



## **OFÍCIO DE CRIANÇA E OFÍCIO DE ALUNO: OS PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS**

**Thainara Nominato Silva<sup>1</sup>**

**Osmeni Amélia Figueiredo Arantes<sup>2</sup>, Nícolas Santos Coelho<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica de Goiás / thainara25nominato@gmail.com

<sup>2</sup> Pontifícia Universidade Católica de Goiás/ osmenirv@gmail.com

<sup>3</sup> Centro Universitário UniBTA / nikesantos4@hotmail.com

### **Resumo**

Este artigo tem por objetivo discutir, a partir de uma abordagem teórico-bibliográfica, as concepções de *ofício de criança* e *ofício de aluno*, situando-as historicamente desde a Antiguidade até a contemporaneidade. Busca-se compreender como esses conceitos se constituíram no interior dos processos de institucionalização da infância e das práticas educativas, marcados por tensões e dilemas entre controle, autonomia e reconhecimento social. A análise evidencia que, durante séculos, a criança foi percebida como um “miniadulto”, permanecendo invisível enquanto sujeito social e cultural. Somente com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, consolidou-se no Brasil o reconhecimento jurídico e simbólico da infância como etapa específica do desenvolvimento humano e como tempo de direitos. A reflexão propõe, assim, revisitar o percurso histórico e social da infância e do aluno, ressaltando que compreender tais ofícios implica repensar a própria função das instituições destinadas às crianças no contexto atual.

**Palavras-chave:** Infância”, Institucionalização”, Identidade social

### **Introdução**

O presente artigo apresenta concepções teóricas relacionadas ao *ofício de criança* e ao *ofício de aluno* no processo histórico-cultural das instituições públicas, partindo do pressuposto de que, desde a Antiguidade e, posteriormente, na Idade Média, ocorreu de fato a institucionalização da infância.

As crianças sempre existiram, integrando o processo histórico e social. No entanto, o *ofício de criança* esteve, durante muito tempo, associado à ideia de um “miniadulto”, e as infâncias permaneceram sem espaço, praticamente invisíveis, especialmente na Idade Média. O *ofício de aluno*, por sua vez, difundiu-se na década de 1990, a partir da sociologia francesa, com a concepção de distinguir crianças e jovens nas organizações de socialização escolar.

Observa-se que a estrutura do processo educativo se manteve mais voltada para quem ensina do que para quem aprende. No Brasil, esse movimento ganhou força com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, quando os direitos das crianças passaram a ser pauta central. Nesse contexto, houve uma rápida institucionalização de crianças de 2 a 5 anos, impulsionada pela expansão do trabalho feminino na época. Esse processo de

institucionalização foi concebido justamente como uma resposta às problemáticas sociais emergentes.

As instituições destinadas a crianças e jovens, denominadas “Casas de Acolhimento”, voltadas àqueles expostos a condições de vulnerabilidade, mantiveram a funcionalidade de acolher e proteger socialmente esses sujeitos. A desigualdade de classes, presente na estrutura da sociedade, reverbera na continuidade da existência dessas instituições. Nesse contexto, o modelo das sociedades atuais, marcado pelo uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC), reinventa o *ofício de aluno*.

O impacto dessas tecnologias sobre a aprendizagem manifesta-se, muitas vezes, como mais um conteúdo escolar. O *ofício de aluno*, compreendido como desempenho relacionado ao uso das TIC e às atividades de aprendizagem, evidencia uma condição que fragiliza o modelo escolar diante desse novo processo de construção do saber. Portanto, as instituições voltadas a crianças e alunos vêm se constituindo ao longo da história, sendo objeto de pesquisas a partir da década de 1940, no século XX. Nesse sentido, diversos problemas relacionados às instituições denominadas “internatos” ou “orfanatos” tornaram-se alvo de discussões, especialmente quanto ao sofrimento causado às crianças e jovens institucionalizados.

### **Concepções históricas de *ofício de criança* e *ofício de aluno***

Ao se falar em *ofício de criança*, é necessário compreender a diferença entre *ofício de criança* e *infância*, pois possuem significados distintos. De acordo com Barbosa, Delgado e Tomás (2016), a infância possui uma duração bastante variável e distinta em cada sociedade, não sendo fácil teorizá-la sem considerar os contextos estruturais, as condições e o tempo em que se insere. Na Antiguidade, as crianças eram representadas, na arte pré-helenística, sob a figura de Cupido, que para os gregos significava *erotes*, estando associada aos elementos da natureza. Eram, em muitos casos, crianças órfãs e abandonadas, protegidas simbolicamente por forças naturais. Segundo Longaray (2008, p. 39):

Os *erotes* não tinham somente uma misteriosa nascença, eles também eram filhos ilegítimos, órfãos, enjeitados (cria aparentemente insignificante, mas com tremendo poder). Essas crianças eram muitas vezes perseguidas por adultos malévolos (reis e padrastos), e eram recolhidas e protegidas por figuras da natureza, como animais e ninfas; lá elas cresciam em profunda solidão. Quando eram capturadas por figuras malévolas, não lhes acontecia nada, pois eram invencíveis.

Como eram vistas como “miniadultos”, todas se vestiam da mesma forma que os adultos, com roupas padronizadas. As infâncias não possuíam espaço nem lugar específico para

sua representatividade social. Na Idade Média, ao completarem sete anos, adquiriam certa autonomia, já não dependendo dos cuidados maternos como antes, podendo, então, ingressar no mundo adulto. Em outras palavras, não existia um sentimento de infância. A taxa de mortalidade infantil era elevada, e, quando a criança ultrapassava essa faixa etária crítica, passava a ser considerada apta a integrar o universo adulto.

Com o surgimento do cristianismo medieval, os *erotes* perderam espaço por um período. A criança passou a ser considerada uma figura divina, sendo transformada na representação do Menino Jesus. Na Idade Média, era vista como um “miniadulto”, retratada nas obras da época no colo da mãe, protegida pelos elementos da natureza e perseguida por figuras maléficas.

Feitas essas considerações, desde a década de 1980, no campo científico, a sociologia da infância passou a desenvolver o conhecimento teórico sobre o *ofício de criança* e o *ofício de aluno*, na perspectiva de um novo paradigma voltado à elaboração de estudos acerca da criança e da infância no âmbito social. Já na década de 1960, Philippe Ariès (1914-1984), historiador francês, foi o primeiro autor a compreender a infância como uma construção histórico-social. As crianças exercem seu *ofício* nas instituições sociais determinadas pelos adultos. Nesse espaço, elas seguem regras e comportamentos estabelecidos, ou seja, vivenciam um processo de enquadramento nas instituições sociais desde a primeira infância.

A sociologia atravessou um longo período de invisibilidade em relação à infância, o que pode ser compreendido em duas dimensões: a “natureza social” e a “natureza epistemológica”. A natureza social diz respeito ao confinamento ou à privatização da infância nas instituições sociais, como escolas, orfanatos e creches, sob a perspectiva de que as crianças seriam seres incompletos, inacabados e necessitados de supervisão. Já a natureza epistemológica refere-se à crítica dirigida à própria sociologia da infância, formulada com base na psicologia do desenvolvimento.

Os estudos sociais da criança, segundo Castro (2005 *apud* Marchi, 2010, p. 186):

As características dos estudos sociais sobre as crianças no contexto norte-americano europeu – escassez numérica e estatuto de ator negado às crianças – é válida também para o caso brasileiro. Se na Europa, o sociólogo e antropólogo francês Marcel Mauss exortava já nos anos 30 a criação de uma sociologia da infância, é somente no fim dos anos 50 que, no Brasil, o sociólogo franco-brasileiro Roger Bastide fez a mesma apelação.

O *ofício de aluno* surgiu no final do século XX, na década de 1990, com as concepções da sociologia francesa, visando integrar crianças e jovens à cultura social. A escola, como

modelo social, constitui-se em um espaço de socialização que, na perspectiva integradora, reverbera até os dias atuais.

A estrutura pedagógica das instituições escolares manteve-se mais voltada para quem ensina do que para quem aprende, com a finalidade de alcançar objetivos e conteúdo ao longo do ano letivo, desconsiderando o contexto social do aluno e seu nível de conhecimento. As avaliações destinavam-se à memorização e à reprodução, caracterizando uma pedagogia centralizada na sala de aula e em formas rígidas de organização. Nesse sentido, a escola retira o sujeito-criança e o insere como aluno em um processo de escolarização centrado no produto, e não no processo. De acordo com Sarmento (2011, p. 583):

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 ator social, contribuindo, à sua medida, para a conservação e transformação da sociedade.

Até a década de 1990, a sociologia da família e da educação considerava a infância e a criança como objetos de análise por meio das instituições sociais em que estavam inseridas, entendendo-as como fatores essenciais à socialização que ocorre nesses espaços. Essa perspectiva, entretanto, desconsiderava as infâncias e as crianças como atores sociais e produtoras de cultura, negando-lhes, ao longo do tempo, o protagonismo. Os processos de administração simbólica das crianças ocorrem por meio das normas e regras estabelecidas pelos adultos, professores e instituições que as atendem. No entanto, as práticas das próprias crianças transformam o ambiente e configuram novas formas de representatividade infantil.

A organização escolar, em sua forma pedagógica, constituiu-se historicamente a partir da concepção do professor como transmissor do conhecimento, figura detentora do saber, de autoridade e de controle sobre os alunos, bem como das regras estabelecidas pelos adultos. Nas sociedades atuais, as tecnologias da informação foram incorporadas ao cotidiano escolar, produzindo impactos que podem reinventar o modelo do *ofício de aluno*. Conforme Sarmento (2011, p. 592):

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.

Portanto, o direito dos mais novos passa por um processo de reinvenção, pois o novo modelo de aluno é marcado pelo individualismo, pela busca competitiva da satisfação pessoal e por uma ideologia do sucesso já configurada na sociedade. Tais valores são banalizados pelas políticas de avaliação e desempenho escolar, nas quais cada indivíduo deve demonstrar seu mérito e uma performance associada ao sucesso.

Esse processo de renovação do *ofício de aluno* caracteriza-se por tensões e dilemas entre autonomia e controle. A criança é instigada a ser vista como competente, enquanto a normatização da infância se revela paradoxal: os programas educativos definem a autonomia das crianças, mas, ao mesmo tempo, restringem-nas no espaço e no tempo sob o controle dos adultos.

Na normatividade da infância, sob a perspectiva da administração simbólica, esta é definida como uma autonomia por obrigação, voltada ao alcance do sucesso e ao desempenho nas avaliações, e uma autonomia por privação, que se caracteriza pelo abandono, pela vulnerabilidade e pela exclusão de muitas crianças. Compreende-se, assim, que o *ofício de aluno* e o *ofício de criança* coexistem em permanente tensão entre esses universos simbólicos, os quais se articulam e se redefinem sob o domínio das tecnologias da informação e comunicação.

Nessa perspectiva, as crianças são atraídas pelo uso das tecnologias e se apropriam rapidamente das práticas de comunicação. Essa tensão manifesta-se no chamado *e-ofício*, isto é, no desempenho das crianças em função de suas aprendizagens enquanto usuárias das tecnologias da informação. Desse modo, o uso das tecnologias contribui para potencializar as formas e os conteúdos do *ofício de aluno*, uma vez que o *e-ofício* integra as dimensões de criança e aluno em uma mesma funcionalidade identitária.

Dessa forma, a configuração da cultura lúdica não desaparece com o uso das tecnologias da informação e comunicação, mas se transforma com os jogos eletrônicos. Considerando que o mercado internacional de brinquedos infantis está voltado ao consumo, o *e-ofício* constitui-se de maneira global, apresentando diferentes formas de acesso conforme os contextos socioeconômicos e revelando, assim, a desigualdade existente entre as crianças.

## Os Processos de Institucionalização Social das Crianças

No decorrer do processo histórico, entre os séculos XVI e XVIII, muitas instituições de beneficência já expressavam influências do cristianismo. Essas instituições acolhiam pessoas sem condições financeiras, com o objetivo de abrigar doentes, pessoas com transtornos mentais e desabrigados. Nesse contexto, tanto crianças quanto adultos eram recolhidos. Nessa época, muitas crianças eram abandonadas até os sete anos de idade, sob a concepção de que já poderiam sobreviver por conta própria.

A educação no Brasil, durante o período colonial, surgiu com a ação educacional dos jesuítas, que fundaram escolas elementares voltadas às crianças das aldeias. Para a classe dominante, foram criados colégios destinados ao ensino religioso, à leitura, à escrita e à aritmética. Esse modelo educacional jesuítico perdurou até meados do século XVIII.

No período colonial, os bebês abandonados eram acolhidos pela Santa Casa de Misericórdia, instituições que recebiam recém-nascidos deixados na *roda dos expostos*, mantendo sigilo sobre a identidade de quem os abandonava. Essas casas permaneceram ativas até o início da República.

O sentimento de infância surge com a sociedade moderna, a partir da concepção do indivíduo transformado pelos conhecimentos adquiridos e pelo que a criança virá a se tornar na sociedade, sob a perspectiva de que ela apenas reproduz o saber transmitido por outro indivíduo. Portanto, na sociedade moderna, a criança é considerada incapaz de tomar decisões, necessitando da supervisão do adulto para distinguir o certo do errado. De acordo com Rizzini e Rizzini (2004, p. 13):

A análise da documentação histórica sobre a assistência à infância dos séculos XIX e XX revela que as crianças nascidas em situação de pobreza e/ou em famílias com dificuldades de criarem seus filhos tinham um destino quase certo quando buscavam apoio do Estado: o de serem encaminhadas para instituições como se fossem órfãs ou abandonadas.

Na metade do século XIX, surgiram as primeiras instituições de educação infantil na Europa, com o objetivo de regular a vida social a partir dos processos de industrialização e urbanização. Somente após 1870, essas instituições passaram a demonstrar preocupação específica com a criança pequena. Desde a década de 1940, a pesquisa sobre a institucionalização de crianças e jovens tem sido objeto de investigação. Nas décadas de 1960 e 1970, foram identificadas características negativas nessas instituições no que se refere ao desenvolvimento infantil, direcionando o foco, a partir de então, para a melhoria da gestão e dos cuidados.

Nesse contexto histórico, em razão da divisão de classes existente no Brasil até meados da década de 1980, as famílias desprovidas de boa remuneração financeira eram frequentemente levadas a deixar suas crianças e adolescentes em instituições internas. Tais instituições, conhecidas como internatos e orfanatos, possuíam estrutura semelhante à de asilos, ainda que muitas das crianças tivessem famílias. Essa foi uma característica marcante das instituições fechadas, utilizadas como último recurso, inclusive na literatura jurídica. Segundo Chamboredon e Prévot (1973, p. 42):

A descoberta da primeira infância como “objeto cultural” se explica por condições múltiplas, estando entre as principais o desenvolvimento e a difusão dos conhecimentos psicológicos. Pode-se dizer que a psicologia conduziu a descoberta da primeira infância ao convencer-se da importância deste período para a constituição da personalidade e, sobretudo, do ponto de vista que aqui nos interessa para a formação da Inteligência.

Nesse contexto, a escolarização da infância passou a incluir o maternal nas instituições públicas, uma vez que muitas mulheres ingressaram no mercado de trabalho com o avanço da urbanização e da industrialização, uma vez que na Europa, entre 1961 e 1971, a taxa de escolarização apresentou um aumento significativo. Nessa perspectiva, os pais enfrentavam dificuldades para matricular seus filhos, sobretudo nos grandes centros urbanos, onde as salas de aula frequentemente contavam com mais de 40 alunos.

No final do século XX, a concepção pós-moderna, fundamentada em princípios do Iluminismo, passou a compreender o conhecimento de forma objetiva e inocente, questionando as ideias, as características do mundo, quem somos, o que fazemos e como devemos agir de modo verdadeiro. Essa visão se contrapõe à concepção moderna.

No Brasil, entre os anos de 1889 e 1901, surgiram no Rio de Janeiro e em São Paulo as Associações Femininas Benéficas Instrutivas, criadas com a finalidade de instituir maternais, creches e asilos. Nesse contexto, entre 1932 e 1937, as instituições tradicionais pautavam-se na pedagogia religiosa, voltada à formação da classe dominante. Em 1940, em Porto Alegre, foram criados os *jardins de infância* para atender crianças de quatro a seis anos, em regime de meio período, localizados em praças públicas.

Essa estrutura baseava-se nas concepções pedagógicas de Friedrich Fröbel (1782-1852), pedagogo alemão considerado o precursor da educação das crianças pequenas, foi o fundador dos *jardins de infância* na cidade alemã de Blankenburg. Seu propósito era possibilitar que a criança se desenvolvesse por meio do brincar, com jogos e atividades planejadas e direcionadas.

No Brasil, pela primeira vez, o Decreto nº 16.788/1947 instituiu a educação infantil, com o objetivo de estimular o desenvolvimento da criança na primeira infância, em consonância com a educação recebida no lar. Esse decreto permaneceu em vigor até 1961, orientando a organização da pré-escola.

Entre as décadas de 1970 e 1980, iniciou-se a discussão sobre as microinstituições, caracterizadas por um número reduzido de crianças e pela presença de um cuidador integral, isto é, um indivíduo responsável pelas funções de cuidado e controle. Nesse sentido, diversas microinstituições foram criadas a serviço da família e da infância, com destaque para o ensino profissionalizante, voltado à formação de educadores e à centralidade dos direitos das crianças.

Nesse contexto, em 1990, entrou em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em conformidade com os princípios da Constituição Federal de 1988. O Estatuto estabeleceu direitos às crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos. A partir desse marco legal, os internatos e orfanatos entraram em desuso, sobretudo entre as classes dominantes, e a nomenclatura “internação” foi substituída por “abrigamento”. A cultura institucional no Brasil, segundo Rizzini e Rizzini (2004, p. 22):

O recolhimento de crianças às instituições de reclusão foi o principal instrumento de assistência à infância no país. Após a segunda metade do século XX, o modelo de internato cai em desuso para os filhos dos ricos, a ponto de praticamente ser inexistente no Brasil há vários anos. Essa modalidade de educação, na qual o indivíduo é gerido no tempo e no espaço pelas normas institucionais, sob relações de poder totalmente desiguais, é mantida para os pobres até a atualidade. A reclusão, na sua modalidade mais perversa e autoritária, continua vigente até hoje para as categorias consideradas ameaçadoras à sociedade, como os autores de infrações penais.

Nessa perspectiva, as crianças e adolescentes de famílias pobres, historicamente invisibilizadas no processo social e marcadas pela desigualdade, continuam a reverberar nas estruturas contemporâneas, nas quais persistem instituições de reclusão como formas de controle e poder dirigidas às categorias vistas como ameaça social.

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), foi estabelecida a pré-escola, destinada à oferta de *jardins de infância* e escolas maternas para o atendimento de crianças menores de sete anos de idade. A legislação passou a reconhecer a educação infantil como parte integrante da educação básica, conforme os artigos 29 e 30:

[...] A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, em

seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da Comunidade [...] A educação infantil será oferecida em:

I- Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade;

II- Escolas, para crianças de 4 a 6 anos de idade.

O processo de institucionalização no Brasil foi concebido como uma alternativa diante das problemáticas sociais, sobretudo no contexto familiar, onde frequentemente ocorrem negligências, abusos, ausência parental e situações de violência. Compreende-se, assim, que a instituição é, de fato, um espaço social no qual a criança deve ser acolhida, ao mesmo tempo em que se ajusta às necessidades do contexto e, a partir disso, constrói relações sociais.

As instituições em que as crianças permanecem por períodos prolongados, por não possuírem familiares responsáveis, acolhem crianças e adolescentes encaminhados para casas de abrigo. Nesses espaços, eles são matriculados em escolas e recebem orientações para a realização de cursos. No Rio de Janeiro, por exemplo, existem as chamadas “Casas de Acolhida” e os “Centros Integrados de Educação Pública”. Portanto, as instituições que recebem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade atuam como espaços de proteção social, acolhendo-os até que o Juizado da Infância e da Adolescência analise o caso e determine o destino de cada um, pois o abrigamento possui caráter provisório.

Nesse sentido, uma das grandes dificuldades consiste em reinserir a criança ou o adolescente na família ou na comunidade, pois, ao longo dessa trajetória, laços afetivos são rompidos e reconstruí-los torna-se uma tarefa difícil. As instituições devem promover um ambiente seguro e acolhedor, garantindo proteção social e colaboração entre profissionais da saúde e da educação. As medidas de proteção, por sua vez, devem considerar o contexto histórico de vivência familiar e as necessidades específicas de cada criança, com intervenções planejadas e trabalho individualizado.

### **Considerações Finais**

Por muito tempo, o *ofício de criança* e o *ofício de aluno* foram institucionalizados de acordo com os moldes da sociedade. A realidade evidencia a invisibilidade das crianças como produtoras de cultura social e sujeitos de direitos, reconhecimento que só ocorreu a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, uma legislação historicamente recente.

Nessa perspectiva, é preciso criar estratégias e novas formas de cuidado com as crianças, que devem ser pensadas e desenvolvidas nas instituições, considerando processos de pesquisa de campo, entrevistas e coleta de dados. Tais ações devem orientar-se pela perspectiva da

proteção social e pela valorização da individualidade da criança, possibilitando a programação de intervenções que considerem seus contextos culturais e sociais.

**Agências de fomento:** Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (PROSUC), regulamentado pela Portaria CAPES nº 53, de 14 de março de 2025. O programa tem por finalidade apoiar projetos de pós-graduação por meio da concessão de bolsas de estudo e do custeio de taxas escolares nos níveis de mestrado e doutorado.

## Referências

BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C.; TOMÁS, C. A. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? quais teorias? quais questões? quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869>. Acesso em: 7 jul. 2025.

CHAMBOREDON, J.-C.; PRÉVOT, J. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. Tradução de Mariana Janari Ferreira. **Revue Française de Sociologie**, n. 14, p. 295-335, 1973.

LONGARAY, M. L. de B. A institucionalização das crianças e infâncias nas sociedades contemporâneas. **Revista Didática Sistemica**, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, v. 8, jul./dez. 2008. ISSN 1809-3108.

MARCHI, R. de C. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417089009>. Acesso em: 3 out. 2025.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/277093553\\_A\\_REINVENCAO\\_DO\\_OFICIO\\_DE\\_CRIANCA\\_E\\_DE\\_ALUNO](https://www.researchgate.net/publication/277093553_A_REINVENCAO_DO_OFICIO_DE_CRIANCA_E_DE_ALUNO). Acesso em: 5 out. 2025.