistema, dos educadores críticos que se voltam com mais entusiasmo e interesse para os aspectos políticos da educação e também os que dão maior ênfase aos seus aspectos pedagógicos. (SANTOS, 2010, p.840)

Entre as pautas defendidas para minimizar a fratura existente entre as duas diretrizes destinadas à Educação Infantil e Ensino Fundamental

estava a melhoria no processo de alfabetização e letramento de crianças no Ensino Fundamental, por compreender que a expansão do atendimento às crianças de 6 (seis) anos na rede pública era fundamental para melhoria no ensino no Brasil e que o processo de alfabetização acontece em um ciclo de três anos.

Percebe-se que é nesse ponto do documento que se efetua um deslocamento na concepção de criança, que migra da perspectiva evolucionista-desenvolvimentista dos seres humanos para uma perspectiva sociocultural, compreendendo as crianças em sua singularidade. No entanto, essa noção de infância que circula nos anos iniciais não se estende para as próximas etapas do processo de escolarização. É essa ideia de infância defendida pelo Estado que iremos discutir a seguir.

A CONSTRUÇÃO DO “ALUNO UNIVERSAL” PELO ESTADO

Os alunos do Ensino Fundamental regular são crianças e adolescentes de faixas etárias cujo desenvolvimento está marcado por interesses próprios, relacionado aos seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo, em constante interação. Como sujeitos históricos que são, as características de desenvolvimento dos alunos estão muito relacionadas com seus modos próprios de vida e suas múltiplas experiências culturais e sociais, de sorte que mais adequado seria falar de infâncias e adolescências no plural. (BRASIL, 2013, p. 110)

É no trecho destacado acima que as **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica** procuram definir quem são os “alunos” e as “crianças” do ensino fundamental regular. Ao conceituar o “aluno”, o texto traz uma ideia de quem são esses sujeitos e como é que deve ser pensada a sua constituição na proposta curricular. Para o documento, os alunos são crianças com múltiplas experiências. Ao produzir uma regulação sobre os alunos, o documento busca interface com o conceito de crianças e os adolescentes contemporâneos, abrindo espaço para um debate acerca de como o Estado brasileiro passou a conceber a(s) infância(s) nos primeiros anos do século XXI.

Historicamente, o Estado vem buscando construir intervenções quanto às crianças a partir de suas regulações e a escola, bem como outras instituições que foram e são responsáveis pela construção de imagens e representação dessa categoria social. Em tal processo, onde se dá a construção do aluno, o Estado passou a produzir uma perspectiva de “infância

idealizada”, fazendo construir formas de pensar e repensar o seu conceito. Segundo Rita de Cássia Marchi:

A infância tornou-se, dessa forma, o lugar de intervenção do Estado moderno para a deflagração de um projeto de sociedade que tinha, aliado à ideia de “emancipação”, as noções de “controle” e “previsão” como fundamentos de políticas propedêuticas e práticas de intervenção e regulação social. (MARCHI, p. 238)

As **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica** representam a materialização de um projeto de sociedade construído pelo Estado, que por sua vez foi amparado na ideia de “infância ideal”. Percebe-se que embora as Diretrizes reconheçam as diferentes subjetividades de crianças e adolescentes, concebendo-as “no plural”, também se ampara em perspectivas tradicionais de infâncias.

Consideramos as infâncias como construções históricas e sociais. De acordo com as pesquisadoras Anete Abramowicz e Tatiane Consentino Rodrigues:

A infância é uma construção social, uma invenção, produzida de muitas maneiras, especialmente pelas normatizações jurídicas, torna-se um poderoso dispositivo do poder. Ou seja, a infância tem pensado e configurado a criança como um determinado aluno, determinada forma, estética, raça etc., e infância e criança única. É nesta direção que iremos destacar que a infância é, na verdade, e, nesse sentido, um dispositivo do poder. E, ao mesmo tempo, é a própria criança que, em seu devir, resiste e interroga a infância. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 465)

Mesmo reconhecendo como “sujeitos históricos” ou “sujeitos de direitos”, o documento se contradiz na forma como concebe o conceito de criança e de adolescente. Tal contradição se apresenta de forma mais objetiva ao tratar o aluno de forma universal, porque as Diretrizes reproduzem a perspectiva amparada no desenvolvimento humano, que direciona sua regulação ao fator “faixa etária”.

É importante destacar aos leitores que entendemos que os documentos de regulação trazem contradições nas suas propostas, haja vista que tais registros foram produzidos a partir dos conflitos e das disputas construídas no processo da dinâmica sociocultural. Desse modo, as contradições aqui apontadas não são “juízos de valores” sobre a legitimidade do documento;

reconhecemos o mesmo como um marco legal. Trata-se, antes de tudo, do resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época e sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, épocas essas nas quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silenciamento na história da educação brasileira.

As Diretrizes Curriculares são documentos fabricados a partir dos jogos de interesses, das disputas forjadas nas correlações de forças. O historiador Jacques Le Goff entende o documento como um instrumento de poder, sendo:

Antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. (LE GOFF, 1996)

Desse modo, ao construirmos uma análise da produção das Diretrizes, é de fundamental importância atentarmos para o universo de produção que fez gerar este documento, sem deixar de perceber que ele “resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias” (Le Goff, 1996).

No cenário de produção das Diretrizes Curriculares, a compreensão da criança a partir das “faixas etárias” já havia sido questionada pelos novos estudos sociais da criança, que por sua vez reivindicam que o conceito de criança transcenda o fator etário. De acordo com os novos estudos, a visão “natural e universal” deve ser questionada, haja vista que a criança deve ser entendida a partir de sua construção cultural, social e histórica. Os chamados novos estudos sociais da infância propõem a desconstrução da obviedade e legitimidade presentes no paradigma tradicional da infância como fase “natural e universal” da vida e das crianças como objetos passivos de socialização numa ordem social adulta (MARCHI, 2009, p. 228).

Na tentativa de se construir uma regulação educacional voltada para Educação Básica, o Estado brasileiro produziu um documento orientador

que trouxe consigo uma ideia de aluno amparado em concepções de crianças distintas. No entanto, a sua operacionalização ainda permanece ligada às velhas concepções. É necessário perceber que tais perspectivas canônicas se encontram presentes no próprio marco normativo legal que fundamenta as Diretrizes: referimo-nos aqui ao **Estatuto da Criança e do Adolescente** e a própria **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**.

Esses dispositivos legais foram construídos a partir da Constituição Federal da República Brasileira, promulgada em 1988, que precisa ser compreendida historicamente. A Carta Magna já trazia a concepção de criança a partir do reconhecimento como “sujeitos de direitos”, contudo ainda carregava consigo uma ideia universal de criança e de adolescente.

É importante ressaltar que conceber o ser como sujeito de direitos não significa necessariamente respeitar as diversas especificidades inerentes aos sujeitos que vivenciam diferentes grupos identitários. De acordo com Lucia Rabello de Castro:

Por mais que o direito positivo ocidental tenha recentemente manifestado a preocupação com a criança, vista como um sujeito de direitos, através da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), problematiza-se também sua racionalidade universalizante. Os cento e oitenta e um países signatários desta Convenção se conformaram a uma visão de criança e de sociedade, passando por cima de situações culturais particulares que fazem da infância e dos valores a ela atribuídos algo diferente do que quer a visão dos países centrais. (CASTRO, 2002, p. 51)

Foi a partir da mencionada “racionalidade universalizante” que a Constituição Federal produziu uma ideia específica de infância, que se desdobrou na produção do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90). Assim como a Carta Magna, o Estatuto também representa o resultado da efervescência política vivenciada no país a partir do final da década de 1970. Nesse período, a Redemocratização colocou em cena “protagonistas”, que passaram a defender os direitos humanos de grupos sociais historicamente excluídos, entre eles as crianças e os adolescentes.

No Brasil, o Estatuto é considerado a Lei que referencia as medidas de proteção e socioeducação, voltadas para meninos e meninas de zero a dezoito anos de idade. Esse dispositivo, promulgado em 1990, estabelece os parâmetros jurídicos e orienta a promoção das políticas públicas. Ao buscar estabelecer uma regulação voltada para as crianças e adolescentes, ele também faz parte do projeto de sociedade que procurava construir uma ideia “universal de infância”.

De acordo com o antropólogo Patrice Schuch, a visão de uma “infância universal” reproduz a ideia de “valores individualizantes”, fortemente presente na Declaração Universal dos Direitos dos Homens, de 1948, e da própria Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pelas Nações Unidas (ONU). Para Schuch:

Essa internacionalização marcou o aparecimento de uma forma de regulação das populações, que passa a explorar domínios puramente nacionais. A internacionalização só se tornou possível através da ênfase numa ideia de ‘igualdade’ entre os homens, noção amparada no pressuposto de sua universalidade antológica. (SCHUCH, 2009, p. 118)

A Convenção Internacional dos Direitos da Criança, que representa uma Carta das Nações Unidas publicada em 1989, foi referendada como documento base para a produção do Estatuto no Brasil, país signatário. Cabe aqui destacar que o próprio conceito de criança e adolescente como “sujeito de direitos”, presente na Constituição Federal e no Estatuto, é fruto desse debate internacional. Ainda de acordo com Schuch:

A imagem da ‘criança universal’ aparece com a internacionalização de sua atenção, personagem que passa a guiar as legislações e normativas internacionais, marcadamente liberais. Embora a expansão dessa influência tenha se dado em um momento histórico de presença de uma ideologia modernista no Brasil. (SCHUCH, 2009, 127)

É preciso estar atento às regulações sociais estabelecidas pelo Estado liberal, haja vista que seus interesses demarcam a tentativa de promover a emancipação social em nome da regulação. Como alerta o sociólogo português Boaventura de Souza Santos:

O Estado liberal assumiu o monopólio da criação e da adjudicação do direito - este ficou, assim, reduzido ao direito estatal -, a tensão entre a regulação social e a emancipação social passou a se um objeto mais da regulação jurídica. Nos termos da distinção entre a emancipação social legal e ilegal - desde então, uma categoria política e jurídica essencial -, só seriam permitidos os objetivos e práticas emancipatórias sancionadas pelo Estado e, por conseguinte, conforme os interesses dos grupos sociais que lhes estivessem, por assim dizer, por trás. (SANTOS, 2016, p. 19)

Esse “monopólio” do Estado liberal se materializa nos códigos, nas normas e, inclusive, nas diretrizes. Santos ainda chama atenção para o fato de que esse processo de produção de normatização jurídica – que fez produzir as normatizações – vem sendo fortemente marcado pela inversão de uma “dialética reguladora” para uma “não-dialética reguladora”, que por sua vez é fortemente marcada pela lógica conservadora, cujo intento é insistir na “compatibilidade” do capitalismo com a democracia.

Não podemos deixar de registrar que as mobilizações em defesa do Estatuto estavam em consonância com o debate do Estado Democrático de Direitos, que por sua vez contou com a participação efetiva da sociedade civil organizada. Para além dos debates internacionais, setores da sociedade brasileira que se organizaram politicamente para questionar as ações assistencialistas e de repressão construídas nos governos militares no campo da assistência às crianças pobres e/ou que viviam em diferentes situações de abandono acabaram por contribuir para a mudança na forma de pensar o conceito da criança e de adolescente no Brasil (AUTOR, 2014).

Ao negar o Estado de Bem-Estar Social ou Estado Providência, construído pelos governos militares, o Estado Democrático de Direito constrói “outra” forma de pensar a criança e o adolescente no Brasil. É em tal momento da história da República que o “direito do menor” passa a se tornar o “direito da criança e do adolescente”. Esse processo é fortemente marcado por um projeto de sociedade.

Contudo, não se pode negar que o Estado Democrático de Direito traz consigo a ideia universalizante de criança e de adolescente. Ao produzir uma ideia de “direito da criança e do adolescente”, ele produz o discurso da “infância ideal”. A própria doutrina da “proteção integral” traz consigo uma ideia fortemente marcada pela perspectiva do desenvolvimento humano, ao estabelecer princípios jurídicos e políticos a partir de uma ideia universal desses sujeitos históricos, baseada na perspectiva psicologizante, que em si homogeniza as infâncias.

Quando o Estatuto foi promulgado em 1990 não foram consideradas as especificações dos direitos das crianças e dos adolescentes quilombolas, indígenas e ciganos, por exemplo. Depois de décadas, esses meninos e meninas ainda aparecem de forma muito tímida (no caso dos indígenas) ou inexistente. Desse modo, há de se considerar o caráter universalizante da “doutrina da proteção integral”, que fundamenta o Estatuto da Criança e do Adolescente.

É importante, contudo, datar historicamente a produção do Estatuto. O viés universalizante da lei é fruto de um Estado que traz consigo uma

ideia universalizante de infância, que se apresenta marcada pela limitação de construir regulações emancipatórias, implicando diretamente no projeto de sociedade para as crianças e adolescentes.

É nesse processo de regulação, construído a partir de uma perspectiva universalista, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica apresentam pontos de afirmação que merecem uma análise problematizadora. Referimo-nos à concepção de adolescente e sua relação com o conceito de aluno. Para as Diretrizes, os adolescentes:

Passam por grandes transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Os adolescentes, nesse período da vida, modificam as relações sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios. (BRASIL, 2013, p. 110)

Ao buscar construir conexões com a representação do cotidiano do aluno, a Diretriz afirma que é nessa fase da vida humana que:

Os alunos se tornam crescentemente capazes de ver as coisas a partir do ponto de vista dos outros, superando, dessa maneira, o egocentrismo próprio da infância. Essa capacidade de descentração é importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos. (BRASIL, 2013, p.110)

As afirmações presentes nas Diretrizes aqui destacadas reforçam a tese da visão universalizante das infâncias. Procurando construir conexões entre o conceito de adolescência e o cotidiano do aluno, o documento construiu imagens homogeneizadoras sobre os adolescentes, reproduzindo representações cristalizadas não apenas dos adolescentes, mas da própria criança.

Ao afirmar “egocentrismo próprio da infância”, o documento aponta mais uma das suas contradições, haja vista que se entendemos as infâncias no plural, como afirma o documento, não podemos reproduzir visões deterministas, fortemente amparadas nas teorias tradicionais do desenvolvimento humano, desdobrando em uma perspectiva eminentemente psicologizante sobre as crianças e os adolescentes. Tais determinismos negam a pluralidade e as trajetórias individuais dos meninos e meninas.

Outra questão importante que merece ser destacada refere-se ao discurso de que o fator idade é determinante para que os alunos e alunas passem a ser mais “capazes” em ler o mundo, e a partir dessa leitura se tornem sujeitos morais e éticos. Pensamos que tais afirmações devem ser problematizadas, uma vez que tais valores podem ser construídos desde a primeira infância, como aponta a própria sociologia da infância.⁴

Mesmo reconhecendo as contribuições do documento para a história da política educacional brasileira, é importante perceber que as Diretrizes constroem um “aluno universal”, pois trazem consigo uma ideia de “infância universal”. O documento produz uma imagem sobre o aluno estabelecendo o seu “papel social”. De acordo com Sarmento e Marchi, o mundo adulto também atribui às crianças um papel social. Para os autores:

Assim, “ser criança” supõe o desempenho de papéis sociais institucionalmente prescritos ou o desempenho do que os sociólogos da infância chamam de “duplo ofício”: em primeiro lugar, é preciso ser “filho” (não de qualquer família, pois esta instituição também é regida por normas) e, em seguida, “aluno”. A criança que não exerce o “ofício de aluno” não exerce também o ofício qu’aquele dá origem: o “ofício de criança”. A criança que não exerce o “ofício de aluno” não exerce também o ofício qu’aquele dá origem: o “ofício de criança”. Parafraçando Simone de Beauvoir, pode-se dizer que, assim como “não se nasce mulher” também não se nasce criança, aprende-se a sê-lo! Depois da família (de quem as crianças “de rua” também costumam estar distantes), a escola é a instituição que ensina à criança o seu (duplo) ofício. (SARMENTO; MARCHI, 2012, p. 8)

Nesse sentido, é importante estarmos atentos e atentas à forma como historicamente essas regulações foram construídas e como elas vêm buscando produzir os “ofícios” das crianças e adolescentes, que para o projeto de escolarização são categorizados como “alunos”. Em tal processo de construção de ofício, a escola representa “a instituição que ensina à criança o seu (duplo) ofício”. É importante ressaltar que os autores destacam que nesse processo de regulação são construídas as chamadas “malhas disciplinadoras”, que estabelecem padrões de comportamento e de sentimento.

4. Sobre este debate ver: CORSARO, William. *Sociologia da Infância*. SP: ARTMED, 2011.

Para romper com o “aluno universal”, é preciso acreditar na promoção da diferença e a escola como a possibilidade de um espaço para tal ruptura. De acordo com Carlos Roberto Jamil Cury:

A defesa das diferenças, hoje tornada atual, não subsiste se levada adiante em prejuízo ou sob a negação da igualdade. Estamos assim diante do homem como pessoa humana em quem o princípio de igualdade se aplica sem discriminações ou distinções, mas estamos também ante o homem concreto cuja situação deve ser considerada no momento da aplicação da norma universal. (CURY, 2002, s/p)

Para além de reconhecer e promover as diferenças, apontamos que é necessário também romper com o adultocentrismo presente na construção do conceito de infância. Para Abramowicz e Rodrigues:

Quem concebe a infância é o adulto, que a pensa de maneira pgressa e assim retira a potência e a possibilidade de transformação que há na própria infância. A criança está empobrecida no aluno, no pequeno consumidor, empobrecida em ideias pré-concebidas de infância. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 465)

Consideramos que as Diretrizes fazem parte de um projeto de sociedade, que se construiu a partir do processo de Redemocratização vivenciado no final da década de 1970. Valorizar e promover as diferenças são alternativas para superação do projeto de sociedade que procura construir o “aluno universal”. É preciso acreditar nas mudanças, haja vista que enquanto documento elas também podem mudar com o tempo e com as questões socioculturais que hoje nos desafiam. Para além do “aluno universal”, acreditamos que há diferentes formas de ser criança e adolescente e de viver as infâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais dos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?

A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferí-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 1997, p. 54)

Embora as Diretrizes sejam um marco histórico na educação brasileira devido ao seu papel de ampliar o tempo da criança e do adolescente na escola e de reconhecer as suas diferenças, são também “regulações pedagógicas”, que em si não se deslocam das concepções modernas de ensino e aprendizagem. O documento analisado reproduz a concepção da criança e de adolescência universal, amparado em teorias tradicionais do desenvolvimento humano.

As Diretrizes se fundamentam em legislações que trazem em si uma ideia de “infância universal”, que baseada no direito positivo, produziu uma série de regulações em relação ao controle das crianças e dos adolescentes e, também, dos espaços onde eles circulam – como a escola.

Desdobramento das mobilizações populares no cenário da Redemocratização, a Constituição e o Estatuto da Criança e do Adolescente já se estabeleceram para um projeto de sociedade específico, produzindo imagens e representações das crianças e dos adolescentes de forma universal. Esse projeto se desdobrou diretamente na proposta curricular brasileira produzida nas primeiras décadas dos anos 2000.

O Estado brasileiro produz a escolarização universal, reproduzindo as imagens e representações do “aluno universal”. O grande desafio do nosso tempo é romper com a ideia universal de infância e (re)pensar o nosso projeto de educação, onde os sujeitos da história – as crianças e adolescentes –, sejam respeitados nas suas diferenças, rompendo assim com a ideia de uma “infância universal”, logo, de um “aluno universal”. Para romper com tal perspectiva é fundamental promover as diferenças e questionar o adultocentrismo presente na construção de ideia de criança, permeando a as legislações brasileiras e as próprias Diretrizes.

Reconhecemos que a trajetória histórica da organização curricular no Brasil foi marcada por diferentes conquistas. Retomamos a história do menino Paulo Freire e de sua mãe, Dona Tudinha, que se dedicou para torná-lo aluno. Reconhecemos que o Brasil do menino Paulo não é o Brasil das Diretrizes. Contudo, aprendemos com o próprio Freire – patrono da Educação Brasileira – que é possível pensar os educandos no plural, a partir de uma “pedagogia da autonomia”. Para que isso se efetive é fundamental acreditar nos desafios que os dias atuais nos apresentam e que as diretrizes podem ser (re)construídas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete & RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando As pesquisas com crianças e três obstáculos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. *Diário Oficial*, Rio de Janeiro, 1 maio 1931.
- _____. Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. *Diário Oficial*, Rio de Janeiro, 9 abr. 1932.
- _____. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 10 abr. 1942.
- _____. Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961.
- _____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e as Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 ago. 1971.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CASTRO, Lucia Rabello de. A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-58, jun. 2002.
- CORSARO, William. *Sociologia da Infância*. SP: ARTMED, 2011.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*. no.116 São Paulo: Julho, 2002.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. *Educ. Soc.*, set. 2002, vol.23, no.80, p.168-200.
- ENGELBERG, Marcel Francis D'Angio. *A invenção cotidiana do aluno: relações de poder, experiências escolares e possibilidades de existência*. São Paulo: Dissertação de Mestrado em Educação, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4.ed. Campinas: Unicamp, 1996.
- MARCHI, Rita de Cássia. As Teorias da Socialização e o Novo para Socialização Paradigma os Estudos e Sociais da Infância. *Educação & Realidade*, vol. 34, núm. 1, janeiro-abril, 2009, pp. 227-246.
- MIRANDA, Humberto da Silva. *Nos tempos das Febems: memórias de infâncias perdidas (Pernambuco / 1964-1985)*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História. Recife: UFPE, 2014.
- MOTTA, Flávia Miller Naethe. *De crianças a alunos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. *As bifurcações da ordem: revolução, cidade, campo e indignação*. São Paulo: Cortez, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto & MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. *Revista de Sociologia Configurações*, Vol. 4 Portugal: 2012.

SCHUCH, Patrice. *Práticas de Justiça: antropologia dos modos de governo da infância e da juventude no contexto pós-ECA*. Porto Alegre: Edidora do UFRGS, 2009.