



A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana (...) assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (cf. Estatuto da criança e do adolescente – arts. 3º ao 5º).



Em defesa da educação infantil



Em defesa da educação infantil

Regina Leite Garcia (org.), Aristeo Leite Filho (org.)
Manuel Jacinto Sarmento, Léa Tiriba
Carmen L. Vidal Pérez, Carmen Sanches Sampaio
Maria T. Goudard Tavares, Angela N. C. Santos
Carolina Monteiro Soares, Célia R. M. Fonseca
Márcia Penna, Mirtes G. da Silva, Valéria Barros
Petronília P. dos Santos, Tatiana Freitas



A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade

*Manuel Jacinto Sarmiento**

A infância é uma construção social. A afirmação constitui um lugar comum na análise sociológica da infância. Nela se condensa a ideia de que, tendo havido sempre seres humanos entre 0 e 18 anos (idade legal do fim da infância, de acordo com a definição da Convenção dos Direitos da Criança), o estatuto e os papéis sociais que são atribuídos a este grupo geracional mudam com as formas sociais, são historicamente produzidos e, no interior de uma mesma sociedade, são objecto de variação e de mudança, em função de variáveis sociais como a classe social, o grupo étnico etc.

A verdade é que se houve sempre crianças, não houve sempre infância. A consideração das crianças

* Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho – Portugal
(sarmiento@iec.uminho.pt).

como um grupo etário próprio, com características identitárias distintas e com necessidades e direitos genuínos, é muito recente, é mesmo um projecto inacabado da modernidade. Como P. Ariés (1973) demonstrou, a ideia da infância não tem muito mais de dois séculos de existência. Antes, casava-se logo que se atingia a puberdade, trabalhava-se logo que a robustez física permitia o exercício da produção nos campos ou a aprendizagem nas oficinas, ia-se para a guerra assim que se pudesse desempenhar uma qualquer função militar, de pajem a tambor, reinava-se em qualquer idade, logo que morresse o suserano, vivia-se no mundo dos adultos assim que se sobrevivesse às doenças e moléstias que dizimavam uma em cada duas crianças. Agora também é assim em muitos contextos regionais e em algumas condições sociais: são múltiplos os tempos da infância e nele coexistem realidades e representações diversas, algumas das quais são hoje minoritárias, mas eram dominantes noutras eras.

No entanto, na sociedade globalizada em que vivemos, a “norma” da infância tende a estabelecer-se de forma universal, por efeito das políticas públicas e das organizações internacionais, mas também pela disseminação de imagens dominantes que fazem da infância uma categoria geracional distinta.

Deste modo, ao afirmar-se a construção social da infância não se está apenas a declarar que a infância é um produto da história e não da natureza – ainda que também se afirme isso, mas que ela é objeto (e também sujeito) da sua contínua construção. Este não é um aspecto inacabado, mas um processo contínuo de investimento de papéis sociais para as crianças, de elaboração de sistemas representacionais, crenças

e imagens sobre o que é ser criança e de determinação de identidades colectivas para a geração.

Ora, o que contemporaneamente se afigura como o traço mais marcante da infância é a mudança e pluralização das suas identidades, por efeito da globalização. São diversas as resultantes do fato de, pela primeira vez na história, ser possível considerar interações globais que contribuem para a construção de uma só infância mundial, ainda que nessa mesma categoria se mantenham (e até agudizem) diferenças e desigualdades. No entanto, a globalização da infância é hoje a resultante de processos políticos (por exemplo, por efeito da regulação introduzida por instâncias como a Unicef, a OIT etc.), processos económicos (por exemplo, a criação de um mercado global de produtos para a infância), processos culturais (por exemplo, a influência dos mitos infantis criados a partir das séries internacionais de televisão) e processos sociais (por exemplo, a institucionalização dos quotidianos da criança ou a difusão mundial da escola de massas).

A globalização (ou, mais apropriadamente, conforme adiante esclareceremos, as globalizações) operam a diferentes níveis, mas pode-se afirmar que ela age a partir de dois pólos: o da difusão universal de uma ideia do que é “o melhor interesse da criança” e a implicação que a maior desigualdade gerada pela globalização económica gera no grupo geracional infantil. Sobre o primeiro pólo radica a crescente tendência reguladora internacional, a partir da Organização das Nações Unidas e das suas instituições autónomas, de protecção das crianças, tais como a Unicef, a Unesco ou a OIT. Do segundo pólo é expressão significativa o mais recente relatório da Unicef (2000),

onde se declara que nos últimos dez anos a situação mundial da infância piorou globalmente.

Os efeitos contraditórios e complexos que são gerados nesta dupla polaridade tornam indecisa a identidade contemporânea da infância. Esta indecisão não é apenas a expressão da sobreposição de múltiplas identidades – como resultado da heterogeneidade deste grupo geracional – mas é também a resultante de um processo de mudança identitária que, em última análise, resulta de uma reinstitucionalização da infância na modernidade tardia, como resultante do processo de globalização, com impacto no “ofício da criança”.

Factores de reinstitucionalização

A reinstitucionalização da infância no mundo contemporâneo ocorre por efeito da convergência de três mudanças centrais:

- a globalização social;
- a crise educacional;
- as mutações do mundo do trabalho.

A *globalização* opera de modo complexo e contraditório no estatuto da infância. Por um lado, a “globalização hegemónica” (SANTOS, 1998) apresenta como principais vectores: o desenvolvimento da mobilização da mão-de-obra infantil nos países que fazem dos baixos-custos salariais o factor da sua competitividade no mercado global; o aumento dos indicadores da pobreza infantil, por efeito da sua maior variabilidade ao incremento da desigualdade social que tem caracterizado o processo; e, ainda, a constituição

de um mercado global da infância, com efeitos na formação dos padrões de comportamento e estilos de vida e nas culturas da infância. Por outro lado, a “globalização contra-hegemónica” (idem) exprime-se na difusão mundial dos direitos da criança, na divulgação do “maior interesse da criança” e na agenda política e mediática da centralidade da infância, que, apesar das apropriações retóricas, constitui um significativo avanço e um contributo para a constituição de movimentos sociais promotores da cidadania da infância.

Nesta conformidade, a globalização social contribui em simultâneo (e contraditoriamente) para a *homogeneização* da infância, sobretudo em torno da difusão mundial de “produtos para a infância” e da difusão de um “discurso dos direitos”, e para a sua *heterogeneização*, pelos efeitos desigualizadores que aporta, à escala mundial. Um dos seus efeitos maiores é, ainda, o da recolocação do trabalho infantil como *topus* do ofício das crianças contemporâneas, quer pelo impacto das crianças que trabalham em actividades produtivas nos países periféricos, quer pela visibilização de práticas laborais nos países do centro, que se encontravam encobertas e atiradas para a “penumbra”, pelo menos nas últimas décadas.

A *crise educacional* – segunda mudança contemporânea com implicações no estatuto social da infância – tem sido tematizada em múltiplos domínios e aspectos.¹ Sinteticamente, poderemos dizer que ela se exprime nos seguintes tópicos: as mudanças contemporâneas na criação e na difusão de saberes

¹ Analisamos este tema no nosso trabalho *Lógicas da Acção nas escolas* (SARMENTO, 2000, cap. III).

encontram na estrutura formal da escola – que se consolidou durante o século XIX, a partir do impulso iluminista fundador da escola pública nos finais do século XVIII – condições não apenas pouco propícias, pela lentidão dos processos de difusão da informação, continuamente renovada, como profundamente desafiadas pela disseminação, e pela eficácia, das tecnologias modernas de difusão de informação, especialmente a televisão e a Internet.

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, encontram nos modelos relativamente estáticos de socialização da escola condições pouco favoráveis à integração 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”.

Deste modo, a escola é profundamente desafiada na sua estrutura, no seu mandato político e na sua ordem simbólica, desafio esse que, se não é suficiente para fundamentar os prognósticos – oriundos especialmente das agências tecnocráticas de prospectiva – que antevêm o seu desaparecimento próximo nas “ondas do progresso”, é no entanto suficientemente poderoso para questionar o sentido da acção educativa na contemporaneidade e para tornar indecível o futuro da educação.²

² Ainda recentemente, escrevia João Barroso: “...ou a escola se reconcilia com os seus alunos e os alunos encontram um sentido para ela, ou então, depois do século XX ter sido o “século da escola”, o século XXI será o século do seu fim” (1999, p. 10).

No presente, a escola tende a ser cada vez mais apenas mais uma instituição de acolhimento das crianças, perdendo a centralidade que usufruiu durante séculos na construção da identidade da infância.

Do ponto de vista da reinstitucionalização da infância, a crise da escola é da maior importância, retirando-lhe o estatuto histórico de instância institucionalizadora, gerando, por esse efeito, um processo de instabilização e entropia das agências de formação identitária. A escola tende a ser substituída, externamente, por outras instituições e por outros dispositivos, internamente, pela instalação numa era de “justificação múltipla” (DEROUET, 1992). O impacto das instituições e dispositivos externos à escola na sua estrutura e nos seus processos de trabalho (a este propósito, tem sido pouco investigado o impacto das novas tecnologias de informação na estrutura do trabalho escolar) é acompanhado pela geração no interior das escolas de novas fontes de identidade: a formação de subculturas *infanto-juvenis* com origem nas escolas é um exemplo das (inesperadas) funções da escola na configuração do ofício da criança.

As *mutações do mundo do trabalho* – terceira mudança contemporânea com implicações no estatuto da infância – encontram-se associadas, em primeiro lugar, à precarização do emprego, por efeito da transformação do trabalho em recurso escasso. O desemprego massivo e a dificuldade de acesso ao primeiro emprego constituem factores poderosos na precarização da vida das crianças oriundas das famílias populares, quer no presente, pelo efeito da instabilidade profissional dos seus pais, quer no futuro, pelo condicionamento dos destinos a que um devir sem certezas conduz. A emergência de modalidades de economia paralela e o envolvimento

precoce das crianças em actividades que nela se integram são uma realidade suficientemente viva e presente nos bairros populares e sociais e nas periferias urbanas, que se associa à crise do emprego.

Mas a mutação das condições de trabalho afecta a vida das crianças de um outro modo: a alteração das estruturas produtivas, com a introdução de tecnologias de informação, o desenvolvimento de formas de trabalho remoto, realizado no domicílio, a terceirização contínua da economia e a “mudança da normatividade”, configuradora de “um novo espírito do capitalismo” (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 1999) arrasta como consequência a contínua domicialização do trabalho e a imbricação entre o plano familiar e pessoal e o plano profissional.³

Deste modo, as crianças, sejam oriundas do novo proletariado em risco permanente de desemprego, sejam oriundas da classe média terceirizada, vêm o espaço doméstico penetrado pelas relações de trabalho dos seus pais, seja, respectivamente, pela presença contínua dos adultos em casa, no uso do subsídio do desemprego ou na actividade precária de substituição do vínculo laboral, seja pelo envolvimento nos jantares de negócios e nas actividades sociais dos fins de semana. A participação das crianças nas actividades

³ Afirnam Boltanski e Chiapello a propósito das mudanças que ocorrem no espaço doméstico por efeito das mutações no trabalho: “Num mundo conexcionista [forma que, segundo os autores, o capitalismo adoptou a partir do último quartel do século XX] a distinção entre a vida privada e a vida profissional tende a apagar-se sob o efeito de uma dupla confusão: de uma parte entre as qualidades da pessoa e as propriedades da sua força de trabalho (indissociavelmente misturadas na noção de ‘competência’) e, no caso dos empresários, a possessão de si e da propriedade social, colocada na organização. Torna-se desde agora difícil fazer a distinção entre o tempo da vida privada e o tempo da vida profissional, entre as refeições com amigos e as refeições de negócios, entre os laços afectivos e as relações úteis etc.” (1999, p. 237).

económicas da família, pela via do trabalho domiciliário infantil (SARMENTO, BANDEIRA e DORES, 2000), ou pela participação no jogo social onde imbrica actividade profissional com relações pessoais (designadamente nas festas privadas – por exemplo de aniversário, próprias ou dos adultos – que se constituem como lugares de afirmação de *status* e de constituição de uma sociabilidade onde se exprimem relações de subordinação, ou de controlo), converge na recomposição do seu estatuto e identidade social.

A este propósito, não deixa de ser duplamente paradoxal que a progressiva domicialização do trabalho dos adultos tenha como contraponto a também progressiva saída das crianças do espaço doméstico, por efeito da institucionalização dos seus quotidianos e tempos de vida, e que a permanência das crianças em instituições (a escola, sobretudo) tenda a tornar-se muito mais estável do que a presença dos adultos num emprego, por efeito da mobilidade existente e do desemprego. Há, deste modo, como que uma troca de posições entre gerações. Este é um dos mais significativos efeitos gerados pelas mutações nas relações de trabalho.

Em síntese, a conjugação dos factores contemporâneos que contribuem para a institucionalização da infância colocam-na na interacção de tensões contraditórias. A *heterogeneização* das condições de existência e de vida decorre da constituição de novas desigualdades, nomeadamente entre as crianças dos países centrais e dos países periféricos, a par do crescimento da percentagem relativa da infância nos níveis de pobreza e entre os indicadores de exclusão social. As *pressões uniformizadoras* devem-se aos efeitos simbólicos da difusão e do impacto do mercado de produtos para a

infância, da multiplicação das agências, dos espaços e dos dispositivos de formação identitária, e da pressão hegemônica das “indústrias de conteúdos” sobre as crianças.

As tensões contraditórias contribuem para a formação de identidades sociais fragmentárias e mutantes e este é o espaço social contemporâneo da (re)institucionalização da infância.

Políticas de vida e identidades da infância

O espaço social que se desenha é dominado por constrangimentos poderosos, tanto quanto por possibilidades de ação. Em particular, a institucionalização contemporânea da infância, sofrendo as vicissitudes de um campo multideterminado, é dominada pela incerteza e pela imprevisibilidade, constituindo um espaço onde o trabalho dos adultos para e com as crianças assume uma explícita dimensão política, isto é, com efeitos na regulação das condições coletivas de existência. Desenham-se nos interstícios dos constrangimentos possibilidades de ação que eles potenciam nos elementos contraditórios que os caracterizam. Essas possibilidades exprimem-se em “políticas de vida” (GIDDENS, 1994),⁴ isto é, em decisões sobre os estilos e

⁴ A. Giddens define do seguinte modo as políticas de vida: “Para dar uma definição formal: a política da vida diz respeito a questões políticas que emanam de processos de auto-realização em contextos pós-tradicionais, onde as influências globalizadoras se intrometem profundamente no projecto reflexivo do *self* e, paralelamente, onde os processos de auto-realização influenciam as estratégias globais.” (GIDDENS, 1994, p. 191).

condições de vida das crianças na contemporaneidade. As políticas de vida são geradas nas condições de autonomia da ação social e inerentes às capacidades de estruturação social, pela ação transformadora, reflexivamente monitorizada, das regras e dos recursos sociais. O seu campo de incidência é constituído pelos estilos de vida, ou seja, as características de autogeração autónoma das formas de existência. As políticas de vida possuem uma dimensão emancipatória, dado que supõem a mudança das estruturas sociais, mas orientam-se especificamente para as condições da existência individual. Enquanto geradas num horizonte de transformação e mudança, têm uma natureza utópica, mais propriamente: configuram-se num cenário de “utopia realizável” (GIDDENS, 1992).

Analisaremos, brevemente, as possibilidades de políticas de vida reconfiguradoras do ofício das crianças por relação com a escola.

A *escola* encontra-se dominada pela questão da crise educacional. Importa agora considerar o modo como têm vindo a ser resolvidas as tensões internas da crise educativa. As políticas educativas reformadoras têm-se orientado segundo diferentes matrizes orientadoras.

O discurso neoconservador do *back to basics* constitui uma das mais fortes orientações: com o seu apelo ao reforço do controlo disciplinar, dos cânones culturais e dos valores tradicionais, o que se encontra em causa nesta orientação política é uma concepção patológica da infância, que se exprime pelas representações clássicas de idade onde reside toda a ignorância, toda a indisciplina e toda a amoralidade, que importa dominar e corrigir. A limitação da

autonomia das crianças e a projecção de uma renovada dominação paternalista constitui o verdadeiro cerne deste programa de política educativa.

Em associação com este programa, por vezes de modo divergente, mais frequentemente em perfeita coabitação, as pulsões neoliberais propõem-se mudar a escola através da introdução de uma lógica concorrencial de mercado, com a abertura do espaço institucional público a formas privadas de gestão e a uma dinâmica de disputa dos “melhores” resultados, dos “melhores” alunos, pelas “melhores” escolas. Num caso e noutro, são excluídos todos aqueles que se distinguem dos padrões dominantes, gerando-se dessa forma novas e mais flagrantes desigualdades escolares e sociais.

Em combinação com um e outro destes programas, de forma por vezes mitigada, políticas neocontratualistas enfatizam uma “ideologia de inclusão (CORREIA, 1999), que se sustenta na autonomização dos estabelecimentos de ensino e na mobilização do trabalho social e dos projectos educativos em torno de formas “alternativas” e compensatórias de educação. Estes programas não excluem a ambiguidade estrutural que os constituem, nomeadamente pelo efeito de dissolução das desigualdades em modos mais ou menos imprecisos de “desfavorecimento” perante um (incontestado) capital escolar e simbólico, que é constituído por formas socialmente hegemónicas de apropriação do saber.

A pluralização das lógicas de acção e as contradições inerentes às políticas educativas contemporâneas, especialmente as políticas neocontratualistas, permitem fazer emergir como política de vida para as escolas uma lógica de acção educativa assente nos direitos das

crianças. Com efeito, a instituição que, no mundo ocidental, mais fortemente tem contribuído para a definição de um estatuto social para a infância não pode durante muito mais tempo manter o divórcio com o movimento de construção dos direitos das crianças, que, como afirmámos, é uma das faces mais impressivas da globalização contra-hegemónica. A constituição de uma escola assente nos direitos é, acima de tudo, legitimada pelo facto que se constitui progressivamente com uma maior evidência de que, sendo as escolas construídas para as crianças – nos níveis político e organizacional e nos planos histórico e das políticas educativas – elas são também – no plano da acção concreta – construídas (sobretudo) pelas crianças (MONTADON, 1997).

Os direitos das crianças no contexto educacional podem ser definidos como: 1) o direito à realização pessoal (*enhancement*), isto é, o direito ao desenvolvimento pessoal, intelectual e material, e “à experimentação dos limites”, através da qual se realiza a compreensão crítica do mundo e se descobrem novas possibilidades; 2) o direito à inclusão social, intelectual, e cultural, que permita a cada criança ser autónoma no interior da respectiva comunidade, sendo nela aceite e acolhida; 3) o direito à participação na prática e decisões colectivas. Esses direitos situam-se nos níveis individual, interactivo e social e neles se realizam as dimensões, respectivamente, da confiança, da autonomia e da prática cívica (BERNSTEIN, 1996, p. 6-7).

Transladando esses direitos para o plano organizacional das escolas, propusemo-nos pensá-los como: primeiro, o *direito cultural*, que consiste na preservação, na aquisição e na construção por cada aluno dos saberes e competências que o realizem como

ser em crescimento, no presente, e que lhe permitam ter uma vida pessoal autogerida no futuro; segundo, o *direito pessoal*, assente no reconhecimento e respeito pela diferença individual da criança e na possibilidade de a desenvolver num quadro de relações sociais inclusivas, sem discriminações inerentes à condição social, ao sexo, à raça, à religião, ou ao corpo; terceiro, o *direito político* à participação directa na tomada de decisão sobre as actividades educativas, como condição de construção da participação cívica e da (auto)formação como cidadãos (SARMENTO, 2000).

A lógica dos direitos das crianças constitui neste final do século, uma das mais interessantes propostas reabilitadoras da missão cívica da escola pública.⁵ No entanto, ela coloca sérios desafios aos educadores, o primeiro dos quais é o de que eles têm antes de mais nada de aprender a viver com “o paradoxo” que consiste em “servir-se do seu poder para emancipar o aprendente” (PERRENOUD, 1995, p. 228). Mas ela exige, outrossim, a mudança estrutural decisiva que consiste na escola considerar a sua relatividade histórica,

⁵ Vale a pena citar a este propósito as palavras de J. L. Derouet: “(...) a escola funcionou demasiado tempo sobre dois discursos, simultaneamente paralelos e perfeitamente estranhos um ao outro: um discurso político, de democratização, de racionalidade e de justiça; um discurso piedoso de amor e de respeito da criança. Durante muito tempo, os pedagogos fizeram crer que estes discursos podiam ser conjugados, porque eles se situam do lado da generosidade e do progresso. Sabemos agora que não é assim. A escola, o saber, a aprendizagem da democracia não são incompatíveis com o espírito da infância, mas a articulação dos dois universos não vai por si só. Ela deve ser pensada, construída, apoiada nos dispositivos concretos na vida dos estabelecimentos de ensino. Os professores não podem ignorar o movimento que se desenvolve desde há alguns anos para o reconhecimento dos direitos das crianças. Esta nova causa social não pode acantonar-se por si só na denúncia um pouco fácil e exterior do mundo social. As ciências sociais devem reintroduzir o amor na filosofia da educação: a escola não pode ser justa sem as crianças” (1992, p. 281-2).

na modernidade tardia. Perante as formas e os dispositivos de comunicação modernos, cabe à escola recusar (na linguagem de Paulo Freire) o estatuto de “banco”, de capitalização e transmissão de saber, para se constituir como “um sítio hermenêutico” (STEINBERG e KINCHELOE, 1997, p. 18),⁶ isto é, um espaço de intercâmbio, recepção e reconstrução de saberes gerados na diversidade cultural, e de interrogação crítica do mundo. A dimensão utópica desta política de vida para as escolas exprime-se numa reconstrução do ofício da criança, como o trabalho da aprendizagem crítica do mundo.

Referências bibliográficas

- ARIÉS, Philippe. *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil, 1973.
- BARROSO, João. Nota de apresentação. In: J. BARROSO (org.) *A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa, 1999.

⁶ A reconceptualização da escola como “sítio hermenêutico” é apresentada pelos autores no quadro de uma interrogação aos efeitos nas instituições e nas identidades das formas de cultura popular para a infância que designam por “Kindercultura”: “O acesso das crianças contemporâneas à kindercultura comercial e à cultura popular não apenas as motiva para se tornarem consumidoras hedonistas, mas também para validar a inocência e o *status* de protecção, face às atribuições do mundo adulto que as crianças experimentam desde a era da infância protegida, iniciada por 1850. A razão disso é que as crianças ganharam acesso à informação integrante da cultura popular e entraram decisivamente no mundo dos adultos, sobretudo como consumidores. Isto teve implicações na escola, designadamente pelo modo de hiper-realidade dos media. Neste sentido, a escola deve tornar-se, não uma instituição de disponibilização de informação, mas um ‘sítio hermenêutico’, isto é um lugar onde o significado é construído, onde a compreensão e a interpretação são engendradas.” (STEINBERG e KINCHELOE, 1997, p. 18).

Em defesa da educação infantil

- BERNSTEIN, Basil. *Pedagogy Symbolic, Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Londres: Taylor y Francis, 1996.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Paris: Gallimard, 1999.
- CORREIA, José Alberto. As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 Anos. *Revista Portuguesa de Educação*. 12(1): 81-110, 1999.
- DEROUET, Jean-Louis. *Ecole et Justice. De l'Égalité des Chances aux Compromis Locaux?* Paris: Métailié, 1992.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora, 1992.
- _____. *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora, 1994.
- MONTADON, Cleopatre. *L'Éducation du Point de Vue des Enfants*. Paris: L'Harmattan, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995. (Trad. port.; ed. orig.:1994).
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reinventar a democracia*. Lisboa: Fundação Mário Soares/Gradiva, 1998.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. *Lógicas da acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; BANDEIRA, Alexandra; DORES, Raquel. *Trabalho infantil domiciliário. Um estudo de caso no Vale do Ave*. Lisboa: Plano para a Eliminação do Trabalho Infantil (Peti), 2000.
- SIROTA, Regine. L'émergence d'une sociologie de l'enfance: evolution de l'objet, évolutions du regard. *Éducation et Sociétés*. n. 2: 9-33, 1998.
- STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. Introduction: No More Secrets-Kinderculture, Information Saturation, and the Postmodern Childhood. In: S. R. STEINBERG, Shirley; J. L. KINCHELOE (ed.) *Kinderculture. The Corporate Construction of Childhood*. Boulder: Westview Press, 1997, p. 1-30.
- UNICEF. *Situação mundial da infância 2000*. Brasília. Unicef, 2000.