

Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação

Eloisa Acires Candal Rocha*

Resumo: Este texto tenta trazer à tona alguns dos dilemas que permeiam toda a intervenção pedagógica, que em essência têm a infância como objeto e a sociedade como meta. Busca retomar o conceito de infância e de educação para repensar as alternativas de educação para a criança de 0 a 6 anos, resultantes de novas formas de inserção social da família e da consolidação de novas instituições educativas, rompendo com os parâmetros pedagógicos estabelecidos a partir de uma "infância em situação escolar", tal como tem sido delimitada pela Pedagogia. A definição de um "Pedagogia da Infância" passa a sustentar-se a partir da incorporação do conceito de heterogeneidade como definidor na constituição dos sujeitos, e exige que a ação pedagógica se oriente por olhares que contemplem todas as dimensões do humano.

Abstract: This text attempts to consider some of the dilemmas that permeate the entire pedagogical intervention, the essences of which are childhood as an object and society as a goal. The article seeks to reconsider the concept of childhood and education to reconsider educational alternatives for children from 0 to 6 years of age, which result from new forms of social insertion of the family and the consolidation of new educational institutions, breaking with the pedagogical parameters established by "childhood in the school environment", in the manner that this has been determined by Pedagogy. The definition of Childhood Pedagogy, is based on the incorporation of the concept of heterogeneity as a defining element in the formation of subjects, and demands that the pedagogical activity is oriented by perspectives that contemplate all of the human dimensions.

Unitermos: educação para crianças de 0 a 6 anos, pedagogia, infância.

* Professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação, integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos – NEE0A6.

22 • Eloisa Acires Candal Rocha

Com efeito, algumas plantinhas assemelham-se estranhamente à salsa e a cebolinhas mais que a flores. Todos os dias me vem a tentação de podá-las um pouco para ajudar a crescer, mas permaneço na dúvida entre as duas concepções de mundo e da educação: se deixar agir de acordo com Rousseau e deixar obrar a natureza que nunca se equivoca e é fundamentalmente boa ou ser voluntarista e forçar a natureza introduzindo na evolução a mão esperta do homem e o princípio da autoridade.

(Gramsci, 1978, p.128)

Esta epígrafe expressa aquele que tem sido o dilema fundamental da pedagogia, associado, em essência, ao fato de ter a infância como objeto e a sociedade como meta. A intervenção pedagógica tem oscilado permanentemente entre o “desabrochar” de uma formação humana conduzida pela natureza e a disciplinação e a conformação a regras e modos sociais dominantes, das quais resultam diferentes formas de transgressão. No âmago deste antagonismo, consolidam-se na pedagogia alternativas fundamentadas em projetos sociais utópicos que propõem relações educativas onde autonomia e coletividade ganham novas dimensões.¹

É exatamente esta a reflexão que pretendo desenvolver neste trabalho, tomando como base o eixo dos temas do curso: *Teorias Sociais e Educação*, que buscou “discutir algumas teorias sociais e educacionais que criticaram aspectos “desumanizantes” da modernidade e, ao mesmo tempo, elaboraram possíveis alternativas”. Por outro lado, acredito que desvelar os desdobramentos da relação infância e pedagogia seja fundamental para aqueles que, como eu,

atuam no campo da educação infantil (de crianças de 0 a 6 anos) e buscam melhor compreender as finalidades e a própria delimitação deste campo educativo.

Arroyo (1994), em recente trabalho apresentado no Seminário Nacional de Educação Infantil (realizado pelo MEC/BR, em agosto de 1994), ao discutir o significado da infância, toma dois eixos para o desenvolvimento do tema : a *concepção de infância* e a *concepção de educação* que temos ao definir um projeto educativo.

Para os objetivos a que me propus neste trabalho, estes dois eixos também parecem fundamentais, uma vez que, sendo conceitos dinâmicos e em permanente construção, apresentarão conseqüências igualmente dinâmicas no âmbito da pedagogia.

Sabemos que a infância, como afirma Narodowski (1994, p.24), é o “*suposto universal da ação e da produção pedagógica*”, porém a mesma pedagogia que proclamará um “*conceito moderno de infância*”, contraditoriamente abstrairá as características históricas do desenvolvimento humano. Diferentemente de outros campos teóricos, tais como a medicina ou a psicologia, onde a infância é vista em suas dimensões gerais como um momento particular do ciclo vital, a pedagogia vai elaborar uma análise particular da infância em situação escolar, estabelecendo um recorte específico, a partir do qual busca identificar padrões de normalidade quanto ao desempenho das crianças e estabelecer regularidades para a orientação da prática dos educadores. Ao considerar-se a criança como um ser biológico que percorre etapas etariamente definidas, encobre-se sua vinculação social e histórica e toma-se o que é particular pelo universal.

A delimitação da infância, que, como muito já foi dito, tem se dado predominantemente por um recorte etário definido por oposição ao adulto, pela falta de idade, pela imaturidade ou pela inadequada integração social, será contestada, principalmente no final deste século, pela negação ao estabelecimento de padrões de homogeneidade indicados pelos campos da sociologia e da antropologia, articulados com algumas abordagens da psicologia, que apontam, como necessidade, a adequação de projetos educativos a demandas diferenciadas. Pela via da contextualização, da heterogeneidade e da consideração das diferentes formas de inserção da criança na realidade, no mundo adulto, nas atividades cotidianas, nas brincadeiras e tarefas, delinea-

24 • Eloisa Acires Candal Rocha

se um outro conceito de infância, arrendatário de um novo momento da modernidade.

O “nascimento” da infância e a pedagogia

Hoje amplamente difundida, a obra de Ariès (1979) foi pioneira ao afirmar certas características históricas da infância, situando-a como produto da história moderna. Para ele, a “*aparência da infância*” se dá a partir do século XVI e XVII na Europa, quando, com o Mercantilismo, altera-se o sentimento e as relações frente à infância, modificados conforme a própria estrutura social.

Antes vista com indiferença, a criança não era percebida com necessidades diferentes das do adulto. O estudo que o autor apresenta, e que se ocupa das imagens de infância burguesa, mostra como se dão as transformações do sentimento moderno de infância e de família. Nascido no contexto burguês, este sentimento sustenta-se na mudança de inserção da criança na sociedade, que deixa de assumir um papel produtivo direto, passando a ser merecedora de cuidados e de educação desde o momento em que consegue sobreviver. Mudam significativamente as relações no meio social. Vimos nascer aí um sentimento contraditório, que atribui à criança a ingenuidade e a inocência e, ao mesmo tempo, a imperfeição e a incompletude, transformando as atitudes sociais em *papiricação*, ou em *moralização*, que acabam por se refletirem como oposições fundamentais na orientação dos modos clássicos de inserção dos novos sujeitos à sociedade.

Em Rousseau, tanto o estudo da infância, cuja existência normatiza e nomeia, como a ação educativa aplicável a ela, por ele amplamente desenvolvida no *Émile*, podem efetuar-se de acordo com sua natureza. Diz ele : “*Cada idade, cada etapa da vida tem sua perfeição conveniente, a espécie de maturidade que lhe é própria*”. Esta afirmação, apesar de integrar um conjunto de máximas que em sua obra inauguram uma forma própria de pensar a educação da “criança da natureza” pela natureza, não significa deixar a criança à própria sorte, evoluir espontaneamente. Esta leitura, geralmente feita por educadores, desconsidera outros aspectos de sua obra, que, mesmo sendo extremamente polêmica, exalta o papel do educador na condução das crianças, às quais deve orientar em direção ao que é original (Cerizara, 1990, p. 48).

Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação • 25

Considerado por vários autores como autor da “*concepção motriz de toda racionalidade pedagógica moderna*”, Rousseau percebe a infância como um momento onde se vê, se pensa e se sente o mundo de um modo próprio. Para ele a ação do educador, neste momento, deve ser uma ação natural, que considere as peculiaridades da infância, a “*ingenuidade e a inconsciência*” que marcam a falta da ‘razão adulta’ (Naradowski, p. 33-34).

A pobre criança que nada sabe, que não pode nada, nem nada conhece, não está a vossa mercê? (...) Sem dúvida ela deve fazer só o que deve, porém deve querer só o que vós quereis que ela faça (Rousseau, 1979).

Percebe-se nesta certeza absoluta da orientação da criança pelas “*leis naturais*” a preocupação de formar na criança o homem de amanhã para a realização de uma sociedade harmoniosa e equilibrada. A função social de educar, de transformar novos seres humanos em futuros cidadãos ainda é tomada pela pedagogia como sua maior tarefa. A infância, como depositária das esperanças da sociedade futura, permanece no horizonte, como veremos, de uma forma ou de outra, pela preservação e pela disciplina.

Quase dois séculos depois de Rousseau instaurar sua concepção, Freinet, também francês, num contexto marcado pelo pós-guerra, vai resgatar a esperança na criança em fazer frente à corrupção adulta. Para Freinet, pela educação será possível construir um novo amanhã, desde que as intervenções educativas se pautem nas “*virtualidades humanas*”. Virtualidades que estão originalmente presentes na infância (criação, invenção, empreendimento, liberdade e cooperação) e que potencialmente possibilitarão a construção de uma nova sociedade (o capitalismo, para Rousseau, o socialismo humanista, para Freinet) (Nascimento, 1995, p. 46).

Mesmo tendo sido Freinet um dos educadores modernos que mais se preocupou em vincular a escola à vida concreta dos alunos (pois só a vida educa), mesmo sendo pioneiro em exaltar a necessidade do respeito às condições sociais da criança e das diferenças daí decorrentes, não escapa ao conflito tradicional da intervenção pedagógica, cedendo à ideologia da preservação da infância e à proposta de manter as crianças afastadas da participação no mundo adulto.

Na pedagogia contemporânea, esta noção de “*natureza infantil*”, amplamente discutida a partir da obra de Bernard Charlot (1979), tem

26 • Eloisa Acires Candal Rocha

assumido estas mesmas dimensões contraditórias. Por um lado, sendo a criança naturalmente um ser complexo (fraco, inacabado, imperfeito, e desprovido de tudo), caberia à educação combater tal natureza, recusando os “interesses naturais”. A tarefa pedagógica consiste, neste caso, na inculcação de regras, na disciplina e na transmissão de modelos. Noutra pólo, a idéia da preservação preocupa-se em não destruir a “inocência original”, protegendo sua natureza. Aqui a ação do educador deveria guiar-se pelos interesses e necessidades infantis. Por esta perspectiva, a pedagogia apenas traduz conceitos vindos da filosofia e elabora representações da infância com uma natureza contraditória. ao mesmo tempo inocente e má, imperfeita e perfeita, dependente e independente, herdeira e inovadora. Nos dois sentidos, ao ser identificada pelos critérios da insuficiência da razão e da experiência, e não pela afirmação de suas especificidades, a criança é vista como aquela que deve apenas ser guiada pelo adulto.

Nos dois extremos, perde-se a dimensão das múltiplas possibilidades da criança, que tem formas próprias de expressão, socialização, interpretação, etc. Vistas em sua positividade, estas mesmas competências serão orientadoras de uma ação do intencional do adulto que rompa com os extremos de uma orientação espontaneísta ou coercitiva.

Lembremos, porém, que a pedagogia acaba por elaborar significações da infância que tomam o conceito de natureza humana e associam-no a uma gênese original (natureza infantil), e a um processo “natural” de desenvolvimento, que seria impulso da própria natureza. Estabelece-se no ideário pedagógico um jogo de significações, inclusive no nível etimológico, que consolida uma concepção em torno da idéia de evolução natural.

Para Charlot (1979, p.130), a pedagogia (tradicional e nova) dissimula a “*significação social da infância por trás da idéia de natureza humana e de luta contra a corrupção*”. A criança não é vista como um ser social em desenvolvimento, nem pensada em termos das relações sociais que estabelece. Desconsiderando-se as desigualdades sociais, tem-se como consequência sua própria ratificação.

Neste embate, contextos extremamente desiguais passam a suscitar, no interior desta mesma pedagogia, soluções condizentes com os princípios humanitários em fortalecimento na virada do século de respeito à individualidade, resultam numa fértil diversificação de projetos educativos.

Novos tempos, novas relações?

A trajetória discutida até aqui mostra como a infância tem permanecido como “*a mais duradoura das utopias concebidas pela modernidade*”, só sendo repensada mais contemporaneamente, como afirma Calligaris (1994):

Como tantos outros ideais imaginados nos últimos 200 anos, o do mundo maravilhoso das crianças também entra em crise na era pós-industrial e pós-moderna. (...) Este tempo de separação da vida adulta, protegido pelo amor parental, miticamente feliz, surgiu em nossa cultura há apenas dois séculos, quando o individualismo triunfou no ocidente (p.6-4).

De lá para cá a situação social da infância mantém contornos extremos. O mito da infância feliz esbarra cotidianamente na violência, no abandono, no consumo infantil, no abuso sexual, etc., que desvelam um outro lado do mundo infantil dos sonhos da humanidade, transformando-o “*numa caricatura perversa do próprio mundo adulto*” (Calligaris, p. 6-4).

As marcas dos contextos sociais, sempre presentes, mas mascaradas pelas abordagens centradas no indivíduo, gritam suas diferenças e imprimem novos contornos às “infâncias” da sociedade atual. A infância “burguesa” dos novos tempos, infância esta reinante nos estratos sociais médios, aquela mesma à qual se permitiu estender os anos de vida como criança num mundo protegido das preocupações, tem também, hoje, sua extensão cada vez mais encurtada. Com uma vida organizada basicamente em função das expectativas e pretensões dos adultos, a criança volta novamente a ser vista como “adulto em miniatura”.

Mesmo tendo “conquistado” um espaço particular no mundo social, a criança, mais do que participar dele, torna-se depositária de nossas projeções; onde, então, preservar-se na liberdade e na independência em suas realizações? Projetando na infância seus anseios, a sociedade acaba por manter-se ambivalente em seus projetos educativos calcados, em alguns momentos, na preservação de uma infância idealizada, em outros, no enquadramento em um mundo adulto.

Na sociedade centrada no adulto, a criança é promessa e potencialidade, uma condição a ser ultrapassada, e o adulto (educador) se relaciona, portanto, com um futuro adulto e não com uma criança

28 • Eloisa Acires Candal Rocha

concreta. A infância idealizada pelo adulto chega a corresponder a uma mitificação, como bem aponta Chombart de Lauwe (1971) :

(...) Através da mitificação existe uma reivindicação fundamental para si, uma forma de escapar ao tempo e a opressão dos papéis impostos pela sociedade, como também uma recusa do mundo tal como é vivido pelo adulto , em função de estruturas sociais, de instituições, de normas, sem nenhuma ponte em comum com mundo desejado e projetado na infância (apud Rosemberg, 1976: p. 1467).

No mundo moderno, a inocência infantil (vista como um momento de preservação) e a violência contra a criança (como reflexo de uma extrema imposição) convivem no mesmo espaço. O “direito” de compartilhar do mundo adulto representa de fato a própria ausência de direitos da criança, sobretudo da criança pobre. Com as crianças que têm sua infância furtada por condições de existência adversas ao mundo infantil do exercício do sonho e da liberdade, a sociedade compartilha as mazelas do capitalismo voraz : a miséria, a criminalidade e, na melhor das hipóteses, a conformadora inserção no mundo do trabalho. Conforme ocorre no Brasil, a inserção precoce da criança no trabalho não é novidade. Mesmo fora dos espaços marginais, no Brasil não são poucos os programas de governo que se proclamam educativos, tais como o “Bom Menino” ou o nosso velho conhecido, “Pequeno Jornaleiro” que estabelecem oficialmente uma inserção “preventiva” da criança no trabalho, instaurando “dois pesos e duas medidas” para a educação da infância na sociedade atual.²

Também Mongin (1994), em seu interessante artigo, lembra que Tocqueville já havia antecipado “*implicitamente o desaparecimento da distinção hierárquica entre adulto e criança*”, chamando a atenção para um outro aspecto desta dimensão antropológica:

É aquele que corresponde ao tempo da infância, a este ritmo particular que se distingue daquele do mundo adulto no sentido em que traduz um certo estado de vulnerabilidade.(...) aquilo que tanto faz falta às sociedades contemporâneas: um tempo que respeita o sonho, a indecisão o arbítrio próprio da ficção (p. 6-7).

Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação • 29

Para ele, paradoxalmente, a sociedade que idealiza a criança como forma de ressuscitar seus sonhos e revelar suas fragilidades ocultadas acompanha o desaparecimento do tempo da infância. Um tempo que acaba sendo sufocado por uma sociedade que recusa a incerteza e os “*horrores sociais do nosso tempo*”.

Estaria a superação do dilema fundamental da pedagogia dependente de uma solução ficcional, tal como nesta irônica proposição?

(...) não tem problema: logo a engenharia genética resolverá de vez os embaraços de nossa pedagogia, e nos oferecerá, como crianças clones felizes, construídos à imagem e à semelhança de nossos sonhos (Calligaris, p.6-4).

Poderá a pedagogia incorporar em suas representações as contraposições a idéias elaboradas no interior das ciências humanas modernas, que também têm a infância como objeto de suas preocupações, definindo-a a partir de perspectivas históricas e contextuais?

Retomando a preocupação inicial deste trabalho, será possível pensar alternativas para a educação da criança de 0 a 6 anos, resultantes das novas formas de inserção social da família, em novas instituições educativas (tais como creches e outras modalidades), rompendo com os parâmetros pedagógicos estabelecidos a partir de “infância em situação escolar” delimitada pela pedagogia?

Mantém-se, neste caso, a passagem da infância de um âmbito familiar para um institucional (creche), o qual à medida que se responsabiliza pela criança, passa também a constituir um discurso próprio acerca das condições de permanência das crianças em seu interior, assim como da configuração dos profissionais que nela passam a atuar. Diferenciam-se escola e creche essencialmente quanto ao sujeito, que neste último caso é a **criança**, e não o sujeito escolar (o aluno); e quanto à definição de suas funções, ao contrário daquelas (que como vimos têm se constituído historicamente como uma pedagogia escolar), suas funções aqui se encontram em processo de constituição. Uma “Pedagogia da Infância”³ necessita considerar outros níveis de abordagem de seu objeto: a criança, em seu próprio tempo, uma vez que se ocupa fundamentalmente de projetar a educação destes “novos” sujeitos sociais, e que são, como diz Narodowski (1994, p.24), “o suposto universal para a produção pedagógica”.

30 • Eloisa Acires Candal Rocha

A definição destes contornos em termos de projetos educativos deverão levar em conta não só as especificidades da origem de cada instituição, mas sobretudo as referências discursivas que apresentam a infância sobre ângulos antes desprezados, tanto na pedagogia como na psicologia, que neste século se estabeleceu como uma área de conhecimento privilegiada pelo campo educativo.

Apesar de a Psicologia ter-se estabelecido, neste século, como uma área de conhecimento privilegiada pelo campo educativo, ela não tem incluído uma reflexão sociológica que permita lidar com variáveis sociais. Só mais recentemente é que um conjunto de teorias, denominadas interacionistas, passam a ser divulgadas entre nós e permitem uma abordagem dos processos de desenvolvimento humano a partir de relações socio-culturais. Para Rosemberg (1976), a solução deste paradoxo, pelo menos ao nível do conhecimento, só pode surgir de uma contribuição interdisciplinar, *“pois enquanto a psicologia não fizer apelo à antropologia, continuaremos apenas a ensinar crianças”*:

Se não posso imaginar o indivíduo se desenvolvendo em um vazio sociocultural, posso ajudá-lo pelas Ciências Sociais (sobretudo Sociologia, História e Antropologia), a apreender as semelhanças e diferenças do conceito de criança e das necessidades sociais a que ele responde (p. 1470).

A crítica à universalidade da infância, enraizada pela pedagogia, vai ser mais recentemente apontada por aqueles que enfatizaram e reconheceram a sua heterogeneidade, decorrendo em escolas pedagógicas que proclamam o respeito *“às características propriamente infantis e às diferenças presentes nas diferentes idades ou etapas da mesma infância como parte dessas características”* (Narodowski, 1994, p. 27).

A incorporação deste mesmo conceito de “infância heterogênea”, indicado a partir da sociologia e da antropologia, passa a integrar mais recentemente, no Brasil ⁴, as diferentes áreas de conhecimento que se referem à infância, cada qual em seu âmbito, incluindo elementos relativos à diferença e à influência de contextos específicos na construção da diversidade, como afirmação positiva e contrária ao estabelecimento de padrões de normalidade.

O horizonte da heterogeneidade de constituição dos sujeitos humanos começa a permear todo o discurso referente à infância presente nos diferentes níveis de análise deste objeto e passa a sustentar a definição de uma “Pedagogia da Infância”, ao mesmo tempo em que afirma a insuficiência e o limite das orientações pautadas na padronização.

Pensar, analisar e perspectivar a educação de crianças pequenas em contextos institucionais específicos exige que se retome os diferentes níveis de análise sobre a criança, percebendo-se as diferentes dimensões de sua constituição.

Em meu entender, a complexidade deste problema para a pedagogia está em que a percepção do sujeito/criança – objeto de sua ação – é multifacetada e não admite a transposição da visão de um destes recortes de forma exclusiva e parcial. Trata-se de orientar a ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo sobretudo a infância como “tempo de direitos”.

Um novo momento, que exige dos educadores consciência sobre a necessidade de um espaço que contemple todas as dimensões do humano, sem esquecer que toda intervenção educativa (inevitável enquanto processo de constituição de novos sujeitos na cultura) mantém em si um movimento contraditório e dinâmico entre indivíduo e cultura, movimento este que precisa ser mantido sob estreita vigilância por aqueles que se pretendem educadores, para evitar que se exacerbe o poder controlador das características hegemônicas da cultura em detrimento do exercício pleno das capacidades humanas, sobretudo a criação.

Notas

1. Algumas destas perspectivas surgiram na pedagogia com Freinet, Makarenko, Pistrak, Neill, entre outros.
2. Sobre o tema : crianças sem infância no Brasil, ver os ensaios publicados no livro organizado por José de Souza Martins “*O Massacre dos Inocentes*”. São Paulo, Editora Hucitec, 1991.
3. Este termo foi aqui cunhado para delimitar um recorte específico dentro da área pedagógica, similar enquanto origem etimológica (teoria da educação), mas não suficiente para explicar a configuração da educação de crianças em instituições não escolares.

32• Eloisa Acires Candal Rocha

4. Esta mudança pode ser percebida nos últimos anos em pesquisas apresentadas em reuniões científicas, a exemplo da ANPED, onde a criança (de 0 a 6 anos ou em faixa escolar) passa a ser tema dos G.T de História, da Sociologia, da Antropologia. Um levantamento mais preciso destas produções está sendo realizado em minha pesquisa de doutorado e poderá ser examinado posteriormente. Ver por ex.: Gouveia (1991) e Dauster (1992), entre outros.

Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel. "O significado da infância", **Anais do Seminário Nacional de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1994.
- ARIÈS, Philippe. **A História Social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- CABRAL, Maria. Inez C. **De Rousseau à Freinet ou da Teoria à Prática**. São Paulo: Hemus, 1978.
- CALLIGARIS, Contardo. "O reino encantado chega ao fim". **Folha de S. Paulo**, 24/7/94, p 4-6 [Caderno MAIS].
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1979.
- CERISARA, Ana Beatriz. **Rousseau: a educação na infância**. São Paulo: Scipione, 1990.
- DAUSTER, Tania. "Uma infância de curta duração: trabalho e escola", **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 82, p 31-36, agosto/ 1992.
- GOUVEIA, Maria C. **Anjos sobre a cidade. A criança de favela em seu mundo de cultura**. Trabalho apresentado na 14a. Reunião da ANPED, São Paulo, 1991.
- GRAMSCI, Antônio. **Cartas do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- MONGIN, Oliver. "A doença adulta da infância". **Folha de S. Paulo**. 24/7/94, p 6-7 [Caderno MAIS].
- NASCIMENTO, Maria. Evelyn do. **A Pedagogia Freinet: Natureza, Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp, 1995.
- NARODOWSKI, Mariano. **Infancia y poder. La conformación de la pedagogia moderna**. Buenos Aires: Aique, 1994.
- ROSEMBERG, Fúlvia. "Educação: para quem?" **Ciência e Cultura**.

Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação • 33

São Paulo: 28 (12), dezembro, p. 1467, 1976.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio** ou da Educação. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

ULIVIERI, Simonetta. Storici e sociologi alla scoperta dell'infanzia. **Scuola: città**, (2) feb, p 56-76, 1986.