

ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME FURB
ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011

A REINVENÇÃO DO OFÍCIO DE CRIANÇA E DE ALUNO

THE REINVENTION OF CHILD'S AND STUDENT'S CRAFT

SARMENTO, Manuel Jacinto

Universidade do Minho, Portugal

sarmiento@iec.uminho.pt

RESUMO Em tempos de incerteza e de transformação social, a condição infantil encontra-se em mudança. Mudança da “normatividade” que se constituiu na modernidade ocidental; mudança nas imagens e representações sociais sobre as crianças e a infância; mudanças nas práticas sociais das crianças e dos adultos e dos padrões de interacção entre ambos; mudanças no estatuto da infância face às famílias, à escola, às instituições. A teorização da mudança da condição social da infância tem sido realizada tomando, frequentemente, por ponto de partida os efeitos das tecnologias de informação e comunicação. Em boa parte, o tema da “morte da infância” é explicado pelos efeitos nas crianças dos *media* modernos. Neste texto, rejeita-se o determinismo tecnológico como causa explicativa e equacionam-se as mudanças à luz das transformações societais, com especial incidência na escola. Consideram-se, sobretudo, as práticas sociais das crianças na mudança da própria infância contemporânea. Utilizando os conceitos de “ofício de criança” e de “ofício de aluno”, interrogam-se os modos como as tecnologias de informação e comunicação – e, em especial, a internet - mais do que induzirem mudanças, se integram nos processos de reconfiguração do estatuto da infância, pelas práticas sociais das crianças.

ABSTRACT In times of uncertainty and social transformation, the condition of children is changing. Changing in the children "normativity" of Western modernity, changing in social representations of and about children, changing in social practices of children and adults with children, changing the status of children in families, schools and social institutions. The theorization of social change in childhood has been especially made by the deterministic effects of technologies of information and communication. This paper rejects the technological determinism. In contrast, we analyze these changes to the light of the transformations of the school and educational practices. There are especially considered the effects of the social practices of children in the use of computers and internet. It develops the question on what and how these practices affect children's life and learning. The sociological concepts of "child craft" and "student craft" are reassessed in the light of the possibilities and constraints that society puts on the contemporary construction of childhood and intergenerational relations.

O filósofo italiano G. Agambem, na sua reflexão sobre as relações entre a infância e a história, onde sustenta que a infância perpetua as relações sociais através da assimilação dos valores, da experiência colectiva acumulada e dos ideais sociais contidos nas brincadeiras e incorporados nos artefactos com que brincam, escreveu:

“Se é verdade que aquilo com que brincam as crianças é a História, e se o jogo é o relacionamento com os objectos e os comportamentos humanos que capta nestes o puro carácter histórico-temporal, então não parecerá irrelevante que, em um fragmento de Heraclito – na origem do pensamento europeu, portanto - Aion, o tempo em seu carácter original, figure como ‘uma criança que joga com os dados’, e que a dimensão aberta neste jogo seja definida como o ‘reino da criança’ (Agambem, 2005: 88).

O que Agambem provavelmente não previu, quando escreveu estas palavras (a edição original italiana é de 1978), é que Aion seja, hoje, sobretudo conhecido não pela divindade grega que rege a incerteza do tempo, que Heraclito invoca, mas por um jogo electrónico de guerra e de estratégia, de grande difusão mundial¹. Porém, as palavras do filósofo italiano ganham uma estranha ressonância se forem lidas a partir do referente contemporâneo: é como se as crianças brincassem com a história, mas esta sua brincadeira, como no jogo electrónico, as investisse, em simultâneo, do estatuto de criadores de mundos virtuais, tanto quanto de

¹ O site de português de apresentação do jogo, enuncia-o do seguinte modo:

“Atreia é o planeta, do universo de Aion Online, onde o jogo se desenrola. Ao contrário da ideia de planetas densos existentes na realidade, este é um planeta oco. Possui dois hemisférios, como duas conchas ligadas pela torre da eternidade "Tower of Eternity". A vida floresceu dentro das duas conchas enquanto a sua superfície se encontra barrada.

No entanto, através de um evento cataclítico durante a guerra milenar, a torre da eternidade desmoronou-se e agora deambula em falhas no espaço entre as duas conchas, mais conhecido como Abyss.

Antes da torre da eternidade ser destruída, presume-se que Atreia possuía um movimento rotacional que permitia que ambos os hemisférios fossem banhados por luz solar. No entanto, após a sua destruição, o movimento cessou e a luz solar apenas atinge o hemisfério sul do mundo de Atreia, onde o reino de Elysea está situado. Por sua vez, o hemisfério norte está sempre banhado em escuridão, onde se situa o reino de Asmodae.

No mundo de Atreia, espoletou uma guerra após a queda da torre tanto entre os Asmodians e os Elyos, assim como entre estes e os Balaur, raça previamente aprisionada dentro da torre por estes. Tanto os Asmodians como os Elyos se culpam uns aos outros pela queda da torre, e apesar de existir algo de verdade em ambas as histórias, nenhuma é completamente verdadeira. Estes enganos se tornaram factos e tais factos se tornaram lendas, de tal maneira que as raças mergulham em confrontos e em guerras infundáveis. “ *in* <http://aion.playline.org/index.php> (consultado em 22 de Setembro de 2010).

proponentes de uma história marcada pela incerteza e pela disputa por mundos onde a “torre da eternidade” possa ser reerguida sobre bases sólidas, tornando (de novo) habitável o mundo.

Na verdade, a criança “brinca com a história”, mas é a história que define as condições e as possibilidades, em cada formação social e em cada momento concreto, desse brincar onde ocorre a reconfiguração de valores, dos ideais e da experiência acumulada. A criança de hoje age sob formas e em condições muito distintas do passado. A criança, jogador-jogado, estabelece as bases do seu “reino” em condições sociais concretas, que herdou e são independentes da sua vontade. Mas é aí que ela se constitui como actor social, contribuindo, à sua medida, para a conservação e transformação da sociedade.

Num texto sobre a “reinvenção” do ofício de criança, considerando nomeadamente o impacto das tecnologias de informação e comunicação na configuração dos mundos sociais e culturais em que as crianças contemporâneas estão imersas, convém recordar esta dimensão de mudança, de imprevisibilidade e de incerteza em que se joga a história contemporânea da infância.

Começaremos por referir alguns aspectos gerais caracterizadores da infância, para referenciar o lugar histórico da constituição do “ofício de criança”, a partir do “ofício de aluno”, propondo uma leitura das mudanças contemporâneas na condição da infância, a partir da introdução do conceito de “*e-ofício* da criança” como constructo ilustrativo das peculiares facetas culturais e educacionais em que se concretiza a acção das crianças na era das tecnologias digitais.

INFÂNCIA E GERAÇÕES

Venhamos sobre algumas ideias-chave que têm sido estabelecidos sobre a infância contemporânea pelos novos estudos sociais da infância².

A infância é um grupo social, do tipo geracional, permanente. Este grupo geracional é constituído por crianças e sofre a renovação contínua inerente ao nascimento e ao crescimento dos seres humanos. Apesar de não ser possível estabelecer, salvo convencionalmente, uma idade para o fim da infância, e de no

² Para uma apresentação dessas ideias, conferir, nomeadamente, Qvortrup, Corsaro e Honig, 2009; para uma introdução a partir de estudos em língua portuguesa, cf. Sarmento e Gouvea, 2008.

seu interior existirem diferentes sub-grupos etários (bebés, crianças em idade pré-escolar, crianças em idade escolar, etc.); apesar, outrossim, das crianças pertencerem a diferentes condições sociais de classe, de género, de etnia, etc.; apesar de, concomitantemente, serem muito diferenciadas, e desiguais, as oportunidades e condições de vida, as práticas sociais dirigidas para as crianças e as formas de acção destas – apesar disto tudo, há elementos comuns que caracterizam todas as crianças e possibilitam a consideração desta realidade social colectiva distinta, a infância: a peculiar situação de vulnerabilidade e dependência social, económica e jurídica dos seus membros; a ausência de direitos cívicos e políticos formais; o conjunto de concepções socialmente produzidas que, sendo heteróclitas e contraditórias, têm o poder de referenciar distintivamente o que é ser “criança”. Estes elementos comuns não são estáticos, transformam-se ao longo dos tempos, tanto quanto dos espaços geográficos e sociais, mas configuram condições específicas de existência para as crianças em cada espaço-tempo concreto. A história marca indelevelmente a geração da infância.

Essa marca histórica resulta da acção estruturante dos actores sociais: as crianças e os adultos. Tanto uns quanto outros continuamente concorrem para que as condições de existência das crianças ocorram segundo regras próprias (tenham ou não uma formulação jurídica específica, como por exemplo a Convenção sobre os Direitos da Criança, ou o Estatuto do Aluno ou a legislação sobre trabalho infantil, etc.) e promovam uma apropriação e utilização específica dos recursos políticos, económicos e simbólicos disponíveis.

Os adultos assumem o papel decisivo na determinação das condições de vida das crianças, não apenas por ser nesta geração que se encontram os detentores do poder político e social, mas também porque eles marcam a infância pela adopção de processos de administração simbólica das crianças (Sarmiento, 2004), através do exercício contínuo de um poder normativo, que se realiza tanto ao nível da produção de conteúdos significativos sobre o que é apropriado ou não para as crianças (por exemplo, a propósito das práticas de consumo, das horas de sair, das formas de saudação aos mais velhos, de hábitos legitimados ou proibidos), quanto na interacção face a face e no desempenho dos seus papeis de pais, professores, formadores, funcionários das instituições que lidam com crianças, etc.

Porém, também as crianças contribuem para a definição material e representacional da infância. As práticas sociais das crianças reconfiguram os lugares institucionais em que vivem as crianças, em cada momento, e as formas de ser e de agir das crianças “contaminam”, alteram, modificam permanentemente as práticas familiares, escolares, institucionais, e dos territórios e espaços sociais em que se encontram. Apesar de isso ser normalmente ignorado, a verdade é que as crianças agem e a sua acção transforma os lugares em que (con)vivem com os adultos. As micro-transformações que ocorrem, por efeito de agregação e de interdependência dos contextos de existência têm influência sobre o conjunto da sociedade.

Importa repetir e sublinhar que a condição geracional é múltipla, complexa e compósita, sendo atravessada pelas contradições e desigualdades sociais. A geração da infância exprime, em cada momento histórico, a sobreposição de vários espaços-tempos sedimentados (Almeida, 2000). Deste mesmo modo, poderemos considerar que são diferenciados os efeitos estruturantes da acção dos diversos grupos sociais; realmente, a influência social está directamente associada ao poder das diferentes classes e grupos sociais e exprime-se tanto no plano político, quanto económico e simbólico. Assim, as concepções dominantes sobre o que é legítimo e esperado das crianças – ou por outras palavras, a ideia hegemónica do que é “ser criança”, em cada momento histórico concreto – são produzidas nas práticas sociais de adultos e crianças dos grupos sociais dominantes. Deste modo, práticas e concepções de crianças que se afastam da normatividade definida pelas classes e grupos sociais dominantes pode levar a excluir essas crianças do próprio estatuto social reconhecido da infância: tematizados como “não-crianças”, os meninos de rua, por exemplo, sofrem uma dupla exclusão – dos direitos sociais básicos e do valor simbólico inerente ao seu reconhecimento como crianças *de jure* e *de facto* (Marchi, 2007).

A normatividade inerente à infância contemporânea – as representações, as prescrições, as obrigações e as interdições configurantes das práticas consideradas como características das crianças e das relações dos adultos com as crianças - desenvolveu-se a partir da modernidade e sustentou-se em quatro eixos estruturantes (Sarmiento, 2004):

- A *escola pública*, criada no final do século XVIII e cuja frequência obrigatória se institucionalizou a partir da 1ª metade do século XIX, tendo-se a escolaridade generalizado, alargado e estendido desde então, ininterruptamente, constituindo-se como o espaço institucional de pertença das crianças, por excelência;
- A *família nuclear*, cujo tipo de constituição dominou e progressivamente tendeu a substituir-se a outras formas de agrupamento familiar - o clã, a família alargada, a família poligâmica, etc. – assumindo-se como o modelo idealizado do lugar de vinculação e pertença afectiva da criança;
- A construção de um conjunto de *saberes institucionalizados* sobre a “criança normal”, veiculantes de uma reflexividade institucional e associados a um conjunto de prescrições, de natureza médica, psicológica, pedagógica e comportamental, tendo sido especialmente relevante a Psicologia do Desenvolvimento, e a ideia que transporta da criança como ser biopsicológico em processo de maturação e crescimento;
- A *administração simbólica*, com a definição, implícita e explícita, de regras de inclusão, interdição, compulsão e reconhecimento das crianças (com codificação progressiva, desde as primeiras declarações sobre os direitos das crianças à actual legislação decorrente da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989).

O conjunto de injunções decorrentes destes quatro pilares associados contribuíram, desde há cerca de dois séculos e meio, para consignar à criança um lugar social próprio, cuja desenho e topografia corresponde à representação social dominante da infância. É neste processo que se estabelece o “ofício de criança”- isto é um conjunto de comportamentos e acções que se espera que a criança desempenhe – o qual foi inicialmente concebido como “ofício de aluno” (Sirota, 1993; Perrenoud, 1995). Na verdade, é o papel social da criança como aprendiz da escola pública que leva primordialmente à definição de comportamentos prescritos e previstos em contexto escolar e que potencia, por extensão, a definição mais generalizada dos comportamentos esperados das crianças no conjunto do seu desempenho como indivíduo, sujeito autónomo e membro da sociedade.

As mudanças sociais contemporâneas no estatuto da infância têm incidência em cada um dos eixos estruturantes e levam a reconfigurar o “ofício da criança”. A

escola expandiu-se, mas exprime, como nenhuma outra instituição moderna, o “declínio do programa institucional” (Dubet, 2002); a família nuclear, sendo dominante, transformou-se e convive com múltiplas formas de agrupamento familiar, perdendo o estatuto simbólico de “forma verdadeira de família”; os saberes periciais sobre as crianças multiplicaram-se, originaram inúmeras tecnologias comportamentais e expandem-se cada vez mais em disciplinas e abordagens concorrenciais, no âmbito de uma ciência incerta, com a ameaça crescente ao lugar de centralidade da Psicologia do Desenvolvimento; a administração simbólica da infância tornou-se o espaço paradoxal da afirmação da autonomia da criança e do refinamento dos dispositivos de controlo.

Estas mudanças não exprimem uma condição apocalíptica da infância, pese embora a reiterada proclamação da “morte da infância” (Postman, 1983). São, bem ao invés, a expressão viva da infância como essa categoria social onde se manifesta de modo específico e relevante as contradições, ambiguidades e paradoxos de uma sociedade em mudança, marcada por tempos de incerteza.

As mudanças na condição social da infância são desigualmente experimentadas pelas crianças e, elas próprias exprimem as transformações dos seus grupos sociais, étnicos e culturais de pertença. Nesse sentido, importa destacar o efeito generalizado da melhoria da condição social das crianças no mundo, a par do agravamento das condições de pobreza, de doença e de sujeição ao risco de exploração das crianças em especiais condições de vulnerabilidade - as mais pobres e as que encontram mais restrições ao usufruto dos seus direitos sociais (UNICEF, 2009).

No entanto, genericamente, alguns traços comuns dessas mudanças são susceptíveis de ser expressos em domínios como o da restrição do espaço-tempo das crianças, pela ocupação crescente dos seus quotidianos; a limitação da autonomia de mobilidade, por efeito da urbanização da vida quotidiana, da automobilização da circulação nas cidades e da insegurança presumida na deslocação casa-escola; a geração de oportunidades desiguais em sociedades cada vez mais abertas e cosmopolitas e os condicionalismos e restrições decorrentes de factores económicos e sociais; os factores que favorecem o desenvolvimento físico (alimentação, desporto, etc.), tanto quanto inibem uma vida saudável (sedentarismo; stress infantil, práticas nutricionais desajustadas, etc.); as transformações nas

relações intergeracionais, potencialmente mais democráticas e horizontais, com o fim das sociedades autoritárias do século XX e a renovação dos costumes dos pais das gerações de 60; o acesso às tecnologias de informação e comunicação, e a influência da cultura global e da indústria de conteúdos e produtos e serviços para crianças; os factores decorrentes da promoção de uma sociedade hiper-individualista.

No entanto, estas mudanças tornam-se mais compreensíveis e atendíveis, se considerarmos as transformações na aprendizagem e na condição de aluno.

A “INVENÇÃO” DO ALUNO E DO SEU OFÍCIO

Como referimos, a criação da escola pública, na modernidade, constitui um dos eixos de configuração da infância moderna (a ponto se de ser possível afirmar-se a dupla implicação da invenção da ideia de infância por efeito da invenção da escola e da criação da escola por efeito da institucionalização da infância moderna (cf. Ramirez, 1991) e, com ela, foi estabelecido o pilar de socialização das crianças. Com a escola, a criança assume o estatuto de ser social, objecto de um processo intencional de transmissão de valores e saberes comuns, politicamente definidos, e destinatário objectivo de políticas públicas. A escola realizou a desprivatização das crianças e desvinculou-as parcialmente do espaço doméstico e da exclusividade da protecção parental. Com a escola, a infância foi instituída como categoria social dos cidadãos futuros, em estado de preparação para a vida social plena.

Na verdade, é o aluno – mais do que a criança - de quem a escola se ocupa. Concomitantemente com a escola e a “invenção do aluno” (Gimeno-Sacristan, 2006), a criança é investida de uma condição institucional e ganha uma dimensão “pública”. De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da acção adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural.

A instituição escolar desenvolveu-se historicamente e com ela formatou-se um “forma escolar” (Vincent, Lahire e Thin, 1994), uma “cultura escolar” (Chevrel, 1998) e um modelo organizacional dominante (cf. Barroso, 1995; Sarmiento, 2000). O aluno, tem por ofício, de tomar a forma (no sentido de se deixar formatar), adquirir a cultura escolar – deixando de lado, entre parêntesis ou de modo definitivo, a sua cultura de origem, quando incompatível com a cultura escolar, ou a cultura gerada e reproduzida nas relações com os seus pares: as culturas da infância – e ajustar-se à disciplina do corpo e da mente induzida pelas regras e pela hierarquia dos estabelecimentos de ensino que frequenta.

O processo histórico de construção da escola - tendo, embora, as suas raízes em escolas religiosas medievais e sendo objecto de teorização por um numero considerável de filósofos, pedagogos, moralistas e de Comenius a Jean Baptiste La Salle, de Lancaster a Rousseau – levou à adopção de um modelo organizacional que, simultaneamente, inspira e é inspirado pela modelo fabril e pela “administração científica” das empresas industriais, teorizado por A. Smith e F. Taylor. Esta projecção do modelo organizacional fabril sobre a escola – na verdade, trata-se de uma mútua contaminação morfológica - é especialmente importante para entender o aprendente como aprendiz, da aprendizagem como trabalho e da condição do aluno como um ofício.

Um documento do princípio do século XX, elaborado pela associação dos professores do ensino secundário de Nova York, é especialmente ilustrativo desta conformação organizacional da escola e desta “oficialização” do desempenho escolar dos alunos:

A. Intenção ou objecto da “Administração científica”:

1. Promover a eficiência do trabalhador, i.e., o aluno
 2. Promover a qualidade do produto, i.e.,o aluno
- (...)

B. Comparações entre escolas e empresas:

1. O professor, obviamente corresponde ao departamento de planeamento, supervisão e gestão da oficina
2. Os elementos da empresa (os trabalhadores, a matéria prima e o produto final) estão combinados no aluno. Os outros

elementos (ferramentas) são os manuais, os cadernos e o material didáctico.

- C. O professor deverá estudar e conhecer bem todos estes materiais
- D. A responsabilidade final deve ser colocada sobre o aluno, e ele deve ser formado para sentir essa responsabilidade. (...)
- E. Principais dificuldades em fazer uma aplicação exacta dos princípios científicos:
 1. Demasiados elementos combinados num só (o aluno)
 2. A matéria-prima é afectada por demasiadas condições externas
 3. A matéria-prima má não pode ser trocada por boa
 4. O professor nunca vê ou contacta com o produto final

(Documento da High School Teachers Association of New York City, 1912 *cit. in* Nunes, 2009:98)

Estes princípios poderão, porventura, ser considerados, ainda hoje, como um “manual de boas-práticas” de muitas escolas tradicionais...

Todavia, a crise da escola – universalmente proclamada, discutida, debatida – mas dificilmente considerada nas suas dimensões, efeitos e impactos (cf. Dubet, 2008) tem promovido inversões desta analogia da escola com a fábrica e da criança-aluno com o operário, mesmo se uma pulsão reformista da escola assume como vector a configuração do espaço público educativo como mercado de bens escolares transaccionáveis, da escola pública como empresa prestadora de serviços educativos, do professor como proletário especializado em funções docentes e do aluno como aprendiz...

Vindo da literatura gerencialista, um outro excerto coloca-nos no coração de uma perspectiva alternativa de mudança do ofício de aluno: aquela que preconiza uma orientação para as competências e a autonomia do aprendiz. Na verdade, esta perspectiva sustenta o redireccionamento da organização escolar para um modelo assente numa concepção de organização flexível do trabalho. É esse modelo, que o autor, Charles Handy, um dos gurus da gestão, apelida de “a escola às avessas”:

“Há alguns anos atrás, fui nomeado para estudar a organização de algumas escolas britânicas. (...) Lembro-me que a primeira pergunta que fazia (...) era: Quantas pessoas trabalham aqui? Obtive sempre números parecidos,

entre setenta e noventa pessoas. Quando, surpreendido, mencionei isso a um responsável da educação, este exclamou: “Que maçada, esqueceram-se dos empregados de limpeza”. “Não - respondi eu - esqueceram-se dos alunos” (...)

A escola às avessas fará com que o estudo se pareça mais com trabalho, com base em problemas reais a resolver ou verdadeiras tarefas a executar, em grupos de várias idades, de diferentes tipos de capacidades, todas elas úteis.” (Handy, 1992:199-201).

Não está em causa, nesta escola “às avessas”, a substituição do trabalho por outra qualquer actividade – brincar, investigar, conviver – mas sim o de reformar o trabalho nas suas metodologias e nas suas formas. Porém, esta reforma da organização implica mudanças no processo de aprendizagem.

A REINVENÇÃO DO OFÍCIO DE ALUNO

É, com efeito, de uma reinvenção do ofício de aluno que se trata. Esta reinvenção é profundamente potenciada pelas tecnologias de informação e comunicação, como adiante veremos. As palavras-chave deste “novo ofício” serão: autonomia; criatividade; espírito de iniciativa; empreendedorismo; avaliação. Certamente que palavras-chave do “velho ofício” não perdem actualidade ou significado, mas adquirem novas conotações e precisões: disciplina; esforço; empenhamento.

O novo “ofício de aluno” encontra-se potenciado por efeito do “individualismo institucionalizado” (Beck e Beck-Gershein, 2003). Para estes autores, as sociedades contemporâneas, ou da 2ª modernidade, caracterizam-se pela erosão e crise de confiança nos pilares estruturantes da modernidade (o Estado-Nação, a ideia de progresso ininterrupto, a crença absoluta na razão e na ciência, a estabilidade do contrato social, etc.). Em consequência, a incerteza e a ruptura das instituições gera comportamentos e interesses que exponenciam o individualismo e a busca competitiva da auto-satisfação individual. Estes comportamentos são convergentes e funcionais com os processos de desregulação económica que liberalizam os mercados, fomentam a competitividade e a concorrência e expandem o capitalismo na sua fase avançada. Mas são, igualmente, responsáveis por situações incontáveis de desperdício, de desespero e de derrota de todos aqueles que não conseguem sobreviver às situações de risco social.

O individualismo institucionalizado enfraquece os laços sociais, que se estabelecem menos por convenções prévias e estão menos protegidos, antes são tecidos em acordos e convergências casuísticas. O indivíduo é chamado a um desempenho, que se espera competente, mas que, ao invés de ser prescrito por um guião pré-definido e sustentado numa rede de suporte social estabilizada e bem definida, depende da sua capacidade e competência em confrontar-se com os obstáculos e em fazer prova da sua superação. Nestas circunstâncias, o ofício de aluno é construído em torno da procura concorrencial de trajectos diferenciados – que se podem exprimir, ou não, em vias alternativas, duais e/ou estratificadas, de prosseguimento da escolaridade – com uma redefinição do mérito como ideologia do sucesso, devidamente aferido e balizado por políticas definitórias da “qualidade”, as quais, *et pour cause*, são fortemente sustentadas em processos avaliativos e selectivos.

É no indivíduo - no mérito individual e na sua performatividade - que se consoma o sucesso - e, por tanto, não é no sistema, nem na organização que ele reside, ainda que deles dependa - e neste princípio se condensa todo um programa de reconfiguração do ofício do aluno. Este é chamado a socializar-se no valor do mérito, da competitividade e da autonomia. O processo de “socialização para a individualização” faz centrar, assim, nas qualidades individuais as razões dos desempenhos escolares e sociais e potencia a busca incessante da construção dos caminhos escolares e de inserção social. Estabelece-se, deste modo, uma nova “governança da alma” (Rose, 1999). O ofício de aluno dá lugar a um trabalho escolar da criança sobre si própria, que não mobiliza apenas capacidades cognitivas, mas incide sobre aspectos atitudinais, comportamentais e “disposicionais” (no sentido bourdieusiano), aspectos esses imperfeitamente recobertos pela expressão “competências”, que se substitui no léxico pedagógico, cada vez mais, a resultados de aprendizagem.

Este renovado ofício da criança mobiliza-se continuamente em torno da tensão entre autonomia e controlo: a criança-aluno é chamada a desenvolver-se como indivíduo competente, capaz de definir o seu itinerário e trajecto escolar e social, mas é continuamente colocada sob o controlo avaliativo. Esta autonomia compulsiva e sob medida é profundamente paradoxal. Na verdade, longe de se esbater a autoridade (seja dos adultos, dos pais ou das instituições) ela refina-se e

reapresenta-se no estabelecimento de uma renovada normatividade da infância, com as suas sanções e prémios, centrada agora nas competências, na auto-organização do trabalho, na liberdade de escolha.

Voltamos a sublinhar que esta modalidade de administração simbólica da infância é duplamente paradoxal: primeiro, a autonomia das crianças é defendida, promovida, erigida como programa educativo, ao mesmo tempo que a restrição do espaço-tempo coloca as crianças mais duradouramente sobre o controlo directo ou indirecto dos adultos; segundo, as desiguais condições de acesso das crianças ao usufruto de direitos sociais, designadamente educativos, levam à necessidade de pluralizar os sentidos possíveis da autonomia da criança, situando-a entre uma autonomia por obrigação (aquela que é chamada a realizar, para se consumir como aluno com sucesso) e a autonomia por privação, que se consuma pelo abandono dos que insuadem – os excluídos do interior” de que fala Bourdieu e Champagne (1993) ou os representantes das vidas desperdiçadas referidos por Bauman (2006) - em consequência da impossibilidade de prosseguir com sucesso o seu programa de edificação como alunos e crianças.

No entanto, em nenhuma das circunstâncias o desempenho do ofício de aluno como ofício de criança esgota todas as dimensões, potencialidades e capacidades da “criança que vive em cada aluno”. A escola, fiel à sua cultura, filtra no seu programa de socialização para o individualismo aquilo que do indivíduo é convergente com a aquisição dos valores e saberes escolares legítimos. Mas deixa de fora muito do que verdadeiramente integra o universo simbólico dos seus alunos: os jogos, os rituais, a própria linguagem gerada nas relações de pares e configurantes das culturas infantis e juvenis. O *ofício de aluno como ofício de criança* é por isso incompleto, imperfeito e parcial. Um dos domínios mais visíveis da tensão entre o universo simbólico da escola e o universo simbólico das crianças corporiza-se exactamente no domínio das tecnologias da informação e comunicação. A atractividade que elas exercem sobre as crianças, a competência com que rapidamente delas se apropriam, a sua utilização ao serviço de práticas interactivas, lúdicas e comunicacionais, tornam as tecnologias de informação e comunicação na escola um lugar ora de conflito, em torno do seu uso legítimo ou ilegítimo³, ora de

³ O “caso Carolina Michaelis” (muito divulgado em Portugal, e que consistiu numa disputa violenta entre professora e aluna, na escola com aquele nome, pela posse do telefone celular da última,

convergência, pela sua mobilização como expressão da competência da criança-aluno.

A resolução desta tensão introduz uma nova dimensão no ofício de aluno: chamemos-lhe o *e-ofício*⁴.

O E-OFFÍCIO DE CRIANÇA

Analisaremos o *e-ofício* de criança, isto é o desempenho, pelas crianças, das suas actividades de aprendizagem enquanto utilizadores activos das tecnologias de informação e comunicação. Este exprime-se na escola, mas não se esgota aí. Na verdade, o uso criativo das tecnologias de informação e comunicação constitui uma ampliação da acção das crianças e é mesmo um dos traços mais impressionantes da renovação do estatuto social da infância contemporânea (cf. Livingstone e Haddon, 2009; Holloway e Valentine, 2003).

O *e-ofício* desenvolve-se na convergência de três factores:

Primeiro, a promoção das relações entre cultura escolar e tecnologias de informação e comunicação. A introdução de tecnologias na escola é inerente ao desenvolvimento do seu programa institucional e sempre ocorreu, por exemplo, na introdução dos cadernos de papel em substituição da ardósia individual, da esferográfica em substituição da caneta de tinta permanente, do manual ilustrado em substituição da sebenta. Todavia, as tecnologias de informação e comunicação correspondem a uma inflexão mais importante na cultura escolar, porque, pela sua natureza, estabelecem uma mediação particular com o conhecimento e não são meramente instrumentais (apesar de poderem ser utilizadas apenas como instrumento). Por essa sua potencialidade, as tecnologias de informação e comunicação contribuem para refazer as formas e os conteúdos do ofício de aluno.

Segundo, a organização do capital social na “sociedade do conhecimento” é alterada pela introdução das tecnologias de informação e comunicação (Castells,

filmada por outros colegas e colocado no youtube) é paradigmático da tensão em torno do uso (i)legítimo das TIC na sala de aula, no caso vertente, em torno do telemóvel (celular), cuja posse é objecto de disputa entre professora e aluna, mas que, ao mesmo tempo, é, por outros alunos, utilizado para colher imagens, colocadas logo de seguida nas redes sociais informáticas.

⁴ Em Portugal, a criação de programas de implantação da informática nas escolas, intitulado *e-escola*, associado à entrega em condições muito favoráveis de computadores pessoais (intitulados Magalhães) a todos os alunos, permite construir esta metáfora sobre a acção do aluno tecnologicamente competente, que designamos por *e-ofício*.

1996). O acesso ao conhecimento é muito ampliado e dispensa a forma escolar. As gerações mais jovens são especialmente apetentes para o acesso ao conhecimento disponibilizado. A escola, ameaçada de extinção em inúmeros estudos de prospecção por efeito da emergência dos novos dispositivos de comunicação de saberes, é compungida a incorporar as tecnologias de informação e comunicação no seu programa institucional, procurando evitar a desvalorização do seu capital simbólico.

Terceiro, a transformação dos quotidianos das crianças por efeito das tecnologias de informação e comunicação – constituídas como um dos artefactos de jogo, nos momentos de lazer, tanto quanto de trabalho de aprendizagem - o que promove uma alteração nas relações entre espaço-tempo de jogo e espaço-tempo de estudo. Estes espaço-tempos (na sala de aula, no ATL ou em casa), anteriormente claramente distintos, tendem a diluir as suas fronteiras e a integrar-se sob a forma de uma actividade idêntica (estar no computador), ainda que com conteúdos diferentes. O *e-ofício* envolve e agrega a criança e o aluno na mesma identidade funcional.

Importa sublinhar que as crianças, face ao computador e à Internet, realizam um conjunto de actividades que estão longe de se esgotar na consulta de informação ou em tarefas de aprendizagem. Essas actividades são muito variadas. Um inquérito nacional a crianças portuguesas, dirigido por Ana Nunes de Almeida, identificou essas actividades que incorporam práticas comunicativas (mailing, redes sociais, chamadas de voz, chats ou *fora* de discussão, blogues ou páginas pessoais), práticas educativas (procurar informação, pesquisar, aceder a páginas da escola, fazer exercícios e trabalhos com colegas), práticas lúdicas (jogos on-line, descarregar musica, jogos, vídeos, outras imagens, partilhar ficheiros) e outras práticas (compras, assinar petições e responder a questionários e sondagens) (Almeida *et al.*, 2008). Uma outra síntese dessas actividades, realizada a partir da observação das práticas infantis, é proposto no estudo de M. Barra: jogar; pesquisar; aplicar conhecimentos; desfrutar música, vídeos, imagens; interagir; enganar (o interlocutor, o guião, o computador) (Barra, 2004).

As práticas sociais das crianças na internet são social e culturalmente situadas. Alguns estudos transculturais assinalam diferenças no uso da Internet e nas relações das famílias com o uso do computador pelos seus filhos: assim, no

Norte da Europa, há uma orientação adulta predominante que orienta as práticas de uso das crianças tendo em conta a promoção das culturas infantis, a autonomia de mobilidade e a livre-escolha das crianças, enquanto no Sul as práticas infantis são mais fortemente família-centradas e reguladas (Drotner, 2009). Do mesmo modo, as diferenças sociais exprimem-se não apenas na desigualdade de acesso à Internet, como nas possibilidades e características de uso da Internet e das TIC (Lee, 2008).

Os guiões contidos nos produtos mediáticos e tecnológicos são filtrados pelas condições sociais de recepção e *reescritos* pelas crianças, em função das suas condições sociais de pertença. São, ademais, interpretados de acordo com as gramáticas das culturas da infância. A existência de uma proclamada “geração digital” encobre, na simplificação que sugere, a existência de diferenças de uso: com efeito, a utilização das TIC, e em especial da Internet, é socialmente diferenciado (não apenas o seu acesso), bem como as crianças fazem uma utilização das TIC que é distinta da que é realizada pelos adultos, ou que é suposta ser realizada pelas prescrições do software. Há, portanto, variações de natureza social, inter e intrageracional.

Mas não apenas as crianças assinalam as marcas da sua cultura de classe ou de geração na utilização das TIC, como as práticas sociais realizadas repercutem nas culturas infantis, transformando-as e adaptando-as. O *e-ofício* transforma o ofício de criança.

Essas transformações podem ser assinaladas em três vertentes: nas interações de pares, na linguagem e na cultura material da infância.

Relativamente à primeira vertente, convém assinalar que a interacção das crianças, constitutiva das “culturas de pares”, é redimensionada, no quadro da virtualização (parcial) das relações. Verifica-se, deste modo, um efeito de ampliação: é potencialmente muito mais vasto o universo de pares que se pode lograr estabelecer na rede; todavia, as ligações à distância perdem intensidade, verdade e duração. Para matizar isto, convém reconhecer que as ligações frequentemente continuam e actualizam relações efectivamente estabelecidas no contacto face-a-face com colegas, vizinhos, amigos ou mesmo outras crianças familiares (cf. Barra,

2004)⁵. As redes sociais, os *chats* de conversação e o correio electrónico preenchem o desejo de conexão, mesmo se à distância; porém, a sua atractividade pode induzir uma prática interactiva menos presente, redefinindo espaços-tempos de interacção, códigos e conteúdos.

No que respeita à segunda vertente das transformações geradas pelas TIC nas culturas infantis, é reconhecido que a comunicação electrónica origina um novo léxico, induz à comunicação iconográfica, reorganiza a sintaxe, contempla uma nova pragmática. As abreviaturas, o vocabulário informático e os neologismos e estrangeirismos que gera – *chat*, *deletar*, *lincar*, *gloogar*, etc. - o uso de ícones e imagens, as implicações diferenciadas do uso das maiúsculas e minúsculas, a pontuação e sua ausência, tudo isto está bem identificado e é frequentemente levado mesmo à caricatura.

Porém, não é apenas nos aspectos morfológicos que a linguagem é transformada, com implicações - importa sublinhar – não apenas no momento de uso do computador, mas na comunicação oral e escrita em geral. Também a sintaxe é profundamente alterada, na sua lógica intrínseca. A comunicação verbal não se consoma no discurso composto por frases que se trocam numa relação bilateral. O modelo do diálogo não é apropriado para dar conta do que se passa nas interacções em rede. A linguagem expande-se num feixe de interlocuções entrecortadas, fragmentadas, sobrepostas nas múltiplas conexões simultâneas que a interacção na rede potencia. Na verdade, o *e-ofício* da criança exprime-se também numa comunicação não síncrona, em rede e em feixe, configurando um texto multidimensional que objectiva formas de temporalidade e de pensamento distintas, fragmentárias e “espessas”. Este aspecto é central na abordagem da relação das crianças com a linguagem – nomeadamente na relação com a linguagem escolar – mas encontra-se, largamente, por investigar e compreender em todas as suas implicações.

Finalmente, no que respeita à terceira vertente, o *e-ofício* é incompreensível sem a difusão de produtos da indústria cultural para crianças. A cultura material das crianças tem-se vindo a transformar profundamente por efeito da atractividade dos dispositivos informáticos, com a decadência dos brinquedos tradicionais e a

⁵ A observação de crianças utilizando a Internet, seja na escola, *no cyberponto*, ou no ATL, surpreende, frequentemente, pelo facto das crianças estarem a comunicar (em chats, pelo Messenger, etc.), com o parceiro que se encontra precisamente no monitor ao lado...

generalização dos aparelhos electrónicos. A cultura lúdica não desaparece, mas transforma-se e reestrutura-se por efeito do computador, do brinquedo electrónico e dos programas informáticos (Brougère, 2004). Ora o mercado de produtos lúdicos e informáticos para a infância é controlado por grandes grupos económicos internacionais e associa-se à globalização do mercado orientado para o consumo infantil (com a difusão global das marcas de roupas, alimentos, guloseimas e bebidas, acessórios, material desportivo, escolar, redes de serviços). Nesse sentido, o *e-ofício* tendencialmente globaliza-se. Mas não da mesma maneira, para todos. As desigualdades sociais, com efeitos no acesso e uso da cultura material para as crianças, implicam e reproduzem-se em desigualdades entre as crianças no acesso às fontes de configuração contemporânea das culturas da infância. O estudo das desigualdades no acesso à cultura material das crianças não pode, por isso, deixar de ser adequadamente considerado nas transformações da condição social da infância.

EM JEITO DE CONCLUSÃO

É tempo de regressar a Aion, a criança eterna.

Não é apenas o planeta Atreia que faz as suas circunvalações onde vagueia a torre semi-destruída da eternidade. Aion, a criança que brinca com o tempo, oscila dentro da torre, entre a luz e a escuridão. A história também brinca com a criança...

Nas condições históricas actuais, as relações de poder e autoridade entre crianças e adultos conservam o essencial do que as constituiu desde o dealbar da modernidade, ainda que tenham mudado profundamente as formas de exercício do poder e da autoridade adulta. Porém, a rápida mutação tecnológica e o prestígio do domínio digital contribuiu para inverter as relações de competência tradicionais entre os dois grupos geracionais. Frequentemente, as crianças e jovens são mais competentes no domínio tecnológico do que os adultos. O desempenho do ofício de criança, nestas circunstâncias, contribui para redefinir as relações entre adultos e crianças, de modo distinto do passado. Mas com um sentido que não é unívoco. Pelo contrário, é ambivalente.

Por um lado, o domínio das competências digitais pelas crianças torna-as particularmente apetentes para agirem na “sociedade do conhecimento”. Obtêm, por

esse efeito, um acréscimo de legitimidade na reivindicação da sua autonomia e, em especial, da sua alteridade cultural face aos adultos. Mas, por outro lado, o acesso potencialmente infinito à informação, a quebra das barreiras face a conteúdos tradicionalmente reservados aos adultos, bem como o carácter eminentemente lúdico da utilização das tecnologias pelas crianças, coloca-as sob suspeita, senão mesmo sob a ameaça da perda do seu estatuto de crianças. A hipervalorização das competências infantis vai a par da diabolização das próprias crianças, face à “perda da inocência” que as tecnologias presumivelmente propiciam⁶...

A construção do *e-ofício* da criança em contexto escolar, como forma específica dada ao “ofício de aluno” induzida pelo sentido que é dado na escola ao uso das tecnologias de informação e comunicação, procura responder às tensões e ambivalências enunciadas, através da capitalização para a aprendizagem dos conteúdos de ensino das formas de conhecimento que as crianças aportam na era digital. O *e-ofício* é, por outro lado, compatível com uma concepção educacional sustentada na socialização para o individualismo, pelo sentido de autonomia e de performatividade individual que ele exige para ser devidamente desempenhado.

Apesar de ser desigual o acesso e o uso das tecnologias da informação pelas crianças, em função da sua origem e pertença social e cultural – e dessa desigualdade não ser de modo nenhum despicienda, antes pelo contrário, ela agrava as desigualdades à partida - isso não obsta a que possamos concluir que, em geral, a criança é constituída, através do *e-ofício*, como um agente (re)produtor do conhecimento, em detrimento da visão tradicional da pedagogia que assume a criança como receptor passivo de um conhecimento detido em exclusivo pelo professor.

Mas essa constituição da criança como sujeito do conhecimento não se esgota nos conteúdos educativos, abrange outros domínios, percorre outros conteúdos, potencia outros modos de comunicar, exprime-se noutras linguagens que, amiúde, são alheias ao controlo e mesmo à compreensão dos adultos significativos (pais e professores, sobretudo). Entre o reconhecimento e o mistério, o encantamento e o receio, assim se desenvolve a recepção dos adultos às proezas das crianças da era digital.

⁶ O debate sobre a “morte da infância” é uma expressão clara desta hipervalorização – diabolização. Ver, com posições antagónicas, as obras de Postman (1983) e de Buckingham (2000). Escusado será dizer que é com as posições deste último autor que nos identificamos.

Redefinem-se, nestes termos, novas relações entre crianças e adultos, mas, mais do que isto, por aqui opera uma renovada “generatividade” (Honig, 2009), distinta do passado, isto é, ocorrem novos processos de produção da diferença entre adultos e crianças, do reconhecimento dessa diferença e da regulação das relações daí resultantes.

Se, para alguns, isso é assustador, outros encontram aqui um motivo renovado de esperança. Não apenas na infância, mas no mundo. Num tempo de tanto desespero, convém cultivar a confiança necessária na história com que a criança brinca:

“Os nossos mestres actuais da ordem mundial – curiosamente agora fustigados pelo acaso que recusam – não sabem olhar para as crianças. São elas, as ‘criativas’, as que brincam com o acaso e entram no caos, dançando. E que, a cada instante criam um novo jogo, uma nova criança, um novo mundo. São livres. E se o nosso mundo sai invariavelmente torto do mundo delas é porque nós – e os nossos mestres da ordem mundial – não sabemos olhar com atenção os seus movimentos, os seus jogos e ouvir as suas palavras. Elas não vivem antinomias. Não estamos à altura das crianças.” José Gil (2009)

MANUEL JACINTO SARMENTO

Possui graduação em Estudos Portugueses pela Universidade do Porto (1980), mestrado em Administração Escolar - Universidade do Minho (1993) e doutorado em Educação da Criança - Universidade do Minho (1997). Atualmente é professor associado - Universidade do Minho. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia da Infância, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, exclusão social, trabalho, educação e escola.

REFERÊNCIAS

- Agambem, Giorgio (2005). *Infância e História*. Belo Horizonte. Editora UFMG
- Almeida, Ana Nunes (2000). “Olhares sobre a infância: pistas para a mudança.”, *in* *Vários, Mundos Sociais e Culturais da Infância*, Braga, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, (7-18)
- Almeida, Ana Nunes de; Delicado, Ana; e Alves, Nuno de Almeida (2008), *As crianças e a internet: relatório de um inquérito*. Lisboa, ICS e F. C. Gulbenkian (disp. em http://www.crinternet.ics.ul.pt/icscriancas/content/documents/relat_cr_int.pdf)

- Barra, Marlene (2004). *Infância e Internet: Interações na Rede*. Azeitão. Autonomia27
- Barroso, João (1995), *Os Liceus. Organização Pedagógica e a Administração (1836/1960)*, 2 volumes, Lisboa, F.C. Gulbenkian/JNICT
- Bauman, Zygmunt (2006) *Vies Perdues. La modernité et ses exclus*. Paris. Manuels Payot
- Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim (2003). *La Individualizacion. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Baercelona. Paidós (trad. cast.)
- Bourdieu, Pierre e Champagne, Patrick (1993). “Les exclus de l’interieur”. In P. Bourdieu (Dir.), *La Misère du Monde*. Paris. Seuil.
- Brougère, Gilles (2004). *Brinquedos e Companhia* São Paulo. Cortez.
- Buckingham, David (2000). *After the Death of Childhood. Growing up in the age of electronic media*. Cambridge. Polity Press.
- Castells, Manuel (1996). *La Sociedad de Rede. Vol. I : La Era de la Información. Economía, Sociedad e Cultura*. Madrid. Ed. Alianza
- Chervel, André (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris, Belin.
- Drotner, K. (2009) Children and digital media: online, on site, on the go. In J. Qvortrup et. al (Eds.) *Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan (360-373)
- Dubet, François (2002). *Le Déclin de L’Institution*. Paris: Seuil
- Dubet, François (2008). *Faits d’École*. Paris. Les editions de l’EHES
- Gil, José (2009). “A democracia e as crianças”, *Visão*, nº 857: 24, 6 de Agosto.
- Gimeno-Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid. Morata.
- Holloway, S. L. & Valentine, G. (2003). *Cyberkids: Children in the Information Age*. London Routledge/Falmer
- Handy, Charles (1992). *A Era da Irrracionalidade ou a Gestão do Futuro*. Mem Martins. Edições CETOP
- Honig, Michael-Sebastien (2009). “How is the Child Constituted in Childhood Studies?” In: Qvortrup, J.; Corsaro, W. A.; Honig, M.-S. (eds.): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Houndmills/New York: Palgrave Macmillan 2009, (62–77)
- Lee, Lisa (2008), “The impact of young people’s internet use on class boundaries and life trajectories”. *Sociology*, 42 (1): 137-153.

- Livingstone, S. e Haddon, L. (eds.) (2009). *Kids Online. Opportunities and Risks from Children*, Bristol, The Polity Press.
- Marchi, Rita de C. (2007). *Os Sentidos (paradoxais) da Infância nas Ciências Sociais: uma abordagem da Sociologia da Infância sobre a “não-criança” no Brasil*. Tese de Doutorado. PPGSP/UFSC.
- Nunes, Leopoldo T. M. (2009). *A Capitalização da Actividade Educativa nos Níveis Básico e Secundário da Escolaridade*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- Perrenoud, Phillipe. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto. Porto Editora (trad. port.; ed. original, 1994)
- Postman, Neil (1983). *The Disappearance of Childhood*. Penguin. London
- Prout, Alan (2005). *The Future of Childhood*. London. Routledge/Falmer
- Qvortrup, Jans; Corsaro, William & e Honig, Michael-Sebastian (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke, Palgrave-Macmillan
- Ramirez, Francisco O. (1991). Reconstitución de la infância. Extensión de la condición de persona y ciudadano. *Revista de Educación*. 294: 197-220
- Rose, Nicolas (1999). *Governing the Soul. The shaping of private self*. London. Free Associated Books (2th ed.)
- Sarmiento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.) (2008). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Vozes
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2004). “As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade”, In M. J. Sarmiento e A B. Cerisara (Org), *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação*. Porto. Asa
- Sirota, Regine (1993). Le Métier d'Élève. *Revue Française de Pédagogie*, 104
- UNICEF (2009) *O Estado das Crianças do Mundo Edição Especial: Comemorando 20 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança*. Genebra. UNICEF
- Vincent, Guy; Lahire, Bernard; e Thin, Daniel (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». In G. Vincent (Dir.). *L'Éducation Prisonnière de la Forme Scolaire? Scolarisation et Socialisation dans les Sociétés Industrielles*. Lyon. Presses Universitaires de Lyon, pp. 11-47.