

# A ESCOLA DOS SUJEITOS JOVENS E ADULTOS NÃO ESCOLARIZADOS DURANTE A INFÂNCIA

*Milene de Macedo Sena<sup>1</sup>*  
*Isabel Cristina de Jesus Brandão<sup>2</sup>*

**Resumo:** Este artigo situa-se no campo das pesquisas sobre a história da infância dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Tem como objetivo analisar a ligação entre o eu da criança e o eu do adulto constitui-se enquanto repertório de memórias e de modos de agir e pode ser considerado como parte preponderante da forma que se constitui a pessoa adulta. Recorremos a pesquisas acerca da EJA e da sociologia da infância, a exemplo, daquelas que vem sendo realizadas por Sarmiento (2009), Gullestad (2005) e Arroyo (2005; 2013), dentre outros. O estudo indica que as lembranças da infância podem se constituir como um instrumento para o entendimento da chegada à juventude e à adultez sem a escolarização, o que pode contribuir para se pensar a EJA sob outras perspectivas.

**Palavras-chave:** Infância; Educação de Jovens e Adultos; Histórias de Vida.

## **Introdução**

Nosso estudo situa-se no campo da história da infância dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse sentido, tem a intenção de analisar a história de vida dos alfabetizandos de um programa de alfabetização de jovens e adultos e a relação estabelecida com a escola durante a infância, tendo como

---

<sup>1</sup> Pedagoga e Especialista em Educação de Jovens e Adultos; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste (PPGED/UESB); Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos Infância e Educação Infantil (GPEIEI) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Políticas e Práticas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (GEPHEJA); Email: [senamili@yahoo.com.br](mailto:senamili@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Estadual do Sudoeste (UESB); Doutora em Educação; Professora Titular; Coordenadora do Grupo de Pesquisas e Estudos Infância e Educação Infantil (GPEIEI); Email: [icjbrandao2014@gmail.com](mailto:icjbrandao2014@gmail.com). Orientadora da pesquisa.

foco o grupo de alfabetizandos do município de Vitória da Conquista, Bahia.

O interesse em estudar as histórias de escolarização na infância dos sujeitos da EJA surgiu em decorrência do contato estabelecido com o Programa Todos pela Alfabetização - TOPA/Brasil Alfabetizado<sup>3</sup>, e também, pela complexidade da temática - faz emergir um arcabouço de questões políticas, sociais, culturais, econômicas e discursivas.

Existe a necessidade de se problematizar e pesquisar como e de que maneira a formação das políticas públicas educativas se constroem e se consolidam em função dos sujeitos, de suas trajetórias formativas, assim como da percepção dos sujeitos alfabetizandos, tomando como foco suas histórias de infância enquanto escolaridade. Nesse sentido, Gullestad (2005, p. 521) afirma que “as histórias de vida não são apenas socialmente produzidas; também podem ser socialmente produtivas. [...] sua história de vida ajuda não somente a retrabalhar o passado, mas também a retrabalhar o presente e imaginar o futuro através do passado”.

Este artigo se propõe a assumir o desafio de tornar visível uma problemática ainda emergente: discutir e nos posicionarmos no que trata do conceito de infância, sua relação com a escola e problematizar a EJA como consequência da não escolarização durante a infância. Além de lançar luz sobre as histórias de vida dos sujeitos alfabetizandos do Programa e a relação que foi estabelecida com a escola na infância. Ademais, este artigo, situa-se no campo das pesquisas e estudos sobre a infância, considerando as diferentes infâncias, suas especificidades e singularidades. Essa perspectiva nos auxilia no debate para construção de políticas públicas que pensem nos diferentes sujeitos e suas realidades e demandas educacionais, políticas, sociais e econômicas.

### **Infância: algumas reflexões**

---

<sup>3</sup> O Programa Todos Pela Alfabetização é a versão do Programa Brasil Alfabetizado, oferecida pelo Governo do Estado da Bahia, a partir de 2006.

A infância pode ser entendida como categoria social, e como sujeitos sociais e da história, as crianças pertencem a distintos grupos sociais.

A infância é uma variável da análise social. Ela não pode nunca ser inteiramente divorciada de outras variáveis como a classe social, o gênero ou a pertença étnica. A análise comparativa e multicultural revela uma variedade de infâncias, mais do que um fenômeno singular e universal (SARMENTO, 2009, p.24).

A infância entendida com base nos pressupostos da sociologia da infância revela como as desigualdades sociais interferem nos diferentes grupos, também revela quais possibilidades de combate a essas desigualdades tanto no que diz respeito às questões discursivas como na construção e implementação de políticas e práticas. Assim, a sociologia da infância<sup>4</sup> busca compreender a sociedade tendo como pressuposto o fenômeno social da infância e desta maneira analisa a infância como categoria sociológica do tipo geracional.

Mesmo sendo um tema estudado, a infância não era considerada como categoria social, não se considerava as dimensões estruturais e interativas da infância, não eram enfatizadas as condições de vida e da realidade social destes sujeitos. Para Sarmiento (2009) estudar esta categoria social é estudar a totalidade da realidade social, pois “[...] as crianças, durante séculos, foram representadas prioritariamente como ‘homúnculos’, seres miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição” (SARMENTO, 2009, p.19).

Ainda de acordo com este autor, a infância estava colocada no imaginário como “pequenos mundos”, a imagem destes sujeitos era invizibilizada, era um estado pré-social, alvo de tratamento e de orientação, não se constituíam como entes sociais e “[...] sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência” (SARMENTO, 2009, p.20).

No presente estudo a criança é entendida como ator social que se relaciona com a cultura e a sociedade. Neste sentido, a criança é um ser histórico e concreto que aprende a produzir a sua existência. E falar da infância,

---

<sup>4</sup> A sociologia da infância nos dá base para pensarmos a infância dos sujeitos não escolarizados/alfabetizados da EJA como construção social, e assim, nas diferentes infâncias.

como fenômeno social, é falar da condição de ser menino ou menina, de como construíram sua existência, de que testemunho de ser gente tem, de como estes momentos representam a vida.

Saviani (2013) ao analisar a concepção de infância destaca a criança como ser situado, ser que tem liberdade e ser consciente, ao tempo que elabora a argumentação de que o ser humano se constitui como homem em decorrência de um processo formativo no qual a educação tem um papel preponderante, especialmente, nos primeiros anos de vida.

Em perspectiva semelhante, ao falar do papel da educação escolar na formação de conceitos, Martins (2013) afirma “que a transmissão de conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados e preservados pela prática social da humanidade, se impõe como função central da educação escolar” (p.116). Do mesmo modo, discute a necessidade de reconhecer que os ideários pedagógicos estão em outra direção, conseqüentemente, este ideário está colocado em risco.

A tão proclamada homogeneidade da cultura dominante tem sido bastante exagerada. Assim, as diferentes formas de preconceito/discriminação como prática discursiva possuem uma lógica própria e tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão e recaem em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. Esta forma de homogeneizar entra em contraste com as diferentes infâncias, com as diferentes experiências infantis reforçando, assim, a exclusão.

Durante a infância, os sujeitos das classes populares passaram por histórias semelhantes de discriminação e privação, de alienação, opressão política e exclusão social, e o acesso limitado à educação é apenas uma das suas manifestações. Muitas foram às formas de exploração e exclusão, as crianças das classes menos favorecidas ficaram fora dos bens socialmente e historicamente construídos: lazer, saúde, saneamento básico, além de serem tidas como mão de obra e fonte de lucros e ainda, realizando trabalhos para sobreviverem.

Neste ínterim, é importante, também, destacar que as instituições quando destinadas aos pobres, eram aquelas em que o interesse estava somente no cuidar, de modo assistencialista e não chegava para todos, fato que ilustra muito bem o modo pelo qual os sujeitos eram/são tratados a depender de seu lugar de classe, etnia/raça, gênero.

Como a burguesia tem mecanismos e instituições próprias para o cuidado de seus pequenos – tomados como herdeiros da riqueza e que, por isso, devem ser preparados para o domínio e o controle do saber e da gestão do ter-, ao Estado compete o cuidado da massa infantil dos que vivem do trabalho [...] (LOMBARDI, 2013, p.10)

No decorrer dos tempos houve uma coerção nas instituições formais, tingidas de violência, mascarada por ideais que postulam flexibilidade, mas que são carregados de contradições. Desta mesma forma, a sociedade é dividida. Apesar da ideia de universalidade brilhar através de todos os grandes produtos de pensamento, camufla um conjunto de ideias e práticas que tendem a reforçar a lógica de exclusão.

Nesta empreitada de separação, hierarquização, de modo muito competente, a escola se faz diferente para ricos e pobres, alfabetizados/não alfabetizados, urbanos/rurais, meninos/meninas, brancos/negros. Para muitos foi retirado o direito da escolarização, no tempo em que foram submetidos a exploração e a exclusão. Sendo a infância tratada em uma concepção natural e irrefletida conduz a uma prática educativa que não leva ao efetivo desenvolvimento destes sujeitos no sentido do direcionamento para a aprendizagem dos conceitos historicamente conhecidos, do entendimento que são seres situados, da compreensão da realidade.

Então, diferentemente do que foi apregoado, a escolarização da infância deveria estar, de acordo com Saviani (2013) atenta ao cotidiano, ao próximo de cada criança, mas também, incidir sobre o conhecimento elaborado, sistematizado, sobre os conhecimentos científicos, filosóficos e da experiência estética. E este pode ser um dos fatores que leva a exclusão de muitos do processo de escolarização.

Neste sentido, infância e adultez encontram-se colocadas, de modo semelhante, às questões sociais, econômicas, institucionais. Tempos de vivência invisibilizados, inclusive no que se refere ao direito público subjetivo que é a educação.

### **Infância e a escolarização de jovens e adultos nas políticas educacionais**

Falar da relação entre infância e adultez, neste texto, implica, indubitavelmente, pensar a concepção de sujeito que a escola foi construindo ao longo da história: sujeitos considerados não históricos, abstratos e não portadores de direitos e sim de outorgas e concessões de um Estado autoritário.

As ideias de falta, de carência, de incompletude e de dependência foram responsáveis pela criação de espaços escolares para crianças e para os adultos não escolarizados: para a infância somente o brincar e o cuidar, para os adultos não escolarizados somente o aprender escrever o nome. Os processos de escolarização foram negociados e pensados numa semântica cuja preponderância está no exercício de poder daqueles considerados superiores – professores/adultos/leitores.

Em sociedades caracterizadas pela distribuição desigual de recursos e aos bens culturais, a idade se constitui como categoria importante para a definição de papéis - de modo assimétrico e de o acesso a políticas públicas educacionais. Nesta esteira, “o entendimento das idades cronológicas se torna crucial em sociedades onde são estabelecidos direitos e deveres políticos que marcam a vigência de cidadania, quer dizer, se tornam referências quando as estruturas político-jurídicas se sobrepõem às relações familiares” (MAGALHÃES, 2006, p.136). Sendo assim, a idade localiza os indivíduos e os grupos na estrutura social.

No olhar de Sarmiento (2009) e Magalhães (2006) a idade passa a ser um condicionante social determinante da dinâmica da vida, seja no plano chamado diacrônico (diferenças e contradições acerca das imagens construídas e os papéis atribuídos) seja no plano definido como sincrônico (diferenças e

contradições operando no efeito de pertença – grupo social, contexto, gênero, etnia, dentre outros).

Deste modo é importante dizer que historicamente, tanto a infância como a adultez estiveram fora das prioridades educativas. Estes tempos de vivências foram tratados dentro de espaços educativos como idades em que o professor não teria muito trabalho, numa perspectiva higienista, assistencialista, filantrópica/voluntaralista.

Tanto a infância como a adultez ainda trazem as marcas da distância entre o legal e o real. Existe uma igualdade formal e uma desigualdade real, ou seja, o que é garantido na lei, não é realizado, sobre isto podemos elucidar que mesmo previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/95) ainda assim, prevalecem os conflitos referentes ao financiamento para a educação destinadas a estes tempos de vivência, e mais a frente, existe a falta de compreensão e entendimento da concepção de infância e da escolarização de jovens e adultos.

Para reforçar a argumentação sobre a distribuição de recursos, podemos destacar o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental – FUNDEF, cuja implementação foi em um contexto em que o Estado passa por um processo de descentralização desresponsabilizando-se, assim, de suas atribuições de executor e tão somente, atuando como planejador, regulador e coordenador de políticas.

A existência de muitas desigualdades e da necessidade imperativa de um empreendimento para mudar os rumos da educação e sua legislação levou o Estado brasileiro a seguir às orientações e coerções internacionais criando, assim, um grande mercado da educação. Dentro deste cenário de desigualdades e de pressão dos organismos multilaterais a Lei 9.424/96 regula o FUNDEF. Este foi considerado um marco do financiamento da educação cuja prioridade foi o Ensino Fundamental, além de responsabilizar os municípios por este atendimento, promoveu a municipalização do ensino fundamental em meio ao processo de descentralização das atribuições do Estado.

As influências do BM na EI brasileira a partir da administração de FHC se fazem sentir através de dois eixos complementares: o

da reforma educacional geral, que entre outras medidas, preconizou, em seu início, a prioridade absoluta de investimentos públicos no Ensino Fundamental, o da retomada da proposta de programas “não formais” a baixo investimento público de EI para crianças pequenas pobres (ROSEMBERG, 2002 apud BRANDÃO, 2006, p. 563).

O fundo apresenta como pontos insatisfatórios a questão contábil (valores por aluno), o não atendimento a educação infantil e a educação de jovens e adultos. As classes destinadas ao público infantil e ao público jovem e adulto não escolarizado/não alfabetizado ficaram de fora. A impressão que se tem é aquela em que existia o entendimento que estas classes não seriam rentáveis, não daria retorno imediato e que quanto maior investimento no Ensino Fundamental mais recursos se chegaria para o ente federado município.

No âmbito dessa discussão, é imperioso sublinhar que a educação para o povo, ao longo da história, está relacionada às tentativas de sedimentação do poder político da ordem vigente. O centro de enfoque dessa educação, destinada a formação comum de todos os habitantes, era dado às diversas práticas adotadas pelo Estado para difundir a ideologia dominante a fim de garantir a reprodução das relações sociais de produção e as desigualdades.

### **Infância sem alfabetizar x alfabetização durante a fase adulta**

Muitas são as histórias narradas a respeito da alfabetização de jovens e adultos. A EJA foi entendida sob diferentes enfoques, fato que corrobora a afirmação de que a educação é o reflexo das tendências e dos conflitos dos contextos social, econômico e político brasileiro.

Durante séculos, o acesso ao saber, aos bens culturais socialmente construídos, sempre foi privilégio de poucos, haja vista a maioria oriunda das classes populares compostas por negros, índios, pobres, mulheres que ficou excluída da participação do processo de escolarização por longos anos de história na educação brasileira. Foram difundidas ideologias dos grupos dominantes, as quais propagavam que as pessoas que estavam na condição de não alfabetizadas escolheram permanecer nesta situação, movidas pelas

próprias escolhas, incentivadas pelo pouco caso das famílias e/ou pelo baixo nível cognitivo. O discurso que é colocado é da igualdade de oportunidade em que esta escola funciona como meio de ascensão social e o sujeito é responsabilizado pelo seu fracasso.

Desse modo, pode-se afirmar que os sujeitos da educação de jovens e adultos são oriundos das camadas mais pobres, filhos de pais analfabetos, operários e que escrevem outra vez as histórias de gerações passadas, da negação de direitos como educação, saúde, alimentação e moradia, reescrevem histórias de exclusão social (ARROYO, 2005).

Podemos inferir que esses sujeitos tiveram passagens desagradáveis pela escola ou não tiveram oportunidade de conhecer esse espaço e ainda, no contexto doméstico, passaram por um processo de adultização precoce, ou seja, assumindo funções como cuidar dos irmãos mais novos, ajudar os pais nas atividades laborais e, em alguns casos, passaram a assumir o papel de chefe da família. Sobre isto Magalhães (2006) enfatiza que a sociedade capitalista submete as crianças e jovens muito cedo no mundo dos adultos e a situações de cobranças. Ademais, na escola, elas passam a ser submetidas à autoridade e às categorias de êxito e fracasso.

É fato que o acesso e a permanência dos sujeitos na escola, durante a infância, tem uma relação mútua com a qualidade de todo o processo de educação e socialização, assim, há implicações positivas para/ao longo da vida. Estas implicações estão tanto na posterior escolaridade como nas relações com o mundo: os sujeitos tem uma melhor qualidade de vida, se sentem mais autorizados em dizer sua palavra; são ampliadas as possibilidades de acesso ao conhecimento, aos novos processos tecnológicos e a diferentes espaços. A esse respeito, Magalhães (2006, p.141) afirma que

Os chamados anos formativos, quando não devidamente atendidos conforme suas demandas intransferíveis, como por exemplo, o acesso à escola em idade certa e com a devida formação curricular, poderão ser determinante de um presente e também de um futuro adulto, hipotecado por processo de exclusão e de aprofundamento de desigualdades sociais, bem como causar um fosso entre extratos de uma mesma idade. (MAGALHÃES, 2006, p.141).

Ainda sobre isto, Martins (2013) enfatiza a importância do papel da educação escolar na formação de conceitos e do desenvolvimento dos sujeitos. Neste espaço tem-se acesso aos conhecimentos clássicos historicamente sistematizados, elaboram-se conhecimentos acerca da realidade e há a construção da consciência. E esta formação de conceitos “se expressam na própria configuração de sua subjetividade e ações no mundo.” (MARTINS, 2013, p.118).

Infância e adultez estão intimamente relacionadas à medida que essa relação tem uma natureza dinâmica e complexa e “as experiências da infância são consideradas como partes profundas e verdadeiras da pessoa como sendo próprias de cada um num sentido mais profundo e diferente do que as experiências ulteriores” (GULLESTAD, 2005, p.515).

A educação de jovens e adultos surge das lacunas deixadas por um Estado orientado por uma lógica excludente, mas que se utiliza de um discurso dito de orientação democrática:

[...] a criação desse Estado como democrático e voltado à defesa dos interesses de todos. Para isso reproduziu, sob novas bases, os conceitos de democracia (demo-ocracia) e de separação das esferas e poderes, notadamente público e privado. Mas o público era (e é) apenas expressão do estatal, logo sob as mãos e controle da mesma classe que controla o Estado. (LOMBARDI, 2013, p.10).

A educação destinada aos jovens e adultos tem sido marcada por campanhas de alfabetização e foi se fazendo no itinerário que se inicia com o projeto dos jesuítas, as leis educacionais para erradicar o analfabetismo, passando pelas várias campanhas de combate ao analfabetismo, como do Movimento de Educação de Base - MEB, do Sistema criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da implementação do ensino supletivo, do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), a universalização da Educação de Jovens e Adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000), e os Programas da atualidade, como é o caso do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e, na Bahia, o Programa Todos pela Alfabetização - TOPA. Nesse sentido, embora a LDB (9394/96)

definir a EJA como uma modalidade de ensino, - e das muitas iniciativas educativas e avanços neste campo - afirmamos que existe a necessidade de construção de uma política de Estado (e não de governo) para a educação de jovens e adultos.

O Programa expressa a falta de uma política diferente daquela com as marcas do retrocesso e da descontinuidade e, como outros Programas, com o intento de reduzir os índices de analfabetismo é explicitamente marcado pelo voluntariado, em que o alfabetizador é voluntário, muitas vezes, sem experiência em educação; o desenvolvimento das aulas em espaços improvisados, que não atendem às demandas estéticas da EJA (mobiliário inadequado, iluminação insuficiente, ausência de ambiente alfabetizador e matematizador, não contextualizado com a realidade adulta), sem atender, portanto, as necessidades de aprendizagens dos alunos.

A lógica dessas campanhas de alfabetização continua com as marcas históricas de uma modalidade educacional caracterizada pelo aligeiramento, pelo assistencialismo e outros problemas estruturais ainda não superados. De acordo com Arroyo (2005), os diferentes espaços - e aqui entendidos como espaços educativos - impõem um modelo de socialização que favorece a reprodução da estrutura das relações de poder, já que trazem suas significações e convenções. Eles desprezam a cultura popular e a interiorização da expressão cultural de um grupo menos poderoso economicamente ou politicamente.

### **Considerações finais**

A educação na infância correlaciona-se com a qualidade de todo o processo de educação e socialização, assim, tem implicações tanto na posterior escolaridade como no mundo social e do trabalho, além da relação positiva ou não com o desenvolvimento intelectual ao longo da vida.

Destacamos que, conforme Gullestad (2005) “são as experiências da infância que fornecem a base para a aprendizagem e a criatividade ulteriores (GULLESTAD, 2005, p.526). A ligação entre o eu da criança e o eu do adulto

constitui-se enquanto repertório de memórias e de modos de agir e pode ser considerado como parte preponderante da forma que se constitui a pessoa adulta. Por isso afirmamos que as lembranças da infância, as suas histórias de vida são instrumentos para o entendimento porque chegam a idade adulta sem escolarização.

Costumeiramente, não se ouvem estes alunos, suas histórias de vida. Normalmente são contadas por estudiosos da área que fazem os apontamentos, levantam hipóteses, suposições a respeito da infância dos sujeitos não escolarizados, e não da perspectiva destes adultos não escolarizados. Sujeitos estes resultado das relações sociais e de sua subjetividade.

As histórias da não escolarização na infância dos sujeitos adultos carregam trajetórias perversas, de negação e esse vínculo entre infância e idade adulta leva a pensar sobre a escola oferecida na infância, sobre os currículos, as práticas, as políticas, a chegada à fase adulta sem escolarização, e quais os discursos e sentidos construídos sobre a escola.

Acreditamos que este o trabalho apresenta contribuições para pensarmos as diferentes infâncias e seus contextos e as relações entre infância e adultez, bem como, o processo de acessibilidade e permanência desses sujeitos na escola e instigar para o debate a elaboração de práticas e políticas de garantia e efetivação de direitos fundamentais e formas de intervenção significativas, no Brasil, especificadamente, no Estado da Bahia.

## LA ESCUELA DE LAS PERSONAS JOVENES Y ADULTAS NO ESCOLARIZADAS DURANTE LA NIÑEZ

**Resumen:** Este paper esta ubicado em el campo de las investigaciones sobre la historia de la niñez de los estudiantes de la Educación de Adultos. Tiene como objetivo analizar las relaciones entre el yo del niño e el yo del adulto se contituye como repertorio de memorias e de modos de acción y puede ser considerado preponderante de la forma por la cual se contituye uno.

Recurrimos a investigaciones sobre Educación de Adultos e Sociologia de la Niñez como la estas siendo realizadas por Sarmiento (2009), Gullestad (2005) y Arroyo (2005; 2013). La investigación indica que los recuerdos de niñes pueden constituir instrumento para la comprensión de la llegada de la juventud hasta la vida adulta sin escolarización, lo que puede contribuir para pensar la Educación de Adultos bajo otras miradas.

**Palabras Clave:** Niñez, Educación de Adultos; Historia de vida.

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. História da Educação, ASPHE/FaF/UFPel, Pelotas, n.14,p.79-95, set.2003.

ARROYO, Miguel. **Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?** Disponível em: [http:// www.reveja.com.br](http://www.reveja.com.br) Acesso em 26 jun 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, L; GIOVANETTI, M.A; GOMES, N.L. (Org). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

BRANDÃO, Isabel de Jesus Brandão. Política Pública de Educação Infantil. Disponível em : [http:// www.diversidadeducainfantil.org.br](http://www.diversidadeducainfantil.org.br). Acesso em 21 de julho de 2014.

GULLESTAD, Mariani. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Revista Educação e sociedade**. Campinas, vol.26, n.91, p.509-534, Maio/Ago.2005.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.14, Mai-Ago , 2000, p.108-130.

LOMBARDI, José Claudinei. **Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista**. In. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org). Infância e pedagogia histórico-critica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. **A localização social da Idade: breves apontamentos**. In. MAGALHÃES, Livia Diana Rocha, ALVES, Ana Elizabeth

Santos; CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt (orgs.). Lugares e sujeitos da pesquisa em História, Educação e Cultura. São Carlos: Pedro e João Editores, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. O papel da educação escolar na formação dos conceitos. In. MARSIGLIA, Ana Carolina G. **Infância e pedagogia histórico-critica**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In.: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares (orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petropolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Infância e pedagogia histórico-critica. In. MARSIGLIA, Ana Carolina G. **Infância e pedagogia histórico-critica**. São Paulo: Autores Associados, 2013.