

FILOSOFIA DA INFÂNCIA E OS ANOS INICIAIS: ENUNCIÇÕES DOS PROFESSORES

Sarah Apfelgrün ¹
Celso Kraemer ²

RESUMO

Este texto é o recorte de uma pesquisa que percorre a Filosofia da Infância e as enunciações de infância presentes no contexto escolar. O objetivo principal é compreender as concepções de infância de professores do Ensino Fundamental em uma escola pública da região do Vale do Itajaí, SC, a partir das visões de infância da modernidade e da Filosofia da Infância. O primeiro momento do trabalho consistiu na leitura e escrita sobre a construção histórica do conceito de infância e sobre a Filosofia da Infância. No segundo momento se discutem os dados da pesquisa de campo. O estudo se caracteriza como qualitativo, e utiliza a entrevista semiestruturada por perguntas abertas como instrumento para gerar os dados. Os participantes da pesquisa são quatro professores de uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, professor regente e de apoio, professores de Artes e Educação Física. Nas entrevistas, as perguntas abertas possibilitaram aos professores discorrerem sobre suas concepções de infância. A fundamentação teórica baseou-se em Foucault (2006), Noguera-Ramírez (2013), Kohan (2011), entre outros. A análise dos dados seguirá a inspiração genealógica que, pelas lentes foucaultianas, busca discutir as relações de saber e de poder presentes nas enunciações de infância dos professores, e amparada na Filosofia da Infância, que olha a infância como uma irrupção do pensamento (Kohan, 2011). As análises possibilitam a identificação das concepções de infância, bem como as relações de poder que perpassam os saberes presentes na escola.

Palavras-chave: Concepções de Infância, Filosofia da Infância, Anos Iniciais, Educação, Enunciações de Professores.

INTRODUÇÃO

A infância, compreendida como uma invenção da Modernidade, foi acompanhada por diversas mudanças sociais que, ao longo do tempo, resultaram em um olhar geracional sobre esta etapa da vida, o que acabou impactando em legislações específicas para a infância e para as crianças. O interesse pela infância envolve aspectos morais e disciplinares, voltados à preocupação com a formação da criança (Varela; Alvarez-Uria, 1991).

A concepção de infância, durante a Idade Média, era relaciona à dependência, as crianças conviviam e participavam das mesmas atividades que os adultos, não havia um

¹ Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau, sarahhpfelgrun@gmail.com.

² Doutor em Filosofia pela PUC-SP e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, kraemer250@gmail.com.



espaço específico para elas (Ariès, 1986). A ausência de um sentimento sobre a infância é relacionada aos altos índices de mortalidade das crianças. Esta realidade se transformou em nossa modernidade, devido às práticas de higiene que reduziram a mortalidade infantil. Esta mudança influenciou o surgimento de um sentimento infância (Ariès, 1986).

Durante o século XVII houveram diversas mudanças no âmbito social, como um estatuto da infância, a escola como um espaço específico para as crianças, um corpo de especialistas (Varela; Alvarez-Uria, 1991). Escolas, albergues, casas de doutrina e outros são espaços voltados para a instrução e cuidado com as crianças e a juventude. Todas elas “[...] têm em comum esta funcionalidade ordenadora, regulamentadora e sobretudo transformadora do espaço conventual” (Varela; Alvarez-Uria, 1991, p. 6). A infância deixa de ser um período a ser superado, como na Idade Média, e torna-se locus de intervenções religiosas e sociais. A criança se tornou o centro do núcleo familiar, o cuidado com a moral e a higiene infantil marcaram a edificação do sentimento de infância, próximo ao que conhecemos atualmente.

Atualmente, a infância é amparada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, promulgado em 1990, que faz das crianças sujeitos de direitos. A Sociologia da Infância amplia os debates sobre o tema, por meio de estudos como os de Sarmento e Marchi (2017). Apesar da importância dos estudos sociológicos, este trabalho é voltado para a perspectiva da Filosofia da Infância, que compreende a infância como uma potência, um devir. A infância se apresenta como uma possibilidade para o pensamento ao longo da vida, não apenas uma categoria geracional (Kohan, 2007). Com base neste recorte teórico, o interesse pelas discussões sobre a infância emergiu devido às mudanças que envolvem as crianças e a educação.

Este estudo, se caracteriza como qualitativo, tem como fonte as noções de infância manifestadas por professores/as do Ensino Fundamental. Para compreender as concepções de infância que circulam no ambiente escolar, foram pesquisadas as enunciações sobre infância entre professores. Os dados foram gerados por meio de entrevistas. O objetivo principal é compreender as concepções de infância de professores do Ensino Fundamental em uma escola pública da região do Vale do Itajaí, SC. Os dados são discutidos a partir das noções de infância da modernidade e da Filosofia da Infância. Os objetivos específicos são: caracterizar as compreensões de infância da modernidade e da Filosofia da Infância; identificar as compreensões de infância de professoras/es do Ensino Fundamental; discutir as compreensões manifestadas por professoras/es a partir da fundamentação teórica.



A análise das enunciações, identificadas nas falas dos professores/as, segue a inspiração genealógica de Foucault. As concepções de infância manifestadas pelos professores/as envolvem aspectos como: tempo, brincadeira, infância como uma etapa do desenvolvimento, contexto social e infância, experienciar a infância, papel do professor/a.

A pesquisa indica que a infância, apesar de ser um território que tece possibilidades e potências, ainda é percebido pelos/as professores/as como uma etapa do desenvolvimento da criança. A escola é vista como um espaço disciplinar, na tentativa de fazer das crianças sujeitos dóceis e úteis (Foucault, 2014).

METODOLOGIA

O estudo segue a *inspiração* genealógica, assim, o que se busca é identificar enunciações de professores e professoras acerca das concepções de infância presentes na instituição escolar, bem como, discutir as relações de poder que as permeiam.

Optou-se pelo termo *inspiração* genealógica, pois se compreende que o tempo dedicado a este estilo de pesquisa, bem como o conteúdo a ser analisado não atinge a complexidade de uma genealogia propriamente dita. As enunciações fazem parte dos discursos, que correspondem aos saberes articulados em diferentes contextos históricos, estruturados por regras de formação e emergência. Os discursos são compostos por signos, mas seus significados vão para além das palavras e coisas que os referem.

[...] o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos preciosos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias de uma prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos. “As palavras e as coisas” é o título – sério – de um problema; é o título – irônico – do trabalho que lhe modifica a forma, lhe desloca os dados e revela, afinal de contas, uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos e representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Foucault, 2008, p. 54-55).



Os enunciados compõem o campo discursivo, assim, são a unidade mínima frente ao discurso. As condições de aparecimento de um discurso acontecem pelo enunciado “[...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (Foucault, 2009, p. 31). Neste trabalho usaremos o termo *enunciação*, pois não alcançamos o grau de profundidade do conceito de enunciado exposto por Foucault na obra *A arqueologia do Saber*. As enunciações são expressas pelas falas dos professores e professoras, que manifestam suas concepções de infância.

O caminho metodológico é qualitativo, pois se trabalha com o universo de significados que envolvem a infância, “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 2002, p. 22). O instrumento para a geração de dados foi a entrevista semiestruturada com perguntas abertas, que possibilitam respostas não-limitadas, o participante responde livremente os questionamentos (Goldenberg, 2004). A pesquisa aconteceu em uma escola pública de ensino básico, da cidade de Blumenau, SC. Os participantes da pesquisa foram quatro professores de uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, professor regente e de apoio, professores de Artes e Educação Física.

A análise dos dados seguiu a *inspiração* genealógica de Foucault, que estuda as relações de poder presentes nos discursos, “[...] a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade” (Foucault, 2006, p. 172). As enunciações manifestadas nas falas dos professores e professoras foram organizadas em categorias *a posteriori*. Após as entrevistas transcritas, foi realizada a leitura para identificar o que evidenciavam.

O projeto de pesquisa passou por avaliação no comitê de ética, conforme o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética, protocolo 80503724.4.0000.5370. Os áudios das entrevistas foram gravados e transcritos; a identificação dos professores/as foi mantido em sigilo.

Os autores e autoras utilizados para abordar a infância, são: Philippe Ariès (1986), Dora Marín-Díaz (2009), Hannah Arendt (2016), René Schérer (2010), Michel Foucault (2014) e Carlos Ernesto Noguera-Ramírez (2013). A segunda parte, dedicada às discussões sobre a Filosofia da Infância, tem como fundamento os autores: Walter Omar Kohan (2007-2011) e Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012).

REFERENCIAL TEÓRICO



Neste item será apresentado um recorte sobre o percurso histórico da infância. Em seguida será apresentada a concepção de infância elaborada pela Filosofia da Infância e suas possibilidades na educação.

Nos seus estudos, Ariès (1986), ao articular a escola, a família e a infância, parte de dois argumentos: a ausência do sentimento de infância entre as famílias; a infância relacionada à dependência. As crianças ocupavam o mesmo espaço que os adultos, não havia um espaço específico para elas, os trajes usados não eram próprios da idade. Em um primeiro momento houve a paparicação, sentimento superficial da infância, “reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha” (Ariès, 1986, p. 10). Posteriormente, emergiu o sentimento de infância moderna. Este sentimento se dá a partir do reconhecimento da infância e suas particularidades, resultado da diminuição da mortalidade infantil e da preocupação com a moral e a civilidade das crianças (Ariès, 1986).

Com isto, a infância se torna um objeto de atenção. As brincadeiras têm o intuito de auxiliar na formação das crianças, “[...] a sociedade inteira aprende a se disciplinar, pedagogizando-se, pela infância [...]” (Schérer, 2009, p.18). A pedagogização das crianças se inspira no esclarecimento (*Aufklärung*), que significa a busca pelo uso de seu *próprio* entendimento (Kant, 2012). Neste contexto, formulam-se diferentes práticas discursivas sobre a educação e práticas pedagógicas.

Como condição de aparecimento e as regras de formação, pode-se pensar em dois movimentos que envolvem a educação: a didática e a aprendizagem. A didática descreve o homem como sujeito disciplinável, “[...] é preciso entender a *disciplinabilidade* como docilidade, isto é, como a qualidade de ser dócil, uma capacidade para aprender e ser ensinado, vinculado à obediência e submissão” (Noguera-Ramírez, 2011, p. 122). A sociedade da aprendizagem é um efeito das pedagogias modernas, estudadas por Rousseau e Dewey, entre outros autores, e parte do pressuposto da liberdade como engrenagem para a condução. Liberdade não é como aspecto moral ou econômico, mas uma forma de promover a autorregulação, “a educação liberal não pretende fundamentalmente disciplinar nem regulamentar, mas regular; ela opera mediante a liberdade de ação do sujeito em um meio que estabelece os seus limites e as suas possibilidades” (Noguera-Ramírez, 2011, p. 165).



A infância tem sua conceitualização formulada nos meandros do pensamento clássico e liberal e passa a ser um tema de investimentos científicos, políticos e pedagógicos.

[...] a questão é pensar a infância como uma noção cuja construção é social e cultural, como um conceito que teve certas condições de emergência, as quais são passíveis de serem localizadas historicamente; por isso, a infância encontra-se submetida a permanentes mudanças e transformações que podem levá-la a desaparecer (Marín-Díaz, 2009, p. 43).

A primeira forma de pensar a infância vinculada à didática e à aprendizagem aparece na modernidade, com o surgimento de especialistas e a definição da escola como espaço próprio para as crianças. A infância torna-se alvo da disciplina (Foucault, 2014), devido às noções de civilidade e obediência, da *infância clássica*. A segunda forma de pensar a infância implica os conceitos de natureza, liberdade e aprendizagem, é definida como *infância liberal*, “já não é tanto o sujeito do ensino através da disciplina; agora é, principalmente, o sujeito que deve ser educado, o sujeito que deve conhecer as coisas, um sujeito da verdade, do correto, por sua própria atividade, por sua maneira de agir” (Marín-Díaz, 2009, p. 88).

Diferentemente da infância clássica e liberal, que a entende como uma simples etapa do desenvolvimento humano a ser superada, a Filosofia da Infância pensa a infância como uma força criadora, em um tempo outro, uma possibilidade ao próprio pensamento, um devir, “devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não reproduz, ele não conduz a “parecer”, nem “ser”, nem “equivaler”, nem “produzir”” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 20). A infância é um tempo sem idade, um tempo de duração, um tempo *aión* (Kohan, 2011). Não é sobre olhar a infância de maneira romantizada, tampouco infantilizar as crianças, mas ver na infância uma potência, uma possibilidade para a educação que se desprende dos moldes disciplinares, que

[...] permite viver a infância como novidade, como experiência, como descontinuidade, como multiplicidade, como desequilíbrio, como busca de outros territórios, como história sempre nascente, como devir, como possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que não se é, de estar em outro mundo daquele no qual se está (Kohan, 2011, p. 247).

Neste sentido, a infância, como uma política de pensamento, envolve experiências que acompanham as crianças e os adultos ao longo da vida. Na educação, se pode pensar na figura do Jacotot, na obra *O mestre ignorante* de Rancière (2002), no qual o educador



vivência uma situação de estrangeiridade, por não falar a mesma língua do aluno. Na experiência retratada, professor e estudantes partem da mesma inteligência para se comunicar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As enunciações identificadas nas falas dos professores/as, organizadas *a posteriori*, foram categorizadas em: tempo, brincadeira, infância como uma etapa do desenvolvimento, infância e contexto social, experienciar a infância, papel do professor/a. Para apresentar os dados e manter o sigilo das informações pessoais, os professores/as foram identificados como A1, A2, A3 e A4.

O tempo, nas falas dos professores/as, se refere a forma como eles percebem que as crianças se relacionam com o tempo, tem um caráter cronológico, relacionado às atividades realizadas em sala de aula, “[...] se impõe pouco a pouco à prática pedagógica - especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas [...]” (Foucault, 2014, p. 156). O tempo relatado nas enunciações é destinado a realização das propostas pedagógicas e a docilização das crianças, como nas seguintes falas: *tudo rápido, também não têm paciência para esperar. Querem tudo para ontem, querem ser os primeiros (A1); eles querem tudo pronto, para hoje, mastigadinho (A2)*

Este tempo não é o tempo de duração, mas o tempo de aproveitamento das aulas, das propostas pedagógicas, um tempo que tem como objetivo fazer das crianças sujeitos produtivos. Assim, a organização do tempo é uma ferramenta para a manutenção da disciplina, “o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (Foucault, 2014, p. 149). As crianças, como ilustra as falas dos docentes, não se adequam a este tempo, ou se adequam parcialmente.

A infância como uma etapa do desenvolvimento, “é associada à imaturidade, à minoridade, e seria um estado do qual haveria que se emancipar para se tornar dono de si mesmo” (Kohan, 2011, p. 237). Nos dizeres, os professores destacam a importância da infância como fase para o desenvolvimento, sem um valor nela mesma: *eles não sabem o que é ser adulto, então eles não têm responsabilidade de nada (A2); ela tem a sua, a sua finalidade é enquanto construção de ser humano, e acaba sendo um preparo para a vida adulta (A3); acredito que tudo que a gente faz acaba nos preparando para a vida adulta.*



Todas as experiências que a gente tem, positivas ou negativas, acredito que a gente leva na bagagem (A4).

A infância, na perspectiva da Filosofia da Infância, não se reduz a uma etapa do desenvolvimento, “quando a infância é amiga da experiência, longe de ser uma fase a ser superada, ela se torna uma situação a ser estabelecida, atendida, alimentada, sem importar a idade da experiência” (Kohan, 2011, p. 244). A infância tem uma potência em si mesma, quando ampliada para além de uma etapa cronológica, que acompanha a criança ao longo da vida, como na experiência da linguagem (Agamben, 2005).

As falas docentes sobre brincadeira manifestam a herança clássica e liberal sobre infância: *eles perderam um pouco da essência de infância, querem mais é entrar no mundo adulto e estão entrando muito no mundo adulto (A1); a brincadeira deles é mais robótica, tecnológica. Eles não têm aquela coisa de estrutura de vida humana. Eles têm uma vida seguida em jogos eletrônicos (A2).*

As categorias tempo, brincadeira e desenvolvimento delineiam uma concepção de infância como um momento voltado ao desenvolvimento, respaldado na produtividade e docilidade. Há um reclame docente sobre certa “falta” da essência da infância nas brincadeiras atuais. Mas parece algo segregado a espaços extraescolares, mas com teor de saudosismo da infância vivida pelas/os docentes.

A seguir abordamos ainda as categorias contexto social, experienciar a infância e papel do professor/a. Elas mostram um recorte das percepções dos professores/as sobre a situação em que a escola e as crianças são inseridas.

O contexto social das crianças é retratada pelos professores/as da seguinte forma: *eles são muito carentes (A2); eles não têm esse apoio, essa continuidade em casa, acredito que a estrutura familiar é o que mais falta (A1).* Os professores/as destacam a falta de estrutura familiar. É um dado sensível da vida social das crianças, pois a escola esta localizada em um espaço definido como favela, pelo Censo de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. O termo favela, se refere a precariedade de políticas públicas e infraestrutura (IBGE, 2024). A questão, além da falta de estrutura familiar, também se mostra na ausência de políticas públicas efetivas que reduzam as desigualdades sociais.

A experiência de infância vivenciada pelos professores/as se difere do que as crianças vivenciam atualmente: *acho que experiências são diferentes. Então, por exemplo, a minha geração não é tão longe da deles, na realidade de hoje, mas, a gente brincava bastante na rua, a gente brincava de brincadeiras populares, de áreas regionais*



(A4). O sentimento saudoso emerge na comparação da infância atual com a infância vivenciada pelos professores/as. Este sentimento saudoso se aproxima da forma como recebemos a infância no mundo, “[...] cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo” (Arendt, 2016, p. 234). A infância é uma novidade, o sentimento saudoso, manifestado nas falas, aparece como uma recusa a esta boa nova.

As percepções dos professores/as sobre as atuações em sala de aula seguem na esteira do interesse voltado ao desenvolvimento: *eu acredito que é mostrar que eles são capazes de tudo. Eles podem ser o que eles quiserem, é só eles se dedicarem, se esforçarem que todos tenham potencial de chegar aonde eles querem (A1); mediação do conhecimento, é ajudar a criança no desenvolvimento (A2); eu acho que é ensinar, de primeiro momento. Entender onde que ela está inserida, qual que é o círculo, como que é o social dela e tentar fazer bem pelas crianças (A3); a gente tem os conteúdos a serem desenvolvidos, as habilidades, que a gente trabalha para serem desenvolvidas (A4).*

As enunciações dos professores/as rememoram a infância liberal, em que “a natureza infantil – que se manifesta como potência, tendência, vontade, desejo, interesse, capacidade – constitui-se no alvo da educação, e educação incorpora-se como parte dos dispositivos modernos de poder” (Marín-Díaz, 2009, p. 179). A potência e o interesse elencados pelos professores/as não é voltado propriamente para a infância, mas para o desenvolvimento futuro das crianças, para a sua vida adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa indica que a infância, apesar de ser um território que tece possibilidades e potências, ainda é percebido pelos/as professores/as como uma etapa do desenvolvimento da criança. As enunciações dos professores/as indicam uma concepção de infância semelhante à infância moderna liberal, que colocam o interesse e a potência da criança em função do desenvolvimento para o futuro (Marín-Díaz, 2009). Nesse sentido, a infância não é compreendida como potência em si mesma.

A concepção de infância manifestada pelos professores/as se distancia dos estudos da Filosofia da Infância, e indicam traços de uma concepção pautada no viés disciplinar, com foco somente no desenvolvimento. Destaca-se que a Filosofia da Infância apresenta



outro olhar para a infância, que pode inspirar o olhar de professores e professoras sobre as crianças e a educação.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. 3 ed. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2005.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 4. 176 p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 22 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

GOLDENBER, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2022: favelas e comunidades urbanas – resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. 2. ed. Editora Vozes: Petrópolis. 2012.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter O. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, 264 p.

MARCHI, R. DE C.; SARMENTO, M. J. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 141, p. 951–964, out. 2017.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lília. **Infância**: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade, 2009. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NOGUERA-RAMÍREZ. **Pedagogia e governamentalidade**: ou Da Modernidade como uma sociedade educativa. São Paulo: Autêntica, 2013, 348 p.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SCHÉRER, René. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. La maquinaria escolar. In: VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **Arqueologia de la escuela**. Madrid: Ediciones Endymion, 1991.

