

## A INFÂNCIA E OS PROCESSOS DE GLOBALIZAÇÃO: OUTROS DESAFIOS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS<sup>61</sup>

Roberto Sanches Mubarak Sobrinho<sup>62</sup>

### Resumo

O objetivo deste texto é fazer uma reflexão acerca dos novos desafios que estão se sedimentando em relação às crianças e suas infâncias e evidenciar a necessidade de serem consolidados espaços em que elas sejam protagonistas nas transformações das formas de entendimento da realidade tanto social quanto educacional. Isto implica em uma efetiva participação e se torna lócus privilegiado para a construção das suas culturas infantis, o que, sem sombra de dúvidas, requer a emergência de outras possibilidades e práticas que possam abrir caminhos para que o testemunho das crianças seja reconhecido como fonte de verdade e suas vozes sejam ouvidas e escutadas para a redefinição de uma sociedade com elas e para elas. Uma sociedade menos homogeneizadora e que caminhe em direção à diversidade e aos cotidianos das crianças em seus múltiplos e diversos contextos.

**Palavras-Chave:** Globalização – Infância – Escolarização

### Introdução

Refletir acerca das transformações, ocorridas nas últimas décadas, decorrentes do fenômeno mundial da globalização e os seus impactos para a forma como as crianças têm sido tratadas nos diversos campos do conhecimento e nos mais variados espaços em que transitam ou fazem uso de sua condição “infantil” para “protegê-las”, “atendê-las”, ou, em última análise, construir e constituir um mundo mais justo para suas infâncias, representa o grande desafio deste texto.

Pelo menos, nos últimos anos, esse discurso da proteção à infância caracterizou-se como dominante e presente, tanto no plano político quanto social, e ganhou espaço principalmente no campo da jurisprudência, dado o número cada vez maior de legislações firmadas em nível internacional<sup>63</sup>. Porém, no decorrer do texto,

---

<sup>61</sup> Texto apresentado na **Conferência Educando o Cidadão Global**, na cidade de Lisboa-Portugal-2008.

<sup>62</sup> Professor da Universidade do Estado do Amazonas e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio de doutoramento no Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga-Portugal.

<sup>63</sup> A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989) aborda a problemática do limite de idade de forma mais abrangente. Em contrapartida, são mais rigorosos em questões relativas aos danos causados pelo trabalho infantil. A convenção n.º 182 da OIT sobre as piores

procuraremos demarcar um grupo de questões que, contrariando o discurso instituído e “legitimado simbolicamente”<sup>64</sup>, apontam para uma precarização da condição de vida das crianças e uma tendência homogeneizadora para a infância.

Para Bourdieu (1982, p. 41)

a ciência social teria cumprido melhor seu objetivo se, fazendo progredir ao mesmo tempo o conhecimento do mundo social e o conhecimento dos limites desse conhecimento, tivesse conseguido encorajar e desacreditar a ingênua ilusão no caráter todo-poderoso das ideias, quer dizer, dos ideólogos, ilusão esta que inspira tão frequentemente a pretensão de falar e de agir sobre o mundo.

A questão levantada por Tomás e Soares (2004, p. 02) “por que é que milhões de crianças continuam a ser excluídas e oprimidas?”, desperta-nos para tentarmos, de fato, compreender o que ocorreu diante de todo esse aparato tecnológico gerado pelo sistema capitalista – via internet e a massificação da informação – que decantou a superação dos problemas sociais. No entanto, de longe, não conseguiu resolver problemas seculares, como a miséria, a fome e a pobreza – que há séculos assolam a sociedade mundial – e, numa tentativa de “metaforização”, como nos alerta Foucault<sup>65</sup>, mascarou a situação de muitos países e agravou a condição de vida das populações que se tornaram mais excluídas e as crianças, neste bojo, ainda mais vitimizadas. Tudo isso decorre do número cada vez mais crescente de novas mazelas sociais causadas por vários fatores econômicos, políticos e sociais, entre eles os movimentos migratórios e étnicos que trouxeram à tona um elenco de questões ainda pouco presentes no cenário social mundial, ou melhor, invisibilizadas por ele e que recaíram diretamente sobre as crianças.

Ainda na visão de Tomás e Soares (2004, p.02):

Quando tentamos compreender e situar a infância no contexto da globalização neoliberal, a imagem mais determinante que daí resulta, é a ideia da dupla exclusão das crianças: uma exclusão justificada pelos indicadores de pobreza, marginalização e exclusão, que indelutavelmente afecta este grupo social: uma exclusão justificada também pela invisibilidade e ausência das crianças nos “centros” de decisão.

---

formas de trabalho infantil produziu a recomendação 190, que foi adotada em 1999, determinando que todos os membros que a ratificaram teriam o compromisso “de linear medidas efetivas e imediatas para assegurar a proibição e eliminação das piores formas de trabalho infantil em caráter de urgência” (RIZZINI, 2002, p. 04), entre outras.

<sup>64</sup> Bourdieu (2007, pp. 7-8) “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”.

<sup>65</sup> Foucault 1987.

Para compreendermos melhor essas questões e entrarmos nos debates que estão ocorrendo em nível mundial e que têm se consolidado como um espaço de crítica a esse modelo hegemônico, vamos, inspirados nos estudos de alguns autores que serão discutidos a seguir, buscar demarcar alguns dos novos desafios para a melhoria da condição de escolarização das crianças, visualizando-se outras formas de globalização que se pautem na discussão social e na visibilidade dos sujeitos.

### 1. Globalização ou globalizações?

Rizzini (2002, p. 01) destaca que “os efeitos da globalização são variados e até mesmo contraditórios”, principalmente se olharmos apenas sob a ótica dos números produzidos pelas estatísticas mundiais e pelo crescimento das taxas de riqueza nos diversos países do mundo. Esses indicadores podem nos dar a impressão de que a condição de vida das populações melhorou significativamente, tomando-se por base o Produto Interno Bruto (PIB). No entanto, cabe destacar que o enriquecimento de alguns desses países, e logo de suas “frações de classes”<sup>66</sup> mais abastadas, deu-se pelo empobrecimento, em massa, das populações. O Brasil é um caso vivo dessa crescente concentração de riquezas e de exacerbada pobreza.

Qualquer introdução sobre o tema das mudanças globais não pode ignorar o rápido crescimento da desigualdade e seu impacto na vida das crianças e dos adolescentes. Este crescimento pode estar se acentuando devido ao fenômeno da globalização. O grau de desigualdade depende em grande parte da forma como ela é medida, mas pode se constatar uma distância cada vez maior entre os dez países mais ricos e os dez mais pobres. Enquanto a pobreza diminui a desigualdade aumenta, ou seja, os ricos ficam cada vez mais ricos, os pobres apresentam uma mudança comparativamente menos significativa. (RIZZINI, 2002, p. 06).

Um exemplo bem claro dessa situação no Brasil e que muitos dos países pobres do mundo ainda passam, de forma vergonhosa – apesar do “belo” discurso produzido sob a lógica da igualdade de condições –, encontra-se em uma coletânea de pesquisas, exatamente 11 textos, publicados no livro *Infância (in)visível* (2007), organizado por Vera Vasconcelos e Manuel Sarmiento. No livro, os autores tratam

---

<sup>66</sup> Bourdieu (1982)

exatamente desse processo de empobrecimento presente em diversos contextos sociais e que foram escamoteados dos espaços de circulação da informação pública, o que invisibilizou a condição desumana pela qual passam muitas de nossas crianças brasileiras. Através do desvelamento, ação fundamental, segundo Bourdieu (1998), para combater o estado letárgico presente em nossas sociedades, os artigos vêm mostrando a verdadeira realidade, em relação a essas crianças, e as precárias condições de vivência de suas infâncias.

Denunciar, mostrar com propriedade científica e com “vigilância epistemológica”<sup>67</sup> a realidade da infância, é poder trazer à tona questões fundamentais para que possamos compor grupos de pesquisas, estudos e ações em prol da efetivação de políticas públicas para e com a infância, que sejam, de fato, relacionadas aos mundos infantis.

O que pretendemos destacar, sobretudo, são os aspectos epistemológicos que se encontram em jogo na investigação dos mundos sociais da infância e contrapor ao entendimento das crianças como objetos de conhecimento social, a perspectiva das crianças como sujeitos do conhecimento; aos procedimentos analíticos e interpretativos que rasuram ou esvaziam de conteúdo as interpretações das crianças sobre seus mundos de vida, procedimentos que permitem uma efetiva escuta da voz das crianças, no quadro de uma reflexividade metodológica que recusa o etnocentrismo adultocêntrico. (SARMENTO, 2007, pp. 43-44)

150

Estas Questões, também foram bastante discutidas no I Congresso Internacional em Estudos da Criança<sup>68</sup>, ocorrido no Instituto de Estudos da Criança (IEC), na Cidade de Braga em Portugal, entre os dias 02 a 04 de fevereiro de 2008, onde mais de 1.000 pesquisadores de várias partes do mundo, demonstraram suas preocupações com a infância mundial procurando socializar experiências em que as crianças participam diretamente nos processos de construção dos seus direitos e dos espaços que lhe são destinados.

---

<sup>67</sup> Bourdieu (2007, p. 58). “A objetivação da relação do sociólogo com o seu objecto é, como se vê bem neste caso, a condição de ruptura com a propensão para investir no objecto, que está sem dúvida na origem do seu interesse pelo objecto. É preciso, de certo modo, ter-se renunciado à tentação de se servir da ciência para intervir no objecto, para se estar em estado de operar numa objectivação que não seja a simples visão redutora e parcial que se pode ter, no interior do jogo, de outro jogador, mas sim a visão global que se tem um um jogo passível de ser apreendido como tal porque se saiu dele

<sup>68</sup> Infâncias possíveis, mundos reais (2008).

O texto “Brincando de ‘ser’ Sateré-Mawé: contextos lúdicos diversificados como elementos de construção das culturas infantis”<sup>69</sup>, apresentado em uma das salas temáticas do congresso, evidenciou a experiência vivida com as crianças da etnia Sateré-Mawé e como a infância nesta comunidade indígena consegue estabelecer um processo intersticial onde transitam saberes tradicionais e saberes veiculados na sociedade de consumo. Pelo resultado da pesquisa foi possível constatar o quanto elas conseguem manter seus jeitos próprios de viver a infância e valorizar a cultura do seu povo.

Outro texto apresentado no III Congresso Mundial sobre Direitos das Crianças e dos Adolescentes, Barcelona-Espanha 2007, “O direito da criança Sateré-Mawé em ser indígena: vozes que ecoam suas culturas da infância”<sup>70</sup>, traz para a discussão exatamente a possibilidade de se constituírem direitos subjetivos onde as crianças participem efetivamente de sua consolidação, o que pode contribuir para a elaboração de direitos objetivos oriundos de uma discussão coletiva, com o mesmo nível de participação das crianças.

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular e coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade. (BHABHA, 1998, p. 20).

Diante destas questões é que Boaventura de Souza Santos aponta para a existência de “globalizações”. Para o autor, este é um fenômeno a que o mundo atual não pode fugir, porém é preciso que se criem estratégias para combater a “globalização hegemônica dominante”, propondo-se outras globalizações que possam visualizar o grandioso mosaico que se aponta no mundo e buscar construir, a partir de cada uma das peças presentes na realidade, possibilidades de confronto do modelo imposto pelo sistema capitalista neoliberal. Assim aponta o autor para a necessidade de um “paradigma emergente” para se contrapor ao “paradigma dominante que se encontra em crise”.

Portanto, a globalização contra-hegemônica [...] por um lado são um ato de solidariedade com o sul, mas quem sabe se não são também, por outro, um ato de paternalismo benevolente do norte em relação ao sul, mas de outras formas de globalização contra-hegemônica. Estas são, em meu

<sup>69</sup> Mubarac Sobrinho. 2008.

<sup>70</sup> Mubarac Sobrinho, 2007.

entender, as iniciativas locais que nós temos vindo a identificar em vários países, as quais, ao se articularem com outras no seu cotidiano, na sua forma de formular os problemas, de organizar as lutas, de estabelecer as agendas políticas, etc., articulam-se com outros grupos e, ao fazê-lo, globalizam segundo uma lógica que é alternativa à lógica do capital. Pelo contrário, é uma lógica emancipatória, não necessariamente explicitamente anti-capitalista: em alguns casos sê-lo-á, em outros não, em alguns casos se designará como socialista, em outros nem por isso, mas é sempre algo que é alternativo à situação presente de globalização hegemônica. (SANTOS, 2003, p. 10)

Sarmiento (2006 p.124) comunga com as ideias de Boaventura de Souza Santos, apontando vários conceitos de globalização (econômica, cultural, social) e a globalização contra-hegemônica. Destaca ainda que no campo da infância, a “constituição das crianças como consumidores do mercado global”, além da difusão de uma “cultura de massas” que padroniza pensamentos, gostos, linguagens modelos de referências e mitos, assola a diversidade das sociedades mundiais, impondo uma padronização do mundo infantil. Vale ressaltar que esta padronização vai de forma massificante atropelando as características locais e buscando um “apagamento” do que Michel de Certeau (2003) e Clifford Geertz (1989) chamam de “cultura local”, expressão mais rica e viva de um povo, que o caracteriza, que o faz diferente e que o mantém vivo através das suas expressões do cotidiano, diante deste mundo padronizador.

152

[...] a relação efetiva das forças, o discurso de lucidez trapaceava com as palavras falsificadas e também com a proibição de poder dizer, para mostrar em toda a parte uma injustiça – não só a dos poderes estabelecidos mas, de modo mais profundo, a da história: reconhecida nesta injustiça uma ordem das coisas, em que nada autorizava a esperar a mudança. (CERTEAU, 2003, pp. 76 e 77).

Outra categoria importante que trazemos para esta discussão é o conceito de “Protagonismo Infantil” que tem no grupo da Sociologia da Infância Portuguesa, em especial nos trabalhos de Manuela Ferreira, Catarina Tomás e Natalia Soares<sup>71</sup>, uma forte inserção nos espaços de discussão sobre a globalização e principalmente sobre os processos de construção dos diversos instrumentos que são destinados às crianças, sejam eles leis, estatutos, pesquisas, currículos, livros didáticos e até mesmo os projetos das escolas.

---

<sup>71</sup> (FERREIRA, 2002; TOMÁS E SOARES, 2006; SOARES 2006)

Estes devem deixar de ser exclusivos da ação dos adultos e passar a ser construídos com as crianças, o que vem na contramão da “globalização hegemônica” e se aponta como uma das alternativas viáveis de um projeto social “contra-hegemônico”, em que as crianças possam ser ouvidas e escutadas e que os seus testemunhos infantis possam nos mostrar o mundo sobre os seus pontos de vista.

Será através da consideração de dinâmicas [...], acerca da importância da participação das crianças ou ainda acerca da indispensabilidade de as considerar actores e co-construtores de conhecimentos acerca de seus mundos sociais e culturais, que se poderá começar a esbater a exclusão social da infância, sendo a participação infantil, sem dúvida, um factor decisivo e poderoso para combater a exclusão dos cidadãos-crianças nos processos de negociação e tomada de decisão acerca de seus quotidianos. (SOARES, 2006, p. 38).

## **2. Possibilidades de construção de alternativas para uma globalização menos excludente para as crianças e a condição escolar**

Maria Izabel Bujes, já de longo tempo discute questões relevantes sobre o sistema de poder e como o mesmo influencia diretamente nos processos de construção tanto dos mundos infantis, como dos espaços que são construídos para as crianças (na grande maioria das vezes nas suas ausências). Seus textos são fundamentais para compreendermos os processos de “maquinações” que operam para garantir essa “globalização hegemônica”. No texto, “O Fio e a Trama: as crianças nas malhas do poder”, afirma a autora que na visão dominante “é preciso adestrar os corpos, torná-los dóceis e úteis”(1987, p.03).

De forma muito serena, a autora invoca o pensamento foucaulteano, para fazer suas “escavações” sobre a temática e aponta a necessidade de rompermos com esse modelo domesticador que projeta nas crianças a transformá-las, numa lógica modeladora, quase no menino do filme “Inteligência Artificial”, onde as mesmas são criadas em série dentro de laboratórios. Estes podem, metaforicamente, ser comparados com muitas de nossas escolas de hoje, que definem para as crianças um modelo único de infância e as governa para serem esse ser programado a se enquadrar na sociedade global.

[...] os conteúdos históricos podem permitir descobrir a clivagem dos enfrentamentos e das lutas que as ordenações funcionais ou as

organizações sistemáticas tiveram como objetivo, justamente, mascarar. Portanto, os “saberes sujeitados” são blocos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pôde fazer reaparecer pelo meio, é claro, da erudição. (FOUCAULT, 2005, p. 11).

Desta maneira, neste século da tecnologização da ação humana, vivemos uma crise dos valores morais e éticos que, praticamente, foram assolados dos contextos escolares em nome de uma competitividade desenfreada e uma busca por um lugar no mercado de trabalho. Esse ritmo frenético, que nas décadas anteriores parecia pertencer exclusivamente ao mundo dos adultos, vem a cada dia mais adentrando as escolas infantis e, como no “Mito Socrático da Caverna”, tem as tornado reféns de modelos hegemônicos de transmissão de saberes e lógicas, às vezes ilógicas, que monitorizam de toda forma a conduta (padrão) das crianças na instituição escolar, deixando-as presas “nas sombras”<sup>72</sup>.

Para Sarmiento (2001, p. 17), “a globalização social contribuiu em simultâneo (e contraditoriamente) para a homogeneização da infância”, o que se apresenta como um dos indicadores mais drásticos da situação do trabalho pedagógico das escolas. Assim, ou elas dão conta das tarefas pré-estabelecidas pelo “mundo globalizado” ou estão de fora, descartadas e fadadas ao “fracasso instituído” que não poupa das avaliações institucionais formais nenhum dos sujeitos (neste caso objetificados) desse processo massificante de classificação.

Ao mesmo tempo, as rupturas e contradições sociais, potenciadas e reforçadas pelo cosmopolitismo contemporâneo, pela formação de sociedades multiculturais e pela generalização do acesso de públicos socialmente heterogêneos à escola, encontra nos modelos relativamente estáticos de socialização da escola condições pouco favoráveis à interação das diferenças dos alunos, gerando, em contrapartida, possibilidades anômicas que se tematizam em torno de tópicos como a “indisciplina” ou mesmo a “violência nas escolas”. (SARMENTO, 2007, p. 18)

Apesar de toda essa situação que se encontra em uma dupla contradição, a da aquisição de direito por parte das crianças e a ausência de atendimento escolar e diminuição da qualidade de vida das mesmas, uma virtude deve continuar presente, tanto nos espaços de pesquisa, quanto nas instituições de atendimento à infância, o

---

<sup>72</sup> Agora, com relação à cultura e à falta dela, imagine nossa condição da seguinte maneira. Pense em homens encerrados numa caverna, dotada de uma abertura que permite a entrada da luz em toda a extensão da parede maior. Encerrados nela desde a infância, acorrentados por grilhões nas pernas e no pescoço, que os obrigam a ficar imóveis... (SÓCRATES. Livro VII de A República)

que Giddens (1992) chama de “utopia realizável”. Em outras palavras, é a possibilidade da geração de alternativas de mudança que acompanhem de fato um projeto de sociedade mais democrática e menos excludente, que possa se pautar em processos sociais, políticos e econômicos participativos, e que as crianças tenham de fato seus direitos – que estão postos no papel – efetivados no dia-a-dia de nossa realidade. É, portanto, o que Fulgraff (2001) chama de fortalecimento dos direitos, na tentativa de ir de encontro à perspectiva de que “a infância no papel é um direito de papel”.

Nesta linha de construção de possibilidades que se assente na afirmação dos direitos das crianças, Sarmiento (2001) propõe a organização das escolas nos planos político, histórico e educacional, a partir da ação concreta nos seguintes princípios, sintetizados a seguir;

- 1- O direito à realização pessoal;
- 2- O direito à inclusão social, intelectual e cultural;
- 3- O direito à participação na prática e decisões coletivas.

Neste sentido o autor explica:

A lógica dos direitos das crianças constitui, neste final de século, uma das mais interessantes propostas reabilitadoras da missão cívica da escola pública. No entanto, ela coloca sérios desafios aos educadores, o primeiro dos quais é o de que eles têm antes de mais nada a aprender a viver com “o paradoxo” que consiste em “servir-se do seu poder para emancipar o aprendente”[...] cabe à escola recusar (na linguagem de Paulo Freire) o estatuto de “branco”, de capitalização e transmissão do saber, para se constituir como “um sitio hermeneutico”. Isto é, um espaço de intercâmbio, recepção e reconstrução de saberes gerados na diversidade cultural... (SARMENTO, 2001, pp. 26 e 27).

Assim, o fortalecimento dos processos participativos, das discussões coletivas e da busca por uma integração, contrária ao individualismo da “globalização hegemônica”, torna-se premissa fundamental na constituição deste projeto contra-hegemônico de escola, que só se efetivará mediante a consolidação de direitos plenos que se pautem no dia-a-dia das crianças e que nossa sociedade, ainda presa aos ditames adultocêntricos, possa abrir-se para esses novos e outros tempos.

## Considerações Finais

Neste caminho de busca por alternativas, não podemos negar a grandiosa contribuição de muitos pesquisadores brasileiros e de outros países, que têm nos fornecido um rico aporte teórico acerca dessa crítica ao modelo da “globalização hegemônica”, como Ana Lúcia Goulart de Farias, Maria Malta Campos, Fúlvia Rosemberg, Sônia Kramer, Eloísa Candal, Regina Leite Garcia, Mery Del Priore, Marcos Freitas, Moysés Kuhlmann Jr, Boaventura de Souza Santos, Manuel Sarmiento, Alan Prout, Erick Plaiçense, entre outros intelectuais e educadores que acreditam numa sociedade mais justa e logo na escola e nos seus sujeitos.

Articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas das infâncias na referenciação das condições e possibilidades das aprendizagens – numa palavra, firmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas – pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando a sua vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem, pela acção cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço colectivo. (Sarmiento, 2002, P. 16).

156

É diante desta possibilidade, que não deixaremos, como tanto plantou o projeto da “Globalização Hegemônica” que as utopias morreram, ao contrário, como nos encoraja Marilena Chauí<sup>73</sup>, as “utopias continuam vivas” e sempre se fortaleceram nas nossas pesquisas, nas nossas lutas, nas nossas ações e principalmente nas vozes das crianças que, em um grandioso coro, clamam por seus direitos e nos ensinam que viver é um exercício de plenitude diante desse mundo. Façamos de forma coletiva essa mudança e não deixemos, assim como denunciou Bertolt Brecht<sup>74</sup>, que a história permaneça nas mãos de heróis que jamais foram capazes de construir um mundo melhor.

Quem construiu Tebas, a de sete portas?  
 Nos livros, ficam os nomes dos reis.  
 Os reis arrastaram os blocos de pedra?  
 Babilônia, muitas vezes destruída,  
 Quem a reconstruiu tantas vezes? Em que casas  
 De Lima auri-radiosa moravam os obreiros?  
 Para onde foram, na noite em que ficou pronta a muralha  
 da China, os pedreiros?  
 A grande Roma

<sup>73</sup> Expressão usada pela autora na palestra de abertura da SBPC, acontecida na cidade de Florianópolis em 2006.

<sup>74</sup> (Apud. CAMPOS, 1986, p. 147)

Esta cheia de arcos de triunfo. Quem os erigiu?  
 Sobre quem triunfaram os Cesares?  
 Bizâncio multicelebrada  
 Tinha apenas palácios para seus habitantes?  
 Mesmo na legendária Atlantis,  
 Na noite em que o mar a sorveu,  
 Os que se afogavam gritavam por seus escravos.  
 O jovem Alexandre conquistou a Índia.  
 Ele sozinho?  
 César bateu os gauleses.  
 Não levava pelo menos um cozinheiro consigo?  
 Felipe de Espanha chorou, quando sua armada  
 Foi a pique. Ninguém mais teria chorado?  
 Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos. Quem  
 Venceu junto?  
 Por todo canto uma vitória.  
 Quem cozinhou o banquete da vitória?  
 Cada dez anos um grande homem.  
 Quem pagou as despesas?  
 Histórias de mais.  
 Perguntas de menos.

#### Referências:

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BOURDIEU, P. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **O fio e a trama**: as crianças nas malhas do poder. Banco de texto do IEC, 2002.

CAMPOS, Aroldo. **Breve antologia de Bertolt Brecht**. *Fragmentos vol. 5 n' 1*, f'P. 143-155, 1986.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, Manuela. Os estranhos «sabores» da perplexidade com crianças em Jardim de Infância. In: CARIA, Telmo H. **Experiência Etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Afrontamento, 2002. (p. 149 a 166).

FOUCAUT, Michel. **Vigiar é punir**. 34. ed.. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.

FOUCAUT, Michel. **Em defesa da sociedade**. 4ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2005

FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **A infância no papel e o papel da infância**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina- NUPEIN, 2001. (Dissertação de Mestrado).

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. Oeiras: Celta Editora, 1992.

INFÂNCIAS POSSÍVEIS, MUNDOS REAIS. **Anais do 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança**. Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 2008.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **As crianças Sateré-Mawé: os ecos de suas vozes**. In: Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Líber livro ed., 2007.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **O direito da criança Sateré-Mawé em “ser indígena”**: vozes que ecoam suas culturas da infância. In: Anais do III Congresso Mundial Sobre Direitos das Crianças e dos Adolescentes. Barcelona-Espanha 14 a 19/11/2007: Universidade de Barcelona, 2007.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Brincando de “ser Sateré-Mawé”: contextos lúdicos diversificados como elementos de construção das culturas infantis** In: Anais do 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança: Infâncias possíveis, mundos reais. Braga-PT: IEC-UMINHO, 2008.

RIZZINI, Irene. **Infância e Globalização**: análise das transformações econômicas, políticas e sociais. Braga-PT: Banco de textos do IEC, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, pp.5-23, Jul/Dez 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A globalização e a infância**: impactos da condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite e LEITE FILHO, Aristeo (Orgs.). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (p. 13 a 28).

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e Culturas da Infância**. Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Globalizações e crise social da infância**. In: Relatório da disciplina Sociologia da Infância. Braga-PT: IEC-UMINHO, 2006. (p. 124 a138).

SARMENTO, Manoel Jacinto; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: SP: Junqueira & Marin, 2007.

SÓCRATES. Livro VII de A República

SOARES, Natália Fernandes. **A investigação participativa no grupo da infância.** Currículo sem fronteiras, v. 6, n. 1, pp. 25-40, jan/jun, 2006.

TOMÁS, Catarina e SOARES, Natália. **O cosmopolitismo infantil:** uma causa (sociológica) justa. In: V Congresso Português de Sociologia. Sociedades contemporâneas: reflexividade e acção. Porto, 2004.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de e SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infância (in)visível.** Araraquara,SP: Junqueira&Marin, 2007.