



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

POLÍTICAS PÚBLICAS, PEQUENA INFÂNCIA E AGÊNCIA: PODE-SE PENSAR NUMA CONVERGÊNCIA?

Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)

letician@usp.br

Ainda que a educação da pequena infância no Brasil tenha tido seu início no final do século XIX, com a inauguração do primeiro jardim de infância no Rio de Janeiro e a formalização das creches para crianças de famílias das classes populares, foi somente no final do século XX que a educação infantil foi reconhecida como direito da criança. Determinada como espaço de educação das crianças menores de sete anos pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), já vinha se expandindo desde os anos de 1970, sob a influência da educação compensatória, compreendida, então, como ação direta sobre as crianças, antes da sua entrada na escola para evitar o fracasso escolar, no caso da pré-escola (KRAMER, 1995), ou com a finalidade de combater a miséria, em relação às creches, destinadas à população de baixa renda (ROSEMBERG, 1989, 1997; KUHLMANN Jr, 2000).

A produção de investigações sobre a pré-escola antecedeu aquela sobre a creche, como constata Campos e Haddad (1992), em análise sobre pesquisas publicadas nos *Cadernos de Pesquisa*, entre 1970 e 1990. Entretanto, a pressão dos movimentos sociais, notadamente do movimento feminista, acabou por definir creche e pré-escola como direito da criança, dever do estado e escolha da família na CF/88. Em consonância com um movimento internacional de reconhecimento dos direitos da infância, marcado pela aprovação da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), foi publicado, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal 8069, que, assim como a CF/88, assegurou à criança, entre vários direitos, aquele à educação.

Oito anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, instituiu a educação infantil como a primeira etapa da educação nacional. Determinou ainda que seus professores e professoras seriam formados em nível superior, admitindo como mínimo o ensino médio qualificado; que os sistemas de educação e as escolas teriam autonomia para desenvolver projetos educacionais



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

para/com suas comunidades; que os municípios seriam os principais responsáveis pela educação infantil e pelo ensino fundamental. Essas determinações causaram a reformulação de políticas públicas para que pudessem ser atendidas.

Os novos compromissos legais levaram os sistemas públicos de educação, no que diz respeito às creches, a transformar espaços de assistência – ou até mesmo depósitos de crianças – em espaços educacionais não escolares, com a presença de professores formados, no mínimo, em nível médio. Em relação às pré-escolas, a proporcionar meios para que os professores avançassem em sua formação e, no que se refere às crianças, desenvolver projetos contextualizados e significativos¹. A mudança exigiu uma rápida reorganização de maneira a atender as necessidades então apresentadas pelo novo *status* das crianças – sujeitos de direitos – e pela inclusão da educação infantil no sistema educacional – primeira etapa da educação básica.

Na mesma década de 1990, foram consolidados novos campos de estudo da infância, proporcionando outra interpretação sobre relações sociais estabelecidas entre adultos e crianças e/ou entre os grupos de pares infantis, modificando o entendimento dos processos pelos quais as crianças se apropriam dos mundos sociais nos quais vivem. Em outras palavras, as crianças são compreendidas como coconstrutoras da sociedade (QVORTRUP, 1993/2011; DAHLBERG et al, 2003; CHRISTENSEN; PROUT, 2005), como atores sociais. Verificou-se ainda uma leitura diferenciada das teorias do desenvolvimento infantil, com destaque para os processos interativo e cultural, e a proposição de uma pedagogia pautada pela perspectiva da agência da criança, e não do aluno, na qual a brincadeira tem relevância e que supõe outra organização dos espaços e dos tempos passados em creches e pré-escolas, com base no projeto desenvolvido em Reggio Emilia, no norte da Itália.

Dessa maneira, corriam em paralelo dois movimentos que, embora distintos, poderiam ser complementares, uma vez que tinham em comum a pequena infância. O Ministério da Educação (MEC) publicou documentos de orientação² para a reorganização da educação infantil como primeira etapa da educação, nos municípios, em sua maioria, pautada pelo novo paradigma da infância – as crianças consideradas

¹ Ação evidenciada a partir da concepção de infância e de educação infantil presente nos documentos de orientação do MEC desde 1995.

² Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, 2008; Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, 2000.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

como atores sociais e sujeitos de direito. Publicou em 1999 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que, mesmo apresentando as crianças como sujeitos de seu processo de aprendizagem, foi desenhado no mesmo estilo das orientações dirigidas ao ensino fundamental, ou seja, apresentava objetivos, conteúdos e orientações didáticas para cada eixo de trabalho, o que implicou no “perigo de que venha a ser utilizado de modo instrumental pelos professores” (CERISARA, 1999, p.33). Ainda que divulgado previamente entre profissionais da área³, a versão final é ambígua, como se pretendesse satisfazer duas posições distintas, a educação infantil como preparação para o ensino fundamental e como espaço no qual as crianças aprendem e por meio das relações sociais com os outros. Também em 1999, o Conselho Nacional de Educação, por sua vez, publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Resolução CNE/CEB 1/99), pautada pela concepção de criança como sujeito de direitos e ator social, recuperada e ampliada na recente versão de 2009 ((Resolução CNE/CEB 5/09).

Enquanto os municípios buscavam reorganizar seus sistemas de educação em resposta às determinações legais, incluindo a educação da pequena infância, se municivavam de assessorias e formulavam planos de formação de professores, organizações privadas de ensino - cuja expansão parece ter sido alavancada pelas políticas educacionais de indiscriminada ampliação do número de escolas, consequência da política de cunho neoliberal desenvolvida pelo MEC entre 1995 e 2003 - elaboraram materiais didático-pedagógicos dirigidos para as necessidades de suas escolas. Denominados *sistemas privados de ensino* (SPE), a maioria deles desenvolveu pacotes de conteúdos, que incluem apostilas para as crianças, manuais para professores e professoras, treinamento didático, formação para gestores e cursos de especialização para coordenadores. A eficiência desse material parecia comprovada pelo sucesso das escolas que o adotava, e, pouco a pouco, ele começou a ser comercializado também nas redes públicas de educação, fato divulgado, desde 2006, pela imprensa paulista⁴.

³ O livro *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*, organizado por FARIA e PALHARES, em 1999, reporta a discussão e alguns dos pareceres dos especialistas que permitem compreender os equívocos do RCNEI.

⁴ Folha de São Paulo, 30/01/2006; Folha de São Paulo, 17/04/2007; O Estado de S. Paulo, 13/04/2008; O Estado de S. Paulo, 31/08/2008; O Estado de S. Paulo, 27/03/2009; Folha de São Paulo, 03/04/2010.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

A partir dessas notícias, pareceu importante propor uma pesquisa (NASCIMENTO, 2010) para verificar quais os municípios do Estado de São Paulo estariam utilizando apostilas na educação infantil e os motivos pelos quais o faziam. O projeto foi previsto em duas fases: identificação das redes públicas que utilizavam os SPE na educação infantil, por meio de questionário eletrônico enviado aos 644 municípios do estado; entrevistas com os responsáveis pela educação infantil dos municípios que utilizam os SPE. O estudo foi realizado entre 2008 e 2010, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Este texto tem como objetivo apresentar a concepção de infância presente nas redes públicas que participaram das entrevistas, tendo como referência os estudos sociais da infância, para discutir a convergência (ou divergência) entre políticas públicas, pequena infância e agência.

RCNEI e SPE: criança como ator social ou a organização de uma proposta curricular?

Ao todo, foram entrevistados responsáveis pela educação infantil de nove redes públicas, que afirmaram que as diretrizes pedagógicas para a educação infantil têm como base o RCNEI. Como destacado anteriormente, trata-se de documento controverso que apresenta ambiguidade em relação a sua natureza – referência ou manual – e aos conceitos que apresenta “oscilando entre a crítica a determinadas posições e a repetição de modelos” (CERISARA, 1999, p.37). Nesse sentido, o que, do RCNEI, seria fundamento das diretrizes para a educação infantil: a concepção de criança como ator social ou a organização de uma proposta curricular em áreas como linguagem oral e escrita, movimento, natureza e sociedade? E qual seria a relação desse documento com as apostilas utilizadas?

Importante destacar que a adoção dos sistemas apostilados data dos anos 2000, o que leva a pensar que se a década de 1990 foi a da grande conquista da educação infantil como nível da educação, a década seguinte foi a da comercialização dos SPE como proposta pedagógica para creches e pré-escolas, o que parece significar que as organizações privadas não perderam tempo em elaborar e distribuir seu material. As



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

apostilas predominam nas pré-escolas, de acordo com as informações obtidas, que indicam seu uso a partir dos três anos de idade.

Os dirigentes entrevistados não apontaram qualquer incoerência entre o RCNEI e o SPE utilizado. Um deles afirma que “*no Referencial, ele vem especificando bem o que tem que trabalhar na criança daquela faixa etária, e o material (SPE) põe aquilo em prática*” (entrevista 11). Essa afirmação parece indicar que, do RCNEI, são aproveitadas as denominações das áreas propostas para a educação infantil, a despeito da concepção de infância, o que permite pensar que o que se destaca na publicação é a organização do conhecimento em áreas (português, matemática, história, geografia e ciências), com denominações agradáveis aos educadores porque camuflam e ao mesmo tempo proporcionam a antecipação da escolarização. Essa consideração remete a Benett (2005), que refere essa abordagem como *tradição pre-primária*, que tem como foco o desenvolvimento cognitivo, ou seja,

A ênfase é posta nas habilidades e nas áreas de conhecimento escolares, por exemplo, desenvolvimento matemático, desenvolvimento da linguagem e alfabetização, com a vida das crianças no centro e a variedade de experiências que lhes são oferecidas num papel mais secundário (p.64).

O material apostilado, conforme foi possível observar, ao longo da pesquisa, apresenta “lições” a partir do alfabeto, dos numerais, das cores. Verifica-se que é organizado nos temas propostos pelo RCNEI, como linguagem oral e escrita, movimento, natureza e sociedade, música etc, mas sob os rótulos de linguagem oral e escrita, movimento, natureza e sociedade, propõe os tradicionais exercícios de prontidão⁵, com material autoadesivo ou destacável. Algumas redes alegaram que o sistema apostilado oferece condições de flexibilização do conteúdo, ou da forma, de acordo com as necessidades do município. Comprometidas com os SPE, buscam garantir certa identidade pedagógica, o que se depreende das intervenções feitas na organização/composição do material e da complementação oferecida, principalmente por meio de projetos desenvolvidos em paralelo. Um único município ensaia uma crítica

⁵Conjunto de pré-requisitos para a alfabetização que privilegiam a maturidade dos aspectos perceptuais e motores, desenvolvida por meio de atividades de coordenação motora e de discriminação visual e auditiva.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

aos sistemas, afirmando que a utilização das apostilas propicia um trabalho mecânico, que não dá margem para a criatividade, mas mantém os SPE.

Algumas entrevistas apontam que (1) o brincar, o movimento, o pensamento simbólico são incorporados nas atividades cotidianas (entrevista 1); (2) as crianças menores têm oportunidade de vivenciar o lúdico e a brincadeira⁶ (entrevista 6); (3) um brincar pedagógico é realizado por meio de *pequenos projetos [...] onde fazia a integração com o lúdico. Por exemplo, círculos no chão, para trabalhar formas geométricas, o próprio parque, blocos lógicos* (entrevista 4). A brincadeira e a interação como eixos das práticas pedagógicas, conforme as atuais DNCEI (Art. 9º), ou como base para o desenvolvimento das relações sociais entre pares⁷, de acordo com os estudos sociais da infância, parecem não ter lugar no cotidiano da educação infantil das redes públicas entrevistadas, cujo objetivo é a preparação para o ensino fundamental, o que indica o reconhecimento de uma criança universal.

Assim, “as estratégias de aprendizagem das crianças pequenas – o brincar, as explorações ao ar livre e a liberdade de movimento, as relações e discussões com outras crianças na sala - não são incentivadas” (OCDE, 2006, p.62). A concepção de criança universal tem sido refutada por pesquisas e experiências que revelam que “a criança é portadora, aqui e agora, de direitos, de valores, de cultura: a cultura da infância. Ela não é apenas o nosso conhecimento sobre a infância, mas o conhecimento de como ser e como viver a infância” (RINALDI, 2007, p.171), ou seja, que o cotidiano da primeira infância pode ser compreendido como tempo e espaço no qual as crianças decidem, intervêm e influenciam as relações sociais, pois são consideradas como agentes sociais.

Políticas públicas, pequena infância e agência: convergência ou divergência?

Os documentos orientadores do MEC e a própria legislação apresentam uma concepção de infância coerente com as pesquisas que apresentam as crianças como atores sociais. Observa-se, entretanto, que as redes públicas paulistas entrevistadas, mesmo com a apropriação de termos utilizados nessas orientações, mantêm a visão de

⁶ Enquanto as maiores são avaliadas pelos técnicos do SPE, que *tomam leitura, de acordo com o nível da sala, conhecimento de letra, identificação de símbolos* (entrevista 6).

⁷ Corsaro (2003/2007) destaca a importância da brincadeira para que se reconheça a agência coletiva das crianças.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

criança como *aluno*, o que, de certa maneira, parece justificar a utilização os sistemas apostilados na educação infantil. Entretanto,

recentes pesquisas etnográficas com base na sociologia da infância desafiam a concepção de crianças como recipientes passivos de pré-concebidos e inquestionáveis conhecimentos transmitidos por professores que detém o privilegio da autoridade e uma privilegiada relação com o significado do conhecimento. (DAHLBERG,2009,p.230)

A crítica à concepção de educação infantil como preparatória para as etapas posteriores de educação, com ênfase em aspectos cognitivos, pressupõe que a educação das crianças pequenas tem características próprias, que precisam ser fortalecidas por um trabalho responsável que envolva tanto os adultos quanto as próprias crianças na proposição de projetos e atividades significativas e contextualizadas, abordagem que pode ser denominada *tradição pedagógico-social*, focalizada no

desenvolvimento físico e motor, desenvolvimento sócio-emocional; competências pessoais e sociais, desenvolvimento artístico e cultural, e numa autêntica [através de situações vividas] abordagem da alfabetização, dos números e do pensamento científico (OCDE, 2006, p. 63).

A educação preparatória/ antecipatória, que enfatiza os aspectos cognitivos, despreza a agência das crianças que, segundo Corsaro (2003/2007), tem uma “natureza relacional e coletiva [que] tende a suplantar o foco no actor individual” (p.3). Quando se reconhece a agência, os aspectos cognitivos perdem a prioridade, ou seja, ela proporciona um olhar sobre as “crianças como pessoas dignas de estudo, por direito próprio e não apenas como recipientes de ensino de adultos” (JAMES, 2009, p.34). Essa concepção está presente na recente publicação de versão atualizada das DCNEI (Parecer CNE/CB 20/09), que a incorpora e define currículo na educação infantil

como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (Parecer 20/09, p.6)



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

A convergência entre políticas públicas, pequena infância e agência, está, portanto, evidenciada nos textos oficiais. A utilização de sistemas privados de ensino na educação infantil representa, assim, um desperdício de recursos materiais e financeiros públicos e a manutenção da concepção de criança universal que nada acrescenta, ou melhor, que retira das crianças as conquistas obtidas a partir de seu reconhecimento como sujeitos de direitos, como atores sociais, como co-participantes de seus processos de socialização e aprendizagem.

Referências

- BENNET, J. (2005) Curriculum Issues in National Policy-Making, **European Early Childhood Education Research Journal**, 13(2), 5-23. Disponível em <http://www.informaworld.com/smpp/title~db=all~content=g779610114>
- BRASIL. Parecer CNE/CEB 020/2009; Resolução CNE/CEB N.º 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 2009
- BRASIL. Parecer CNE/CEB 4/2000, de 16 de fevereiro de 2000. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 2000
- BRASIL. Parecer CEB 022/98; Resolução CEB 1/1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 1999
- BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996
- BRASIL. Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 nov. 1990



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988

CAMPOS, M. M.; HADDAD, L. Educação infantil: crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº80 (fev/92), pp. 11-20, 1992

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados; São Carlos: Ed. da UFSCAR; Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999, pp. 19-49

CHRISTENSEN, P.; PROUT, A. Anthropological and sociological perspectives on the study of children. In: GREENE, S.; HOGAN, D. (eds.) **Researching children's experience**. Approaches and Methods. London: Sage, 2005, p.42-60

CORSARO, W. **Collective Action and Agency in Young Children's Peer Cultures**. Paper. Annual Meeting of the American Sociological Association. Atlanta, GA, Aug 16, 2003. Versão em português disponibilizada pelo autor na UFRGS, 2007 (Acção colectiva e agência nas culturas de pares infantis). Resumo disponível em http://www.allacademic.com/meta/p106239_index.html

DAHLBERG, G. Policies in early Childhood Education and Care. In QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M-S. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Palgrave, 2009, pp.228-237

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**. Perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados; São Carlos: Ed. da UFSCAR; Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999

JAMES, A. Agency. In QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M-S. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Palgrave, 2009, pp.35-45

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce** (5ª ed.). São Paulo: Cortez, 1995.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

KULHMANN Jr., M. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação** nº 16. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 5-18.

MINISTÉRIO da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil/UFRGS. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** – Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília: MEC/UFRGS, 2009

MINISTÉRIO da Educação Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 3v., 1999

MINISTÉRIO da Educação Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2v., 1998

NASCIMENTO, M. L. B. P. **Educação da Infância**: o uso de apostilas junto à pequena infância e suas implicações para o reconhecimento da criança como sujeito em desenvolvimento. Relatório Final. SP: FAPESP, 2010.

ORGANIZATION for Economic Cooperation and Development (OECD) **Starting Strong II**. Paris: OECD, 2006. Disponível em

<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9106031E.PDF>

QVORTRUP, J. Nove teses sobre “infância como um fenômeno social”. **Pró-Posições**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas: v.22, n.1, já./abr./2011, p. 199-211.

QVORTRUP, J. Nine Theses about Childhood as a Social Phenomenon. **Eurosocial Report**. Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project. Vienna: European Centre/Sydjysk Universitetscenter, n.47, p.11-18, 1993.

RINALDI, C. **In dialogue with Reggio Emilia**: listening, researching and learning. New York, NY: Routledge, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional.

In FREITAS, M. C. de (org.) **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997, pp.137-157



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

ROSEMBERG, F. (org.) **Creche**. São Paulo: Cortez/FCC, 1989 (Temas em destaque -
1)