UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Do Adulto em Miniatura à Criança como Sujeito de Direitos: a construção de políticas de educação para a criança de tenra idade na França

Autora: Maria Evelyna Pompeu do Nascimento

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Pereira Chainho Gandini

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por Maria Evelyna Pompeu do Nascimento e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 20/02/2001

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

_____

_____

_____

_____

_____

200112079

2001

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE FE
N.º CHAMADA:
T UNICAMP
N17d
V. Ex.
TOMBO BC/ 44903
PROC. 16.392/01
C [ ] D [X]
PREÇO R$ 11,00
DATA 26/06/01
N.º CPD

CM00157440-8

CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Bibliotecário Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

N17d

Nascimento, Maria Evelyna Pompeu do.
Do adulto em miniatura à criança como sujeito de direitos : a construção de políticas de educação para a criança de tenra idade na França / Maria Evelyna Pompeu do Nascimento. -- Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Orientador : Raquel Pereira Chainho Gandini.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Infância. 2. Família. 3. Creches. 4. Escolas maternais. 5. *Política educacional. 6. França - Educação. I. Gandini, Raquel Pereira Chainho. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

RESUMO

No mundo ocidental moderno parece consensual que "as crianças são o recurso mais importante de um país"; no entanto, cada país tende a ter uma determinada compreensão da amplitude política que a preservação social da infância pressupõe. Ademais, a inscrição da problemática numa agenda política nada tem de natural, é objeto de controvérsias sociais e políticas que explicitam, a cada nova contingência, um determinado *campo de forças.*

Partindo do pressuposto que a "questão da infância" se coloca em zonas limítrofes onde o público e o privado muitas vezes se confrontam, a tese trata de verificar os condicionantes da ação do Estado francês relativamente às crianças de tenra idade, identificando as transformações que propiciaram regulações estatais que possibilitaram à sociedade francesa ascender à condição de parâmetro ocidental de construção de políticas públicas, especialmente as educativas, para a faixa de 0 a 6 anos. No primeiro capítulo, *"Do adulto em miniatura à exaltação da infância"*, acompanha-se a emergência do valor de que a criança é diferente do adulto e como tal sua especificidade deve ser respeitada; privilegia-se a família e a escola enquanto espaços institucionais por excelência de vivências da infância, bem como os discursos e as imagens que dão o aporte aos papéis socialmente instituídos para a criança. No segundo, *"Das ações de caridade ao Estado Providência – a criança como sujeito de direitos"*, trata-se da forma como os discursos sobre a criança se concretizam em políticas específicas; da indiferença pela criança que possibilita a *naturalização do enjeitamento* chegamos na *criança – bem maior da nação* que o Estado Providência protege a partir de um amplo espectro de ações. de saúde, educação, lazer e que acabam por favorecer também a própria família. No terceiro, *"Das origens às atuais instituições educativas"*, emerge um rico momento onde a criança escapa das mãos da família para ser modelada pela esfera pública através das salas de asilo e posteriormente da escola maternal; finalmente, trata-se das atuais formas de acolhida antes da entrada na escola maternal e da própria maternal dos dias de hoje, uma formas de pré-escolarização que, embora não-obrigatória, é hoje freqüentada por praticamente todo o universo de crianças de 3 a 6 anos incompletos e por 80% das crianças de 2 anos. Em resumo, o percurso percorrido nos permitiu verificar como, através de políticas públicas, a nação francesa instituiu um sujeito de direitos específicos em função de uma etapa de vida.

ABSTRACT

In the modern western world there seems to be a consensus that "the children are the most important resource of a country". But each country tends to have a certain determined comprehension of the political amplitude that the social preservation of infancy presupposes. Furthermore, the inclusion of the problem in a political agenda which is not at all natural is the object of social and political controversies which express, with each new contingency, a determined *field of forces.*

Beginning with the presupposition that the "question of infancy" is located in adjacent zones where public and private often enter into confrontation, this thesis seeks to verify the conditions of the actions of the french state in relation to children of the tender age, identifying the transformations that provided state regulations that allowed the french society to ascend to the position of a western parameter for the construction of public policies, especially educational, for the age group of 0 to 6 years old. In the first chapter, *"From adult in miniature to the exhaultation of infancy"*, we accompany the emergence of the value that the child is different from the adult and as such its specificity must be respected. Favored are the family and the school as institutional spaces of infantil life, as well as the discourse and images that give support to the socially instituted roles of children. In the second, *"From actions of Charity to the Providence State - the child as a subject of rights"*, we deal with the form by which discourse about the child is concretized in specific policies. From indifference to children which allowed a naturalization of rejection we arrive at the child - the major wealth of the nation, that the Providence State protects whith a wide spectre of actions: health, education and leisure and which end up favoring also the family itself. In the third chapter, *"From the origens to the actual educational institutions"*, emerges a rich moment in which the child escapes from the hands of the family to be modeled by the public sphere through nursery schools and later kindergardens. Finally, we treat the actual forms of shelter before the entering into kindergarden and the actual forms of kindergarden in the present day - a form of pre-school, although not obrigatory, that is frequented by practically all of the population of children from 3 to 6 years old and by 80% of 2 year olds. In summary, in the course of this work we are permited to verify how, through public policies, the french nation instituted a subject with specific rights in function of a stage of life.

Para Eli,

Renato e Vanja

AGRADECIMENTOS

Foi uma empreitada longa. Alguns a acompanharam cotidianamente, outros em momentos episódicos. Sou grata a todos pela presença acadêmica e/ou emocional.

Eliézer, amado Eli, com maestria rara, divide comigo a beleza da vida.

Nossos meninos, Camilo, Daniel e Caio, cuja infância inspirou o tema da pesquisa. Que a cidadania de que gozam hoje seja capaz de agir pelas crianças desafortunadas e por suas famílias.

Meus pais, Renato e Vanja, pela dedicação constante; meus irmãos, Maria Cristina (Tia Ti), Renatinho e Paulinho.

Raquel Gandini, amiga e orientadora, pelo incentivo ao crescimento acadêmico.

Cleiton, José Roberto, James, Ezequiel, Ângela, Sonia, membros da banca examinadora, pela atenção ao meu trabalho e pelas sugestões que certamente farão.

Bruno Jobert, então Diretor do "Centre de Recherches sur la Politique, l'Administration et le Territoire" (CERAT), do "Institut d'Études Politiques", pela acolhida e orientação durante minha estadia na Universidade de Grenoble, França.

Meus colegas do DASE, Departamento de Administração e Supervisão Educacional, pela compreensão ao meu recolhimento.

O pessoal da pós-graduação, e especialmente Wanda e Nadir pela atenção constante; também Rita, que é mais recente no contexto.

Jadison, que me socorreu nos problemas de informática, pela paciência.

Vera Bonafé, amiga-irmã de toda hora. Fátima, minha madrinha e amiga. Meus compadres Tamara e Fernando. Iara, Roseana Trevisan, Marcos Vinícius.

René Dreyfuss, pela amizade fraterna.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO		1
CAPÍTULO I		
DO ADULTO EM MINIATURA À EXALTAÇÃO DA INFÂNCIA		**31**
1	A construção da especificidade da infância	32
1.1	A família em mudança	32
1.2	A nova família - lugar de afeto	41
1.3	A "Revolução" Moderna - nova família, imagens de infância e de mulher	51
1.3.1	A ruptura da Modernidade	51
1.3.2	Nova família: imagens de infância e de mulher	55
1.4	Os discursos que intervêm para a concretização da nova família	65
1.5	À nova sociedade correspondem uma nova família e uma nova educação	90
1.5.1	Na esfera privada, o lar burguês preserva a infância	98
1.5.2	Na esfera pública a escola é o agente civilizador mediado pelo Estado	102
1.6	Infância: a construção material de um conceito	109
1.6.1	A materialização da infância no espaço privado francês	110
1.6.2	A materialização da infância no espaço escolar francês	126
1.7	A família e a infância em tormenta	139
1.7.1	Do idílio da união perpétua como sinônimo da felicidade ao infinito enquanto durar a relação	139
1.7.2	Da infância idílica ao estresse da criança	146

CAPÍTULO II

DAS AÇÕES DE CARIDADE AO ESTADO-PROVIDÊNCIA:

O advento da criança como sujeito de direitos sociais		**158**
2.1	A caridade como solução misericordiosa da pobreza	159
2.2	A racionalização da assistência à criança: a filantropia científica	174
2.3	Criança: uma questão de Estado	184
2.4	Pressupostos do Estado-providência	192
2.5	Preparando o Estado-providência	196
2.6	O Estado-providência e o pró-natalismo	204
2.7	Seguridade social: uma estratégia contra o enfrentamento de classes	210
2.7.1	O Código da Família	212
2.8	A "Renovação da Nação" e as políticas materno-infantis	218
2.9	Todo cidadão tem direito à proteção social do Estado	226
2.10	Órfãos, adotados e "bebês de proveta" - a maternagem sem a família biológica como referência de história de vida	233
2.11	Uma política de proteção social para a família e a criança de tenra idade	237
2.11.1	Uma proteção social que possibilita um patamar mínimo de renda familiar	243
2.11.2	Benefícios universais cujo montante varia em função do contexto familiar	248
2.11.3	A transferência de recursos para instituições de acolhida das crianças de tenra idade	255
2.12	Pensando as políticas para a tenra idade a partir das imposições do mundo do trabalho	260
2.13	Novas questões para os tempos mais recentes	268

CAPÍTULO III

INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS PARA A TENRA IDADE:

Das origens aos nossos dias **273**

3	Da sala de asilo à escola maternal	274
3.1	Os precursores da Pedagogia da tenra idade	275
3.1.1	Pestalozzi – cabeça, coração e mãos construindo um "Estado educador"	275
3.1.2	Fröbel e os "jardins-da-infância	281
3.1.3	Oberlin: o pastor e a « escola de tricotar »	283
3.2	As salas de asilo - o Estado e a caridade	288
3.2.1	Sala de asilo: espaço de moralização cristã	300
3.2.2	Sala de asilo: um espaço educativo que instrui	304
3.3	A creche – ou uma "guarda pública caritativa"	306
3.4	Jardim de infância: avanço em direção ao pedagógico	312
3.5	Escola maternal: espaço onde se consolida o "ofício" de ser criança	313
3.5.1	A edificação da escola maternal	316
3.6	Puericultura e educação doméstica: nascem as ciências que visam um bem precioso - a criança	322
3.7	A escola e a preparação da mulher-cidadã	335
3.8	A disseminação do sentimento afetivo e a legitimidade de novas práticas educativas consolidam a escola maternal como o lugar da infância	340
3.8.1	A educação da criança de tenra idade ou da civilização da infância - papel da família delegado às instituições educativas para a tenra idade	344
3.9	Um pouco mais de história e legislação	350
3.9.1	Funções e modelos na escola maternal	355
3.9.2	Os agentes e sua formação específica	358
3.10	As estruturas de acolhida das crianças de tenra idade e as formas de organização da esfera pública para desempenhar tal função	364

3.10.1	As estruturas de acolhimento	364
3.10.2	Custos estimados dos serviços	375
3.10.3	Creches coletivas urbanas ou tradicionais	377
3.10.4	Creches nas empresas	381
3.10.5	As mini-creches	382
3.10.6	"Haltes garderies"	382
3.11	A livre escolha da forma de acolhida: uma utopia com poucas condições de se viabilizar	383
3.12	Escola maternal: estrutura, organização e competências das esferas administrativas	394
3.12.1	Características da escola maternal	400
3.12.2	Evolução do atendimento	402
3.12.3	Creche ou maternal aos dois anos de idade?	409
3.12.4	Repartição de competências e responsabilidades	411
3.12.5	A "esperança de escolarização" das crianças que freqüentam a maternal	413

CONCLUSÃO **416**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **431**

SUMÁRIO DE QUADROS E TABELAS

CAPÍTULO I

Quadros	Título	Página
1.1	Diferenças entre dois modelos familiares	91
1.2	Modelo familiar burguês	99

CAPÍTULO II

Quadros

2.1	Períodos de vida até os 6 anos e as instituições públicas correspondentes	232

Tabelas

2.1	Porcentagem de crianças nascidas em Paris e confiadas a amas na cidade ou fora dela (1885 - 1919)	183
2.2	População da França e da Alemanha em milhões de habitantes (1850 - 1910)	187
2.3	População francesa em milhões de habitantes (1891 - 1946)	197
2.4	Taxa de mortalidade infantil em 1939 e 1943	219
2.5	Taxa de mortalidade infantil (1938 - 1946)	223
2.6	Famílias segundo o número de filhos (1960 - 1998)	238
2.7	Número de famílias monoparentais (1968 - 1998)	239
2.8	Pobreza em 1994	241
2.9	Evolução da pobreza de 1984 a 1994	242
2.10	Beneficiários e população coberta pelo mínimo social em 31 de dezembro de 1998	246

2.11	Características dos beneficiários de API (31 de dezembro de 1998)	247
2.12	Número de famílias beneficiárias de "prestations familiales" em 1998	252
2.13	Gastos com as principais "Prestations Familiales" em 1998	253
2.14	Taxa de atividade de mulheres entre 30 e 34 anos segundo o número e a idade dos filhos menores de 18 anos (1998)	265

CAPÍTULO III

Quadros

3.1	Horário de funcionamento da piscina - Distribuição de turmas - Centro Esportivo de "Saint Martin d'Heres"	397
3.2	Ciclos de aprendizagem	399
3.3	Dias letivos, horas diárias e anuais em alguns países europeus (1990)	400
3.4	Distribuição de competências da Prefeitura e do Diretor de escola	413

Tabelas

3.1	Montante das prestações de serviços	376
3.2	Estimativa de custo das estruturas de acolhida	377
3.3	Evolução do número de vagas em creches coletivas (1947 -1999)	385
3.4	Vagas em creches coletivas e familiares (1984 - 1994)	386
3.5	Departamentos que mais atendem crianças de 0 a 3 anos (1984 - 1994)	390
3.6	Departamentos que menos atendem crianças de 0 a 3 anos (1984 -1994)	390
3.7	Acolhida de crianças de 0 a 3 anos na França Metropolitana em 1° de janeiro de 1994	391
3.8	Evolução das vagas em instituições de acolhida da crianças de 0 a 3 anos (1985 - 1999)	392

3.9	Evolução da número de famílias beneficiadas pela AFEAMA ou pela AGED (1995 - 1998)	393
3.10	Evolução do número de crianças matriculadas em escolas maternais (1880 - 1982)	402
3.11	Evolução da Taxa de Escolarização na escola maternal pública (1984 - 1990)	404
3.12	Evolução da Taxa de Escolarização na escola maternal na França Metropolitana, por idade (1960 - 1992)	405
3.13	Número de alunos em classes de maternal (ano escolar 1993 - 1994)	406
3.14	Número de estabelecimentos segundo a fonte mantenedora (1863 - 1939)	408
3.15	Despesas médias por aluno na Escola Maternal (1988)	412
3.16	Taxa de pré-escolarização em alguns países europeus (1980 - 1985)	414

Introdução

On a vu le jardinier, c'est à dire le gouvernement, avoir soin de sa graine et s'occuper des générations futures.

Louis Sébastian Mercier[1]

Infância, infâncias como questão política

No mundo ocidental moderno parece ser consensual que "as crianças são o recurso mais importante de um país", sendo vital o empenho de todos para lhes garantir adequadas condições físicas, emocionais e educativas. No entanto, as "leituras sociais" de tal concordância nem sempre são as mesmas; cada país, em função de suas especificidades históricas, tende a ter uma determinada compreensão da amplitude política que a preservação social da infância pressupõe. Como é patente que as sociedades industriais contemporâneas são fundamentalmente sociedades reguladas,[2] ações das mais diversas, podem ganhar legitimidade em um contexto enquanto que em outro não, apesar de partirem do mesmo problema. Por exemplo, em nome da importância da criança para o desenvolvimento nacional, um

[1] *Tableau de Paris*, Amsterdam, 1781 – 1788.

[2] A passagem de uma sociedade tradicional para uma sociedade industrial é acompanhada pela emergência de uma nova visão de mundo que valoriza a ação das sociedades sobre elas mesmas. Esse crescimento da margem de ação sobre o mundo não se faz automaticamente, ele pressupõe que sejam colocados em pratica procedimentos escolhidos entre diferentes opções possíveis que nada mais são do que procedimentos de regulamentação política da sociedade.

país com alta densidade demográfica pode optar por priorizar políticas contraceptivas massivas, enquanto que outro, por considerar que sua soberania depende grandemente do povoamento, optará por incentivar a natalidade através de políticas de proteção materno-infantil e familiar irrestritas.

Assim, a temática das políticas para a(s) infância(s), especialmente em relação às crianças de tenra idade, traz ao pesquisador questões diversas. Quais as fronteiras entre a esfera privada e a pública? Seria a criança pequena de responsabilidade estritamente familiar? O Estado deve ter uma política para esta etapa da vida? Até onde deve ir o esforço da coletividade para a consecução dessa política? Quais as melhores estratégias? Aquelas que permitirão à família preservar a criança no espaço privado de tal forma que se retarde ao máximo sua inserção em instituições educativas como a creche ou a pré-escola? Ou as que priorizam a construção de espaços na esfera pública capazes de, em consonância com a família, iniciar o processo de socialização que demanda a convivência e participação do mundo moderno? O Estado deve se responsabilizar irrestritamente pelas políticas em favor da infância? Ou é legítimo que outros parceiros se cotizem, não apenas na concepção, mas também no aporte financeiro necessário a sua concretização? A gestão dos serviços deve ser centralizada ou não? Se descentralizada, sob que modelo? Trata-se de caminhos diversos que opõem aqueles que pensam que a mulher-mãe deve "ficar em casa" cuidando dos pequenos e os partidários da tese da existência de instâncias coletivas de cuidado e educação, numa evidência do quanto "a questão da infância" se localiza em zonas limítrofes onde o público e o privado muitas vezes se confrontam.

No caso brasileiro, o recente direito ao acesso a creches e pré-escolas não parece ter superado tal debate; pois, ainda que ele não tenha aflorado com o vigor necessário para colocar-se em definitivo em nossa "agenda social", encontramos no aparato do Estado gestores que ensaiam estudos, sob a ótica da demanda de recursos públicos, sobre a viabilidade de estratégias (uma espécie de salário maternidade, por

exemplo) que, possibilitando à mãe permanecer em casa com a criança, fizesse diminuir a pressão social pela creche. Alguns argumentam contra a precoce inserção em instituições coletivas afirmando a prioridade da relação mãe-criança. Outros, embora afirmem a importância de aparatos coletivos, lhes imputam um caráter de substituição ocasional dos cuidados maternos. São óticas diferentes que nos permitem afirmar a necessidade de abordar a questão das crianças de tenra idade mediante o estudo de cada realidade.

Países em situações econômicas semelhantes têm adotado estratégias significativamente diferentes com relação aos primeiros anos das futuras gerações; muitas vezes, os serviços públicos destinados à faixa dos 0 a 6 anos estão administrativamente atrelados a diferentes setores: Saúde ou Bem-estar social para as crianças menores e Educação para os maiores. No Reino Unido, o atendimento à infância é de responsabilidade exclusivamente privada; já nos países escandinavos, todos os serviços são de responsabilidade de um único setor estatal – o de Bem-estar social.[3] No caso da França somente a escola maternal é de responsabilidade do Ministério da Educação Nacional. Já no Brasil, creche e pré-escola compõem a Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica. Em suma, cada país emprega aportes sensivelmente diferentes em função de sua história própria; a priori, uma solução não é melhor do que a outra, sua efetividade e adequação dependem de um conjunto de fatores que lhes dão determinado significado.

Não nos propomos comparar experiências que são únicas. *Trataremos de verificar os condicionantes da ação do Estado francês relativamente às crianças de tenra idade identificando as transformações que propiciaram regulações estatais que possibilitaram à sociedade francesa ascender à condição de parâmetro ocidental de construção de políticas públicas para esta faixa etária.*

---

[3] HADDAD, L. e JOHANSSON, J-E.. *A pré-escola sueca: a história de um sistema integrado de cuidado e educação* in **Cadernos Cedes nº 37**. Campinas, S. P.: Editora Papirus, 1995, p. 45 – 62.

Dados Gerais sobre a França

Nome oficial: República Francesa.
Capital: Paris.
Língua: francês (oficial), bretão e basco (minorias), dialetos locais.
Localização: Centro-oeste da Europa
Área: 543.956 Km quadrados, o que corresponde à cerca de 6,5% do território brasileiro. O Estado de Minas Gerais é maior do que a França.

População: 58,9 milhões de habitantes (1999) sendo 75% urbana (1997). A população francesa é pouco mais que um terço da brasileira sendo que 19,1% têm entre 0 e 14 anos; 61% têm entre 15 e 59 anos e 19,9% têm mais de 60 anos (1990). As estimativas para o ano 2000 são de que as crianças entre 0 a 5 anos estejam em torno de 7,5% a 8,4% da população. Dados de 1996 dão conta de que 93,6% são franceses, 2,9% outros europeus e 3,5% têm outras nacionalidades. Entre 1995 e 2000 o país apresentou um crescimento demográfico de 0,4% ao ano. Em 1998, a mortalidade infantil foi de 6 a cada 1000 crianças nascidas e a expectativa de vida é de 74 anos para os homens e de 82 anos para as mulheres; a média de filhos por mulher é de 1,71(1995-2000). O analfabetismo é menor do que 5% (1997). O Indicador de Desenvolvimento Humano francês é 0,918 (1997), o oitavo do mundo.

Economia: moeda - franco francês, cotação para 1 dólar – 6,19 (outubro de 1999); PIB - US$ 1,4 trilhão (1997); renda per capita - US$ 26 300 (1997); inflação - 1,6% (1994); força de trabalho - 26 milhões (1997), mão-de-obra feminina - 12% (1993), desemprego - 12% (1993). A França é o quarto produto interno bruto mundial.

Saúde: leitos hospitalares - 1 por 103 hab. (1992); médicos - 1 por 306 hab. (1992); investimento - 3,6% do orçamento (1993) com seguridade social.

Educação: investimento 20,6% do orçamento (1993); alunos de 1° e 2° graus - 9,7 milhões (no ano escolar de 1991/1992), professores - 657 mil (no ano escolar de 1990/1991); ensino superior - 1,7 milhão (no ano escolar de 1991/1992), professores - 86,4 mil (no ano escolar de 1990/1991).

Governo: a França é uma República com forma mista de governo, ou seja, combina um Executivo do tipo parlamentarista com um chefe de Estado eleito pelo voto direto e com amplo poder político. A chefia do governo cabe a um primeiro-ministro, que responde ao presidente. A divisão administrativa é a seguinte: 21 regiões administrativas compostas por 96 departamentos e 13 territórios ultramar. O atual chefe de Estado é Jacques Chirac (gollista), que primeiramente escolheu como chefe de governo Alain Jupé (mesma orientação), substituindo-o por Lionel Jospin (socialista) em 1997. O regime partidário vigente é o pluripartidarismo. O legislativo é bicameral sendo que a Assembléia Nacional conta com 577 deputados eleitos por voto direto para mandatos de 5 anos e o Senado tem 321 membros eleitos pelo colégio da Assembléia Nacional e pelos delegados dos Conselhos dos Departamentos e dos Municípios para um mandato de 9 anos (1/3 é renovado a cada 3 anos); a França Metropolitana é representada por 296 senadores; 13 representam os departamentos ultramarinos e territórios e 12 os cidadãos no exterior. A Constituição está em vigor desde 6 de outubro de 1958.

A França é signatária do Tratado de Maastricht (1° de novembro de 1993) que transforma a antiga Comunidade Européia em União Européia (UE). Fontes: **Almanaque Abril 1995**. S. P.: Editora Abril, 1995, p. 399 – 402. **Almanaque Abril Mundo 2000**. S. P.: Editora Abril, 2000, p. 217 - 222. **L' Etat du Monde 1995**. Paris: Éditions La Découverte, 1995.

Quando falamos de *política pública* estamos nos remetendo àquilo que *"se apresenta sob a forma de um programa de ação próprio a uma ou mais autoridades públicas ou governamentais"*.[4] Segundo Miller, esta definição de Thoening permite a apropriação do objeto de pesquisa como algo concreto (no nosso caso, o conjunto de programas governamentais no campo da educação às crianças de tenra idade na sociedade francesa); assim, as políticas públicas são também *"um processo de mediação social na medida em que o alvo de cada política pública é o de encarregar-se dos desajustes que podem intervir entre um setor e outros, ou ainda entre um setor e a sociedade global"*.[5]

Nossa perspectiva pressupõe, tal como propõe Prost, a articulação da História e da Sociologia na análise das políticas de educação: *"A história, assim como a sociologia, tem a se perguntar sobre a maneira pela qual elas articulam, nas suas pesquisas respectivas, duas formas de raciocínio aparentemente contraditórias"*,[6] que, porém, propiciam uma compreensão mais abrangente do alvo de análise. A conjugação de uma leitura sociológica com uma leitura histórica permite a compreensão de que a *"história das políticas de educação não pode ser pensada como uma história política"* na medida em que *"o paradigma da história política propõe um mítico sujeito da decisão que, em função dos objetivos que possuí e dos meios de que dispõe, adota livremente ou soberanamente uma linha de conduta que se impõe às outras. Tal paradigma é errôneo, porque é unidimensional. O sujeito da decisão solitário não existe"*.[7]

---

[4] THOENING, Jean-Claude. *L'Analyse des politiques politiques* in GRAWITZ, M. e LECA, J.. **Traité de Science Politique** (t. IV). Paris: PUF, 1985. (Quando não houver outra indicação, como nesse caso, a tradução é de minha autoria).

[5] A definição, dada por Thoening é avaliada por Muller como *"uma boa síntese de toda a abundante literatura"* sobre o tema na medida em que proporciona, do ponto de vista da pesquisa, *"cercar um objeto de pesquisa relativamente concreto"*. MULLER, Pierre. **Les Politiques Publiques**. Paris: PUF, 1990, p. 23-24.

[6] PROST, A.. *Lecture historique et lecture sociologique des politiques d'éducation,* **Éducation, Société et Politiques: une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours**. Paris: Éditions du Seuil, 2èmé ed., 1997, p. 222.

[7] PROST, A.. *Lecture historique et lecture sociologique des politiques d'éducation*, p. 232.

Esta é a forma como entendemos que nosso objeto teve ser tratado. A inscrição da "questão da(s) infância(s)" em uma agenda política nada tem de natural ou automático; ao contrário, é objeto de controvérsias sociais e políticas que explicitam, a cada nova contingência, um determinado *campo de forças* a respeito do tema. Na História iremos buscar o interesse dos atores, os acontecimentos e as decisões que eles tomam em função de suas intenções frente a determinados fatos e processos. Através da abordagem sociológica estaremos empenhados em detectar as condições e os determinantes que permeiam as ações dos atores. Em suma, *"à vontade dos atores, ela* (a abordagem sociológica) *opõe a força das coisas"*.[8] Isto não significa que não haja lugar para as vontades políticas; mas para que uma vontade política se consolide é necessário que ela esteja apoiada numa dinâmica social específica. Desconsiderar isto é correr o risco de uma tomada de decisão se tornar insignificante ou ilusória podendo, muitas vezes, propiciar um efeito perverso. E não seria esta uma das principais características de parcela de nossos dirigentes quando propõem políticas que atribuem à educação um caráter eminentemente redentorista? Na realidade, políticas voluntaristas tendem a atuar no sentido contrário do desenvolvimento social uma vez que se baseiam na possibilidade de uma dinâmica autônoma relativamente às condições históricas e sociais em que objetivamente estão inseridas. A este respeito, Prost pergunta: *"Como pensar simultaneamente, como articular, ainda que por uma justaposição arbitrária, essas duas interpretações que o estudo das políticas de educação nos impõe com evidência de uma sobre a outra: a interpretação pela força das coisas e a interpretação pela vontade dos atores?"* É na trilha da resposta que o mesmo autor dá que pretendemos caminhar: pensar as políticas educativas como a *"história de estratégias plurais de atores sociais eles mesmos plurais"*.

Ainda Prost sugere que o conceito de *estratégia* apresenta vantagens sobre o de *política* na medida que é capaz de englobar a análise que os atores fazem das

---

[8] PROST, A.. *Lecture historique et lecture sociologique des politiques d'éducation*, p. 223.

questões e objetivos centrais do tema em debate, de seus pontos críticos, das soluções possíveis, das decisões desejáveis. *"Mas a noção de estratégia não se limita às soluções propostas a um determinado problema: como a escolha de uma solução depende dos objetivos perseguidos, a análise de uma estratégia supõe a identificação da pluralidade de objetivos que os atores perseguem, e da hierarquia que é mutável em função dos atores e das circunstâncias"*. A serviço de determinadas estratégias, os atores sociais – políticos, grupos de pressão, movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos dentre outros – mobilizam recursos diferenciados, ao passo que as disponibilidades destes atores para concretizar as estratégias apresentam-se em ritmos diversos. Apesar disto, elas são imbricadas: *"as estratégias de diversos atores são estreitamente imbricadas. Não somente elas se referem aos mesmos problemas, mas cada ator determina seus objetivos em função daquilo que ele atribui aos outros"*.[9] Isto significa que nenhum ator tem uma bola de cristal nem controla integralmente as variáveis em jogo; tal como em uma partida de xadrez, cada ator avalia com maior ou menor exatidão as forças que ele mesmo e os outros podem mobilizar e combinar em lances previsíveis e mesmo imponderáveis. Em outros termos, o papel fundamental dos atores – ou dos "empreiteiros políticos", como os denomina Padioleau - consiste em traduzir o anseio social em ação política, em formular um determinado problema em uma linguagem aceitável pelas elites políticas encarregadas das decisões.[10] É por isto que Prost afirma que *"compreender as políticas de educação consiste muito precisamente em compreender essas interações. Trata-se de uma combinação de elementos concretos"*.[11]

---

[9] PROST, A.. *Lecture historique et lecture sociologique des politiques d'éducation*, p. 232 – 233. (Tal como no presente caso, a referência bibliográfica será indicada ao final da citação de um mesmo autor ou obra).

[10] PADIOLEAU, J.. **L' Etat au Concret**. Paris: PUF, 1982, p. 32.

[11] PROST, A.. *Lecture historique et lecture sociologique des politiques d'éducation*, p. 234.

Portanto, trata-se de considerar que *a problemática das ações para as crianças de tenra idade é uma questão política* no sentido que Weber define *questão política* – uma luta pela influência para a distribuição do poder entre os atores no Estado[12], objetivando por conseqüência localizar os *mecanismos* concretos que determinam sua inscrição na "agenda dos decisores", ou seja, em uma *agenda política*. E entendemos por agenda política aquilo que os Estados nacionais ou que uma determinada coletividade local compreende como o *conjunto de problemas que demandam um debate público visando as intervenções que as autoridades políticas legítimas acabarão por determinar*. Padioleau sugere que um problema, para se tornar parte de uma agenda política, precisa responder a três características: (a) as elites (sindicatos, administradores, políticos) e os cidadãos devem estar mais ou menos organizados para definir uma situação como *problemática* porque percebem *desregramentos entre aquilo que é e aquilo que deveria ser*, (b) a descoberta do problema é acompanhada de um "*procedimento de etiquetagem*" *que o qualifica como de competência das autoridades públicas*, (c) a intervenção da sociedade política é esperada ainda que isto possa significar nada fazer.[13] Assim, no que diz respeito à nossa temática, poderíamos dizer que uma primeira fase seria a da identificação do momento em que as crianças *emergem enquanto problema*. Segue-se uma etapa de *especificação do problema*. Por exemplo, na França do final do século XIX, a mortalidade das crianças e a natalidade se configuram como uma ameaça à nação em função da importância que a situação demográfica assume frente ao crescimento da Alemanha (tratava-se, portanto de um problema de contingência populacional onde as crianças aparecem como foco estratégico de resolução). Finalmente, em face da difusão, o problema passa a fazer parte de *um sistema formal de decisão política* (no exemplo dado, diríamos então que políticas familistas e de

[12] *"Daí 'política', para nós, significa a participação no poder ou a luta para influir na distribuição do poder seja entre Estados ou entre grupos dentro de um Estado"*. WEBER, M.. *A política como vocação*. GERTH, H. H. e WRIGHT MILLS, C. (organização e introdução). **Ensaios de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1982, p. 98.

[13] PADIOLEAU, J.. **L' Etat au Concret**. Paris: PUF, 1982, p. 25.

educação, que modificarão da situação de vida das crianças e de suas famílias, serão estratégias definidas pela França para enfrentar o perigo alemão).

Mas será que determinar que "a questão da(s) infância(s)" passa a fazer parte de um "sistema formal de decisões políticas" é suficiente para nos encontrarmos diante de um aparato de *políticas públicas* que enfrente o problema? Thoening afirma que não. Então, a partir de que momento poderíamos dizer que estaríamos efetivamente diante de uma política pública? O autor identifica cinco elementos que podem fundar a existência de uma política pública: (a) uma política pública é constituída por um conjunto de medidas concretas que formam a sua *substância*; (b) ela compreende decisões ou formas de destinação de recursos *"cuja natureza é mais ou menos autoritária. Quer ela seja explicita ou somente latente, a coerção é sempre latente"*; (c) uma política pública se inscreve em um *quadro geral de ação*, o que permite, em princípio, distingui-la de simples medidas isoladas; (d) uma política pública tem um público (ou públicos), ou seja, indivíduos, grupos ou organizações cuja situação é afetada por ela; (e) uma política pública define obrigatoriamente objetivos e metas a cumprir em função de normas e valores. No entanto, o que parece simples nem sempre o é: *"identificar uma política pública não é tão simples como faz supor a consistência de um objeto"*.[14] Mostrando a complexidade do enunciado, podemos dizer que o sentido de uma política não é necessariamente aquele apregoado pelo gestor, podendo haver um sentido explícito e um implícito; ou ainda, uma política pode consistir exatamente em nada fazer. Trata-se, portanto de procurar encontrar as múltiplas facetas de uma ação política.

Em síntese, é assim que pretendemos abordar nosso tema: *uma história das políticas de educação para as crianças de tenra idade, na França, que conjuga leitura(s) sociológica(s) e leitura(s) histórica(s).* Prost diria: *"Trata-se de uma*

---

[14] THOENING, Jean Claude. *L'Analyse des politiques publiques* in GRAWITZ, M. e LECA, J.. **Traité de Science Politique,** (t. IV). Paris: PUF, 1985, p. 7.

sociologia das organizações colocada em perspectiva diacrônica".[15] Mas isto não significa que iremos reconstruir a ação de cada ator envolvido na elaboração destas políticas; antes, interessa-nos verificar os resultados destas ações, ou seja, as políticas, especialmente as educativas, que elas foram capazes de gerar para as crianças de tenra idade.

Crianças de tenra idade

E porque utilizamos a expressão *crianças de tenra idade*? A escolha não é casual. Cremos que ela dá conta das várias situações históricas e sociológicas que permeiam o longo período tratado; ou seja, remotamente desde ações que tiveram lugar na Europa do século V até algumas que nos são contemporâneas. Ademais, a terminologia a ser utilizada deveria ser ampla o suficiente para abarcar configurações, maneiras e formas de encarar as situações de vida geradas por condicionantes históricos e por contextos sociais diversos. Assim, mesmo a palavra *infância(s)* não se mostrou adequada no tratamento dos vários momentos históricos que serão aqui abordados, uma vez que ela pressupõe, no mínimo, o reconhecimento de que a criança é diferente do adulto, o que nem sempre ocorrerá ao longo dos diversos contextos.

Que entendemos por crianças de tenra idade? Se é claro que a etapa de vida, ou *idade da vida* como prefere Ariès,[16] hoje denominada *infância* inicia-se com o nascimento, não é possível utilizar um único critério para definir seu término ou mesmo afirmar que todas as crianças, qualquer que seja a época e o lugar, a vivenciam na plenitude de sua abrangência. Aldebrandin de Sienne, por exemplo, afirma que por volta de 1256, na Europa, as etapas da vida eram sete: *infantia* que

[15] PROST, A.. *Lecture historique et lecture sociologique des politiques d'éducation*, p. 234.

[16] ARIÈS, P.. **História Social da Criança e da Família.** R. J.: Zahar Editores, 2a. ed., 1981.

vai do nascimento aos primeiros dentes; *dentum plantatura,* do início da dentição aos sete anos; *pueritia*, dos sete aos quatorze; *adolescentia*, até os vinte cinco ou trinta anos; *juventus*, até por volta dos quarenta ou quarenta e cinco anos; *senectus* até sessenta e *senium* depois dos sessenta.[17] Philippe de Novare declarou que, por volta de 1260, distinguia-se a vida de um indivíduo em uma sucessão de quatro etapas: *infância* até os vinte anos, *jovem* (dos vinte até os quarenta), *meia idade* (dos quarenta aos sessenta) e *velhice* (mais de sessenta anos).[18] Já Ariès entende que, na Idade Média, a *"primeira idade é a infância que planta os dentes"* – ela inicia-se com o nascimento e termina por volta dos sete –, aquele que nasce é chamado de *"enfant (criança)"* ou seja o *"não falante"*, uma pessoa que ainda *"não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras* (pois ainda) *não tem seus dentes bem ordenados nem firmes"*.[19]

Esta última formulação poderia nos ser suficiente se estivéssemos interessados unicamente em definir a infância, ou a tenra idade, a partir de parâmetros impostos pela natureza; *diríamos então que a infância termina quando a segunda dentição começa a aparecer*. Mas Levi e Schmitt afirmam com propriedade que os limites fisiológicos são frágeis enquanto identificação analítica de uma fase da vida e que talvez possamos mais adequadamente explicá-la pela *determinação cultural* de uma dada sociedade, segundo a forma como a identifica e lhe atribui sentido; ademais, uma "época da vida" não pode ser claramente delimitada por quantificações demográficas e tão pouco por definições jurídicas.[20] Assim, é nosso pressuposto que as idades da vida humana não correspondem unicamente a etapas

---

[17] Aldebrandin de Sienne. *Le régime du corps*. Paris: Éd. L. Landouzy et R. Pépin, 1911 citado em LETT, D.. **L' Enfant des Miracles: Enfance et société au Moyen Âge (XIIe. – XIIIe. siècle).** Paris: Aubier, 1997, p. 26.

[18] Philippe de Novare. *Les quatre âges de l' homme*. Paris: Éd. M. de Fréville, 1888 citado em LETT, D.. **L' Enfant des Miracles**, p. 26.

[19] ARIÈS, P.. *As idades da vida*, **História Social da Criança e da Família**, p. 36.

[20] LEVI, G. e SHIMITT, J-C.. *Introdução* in LEVI, G. e SHIMITT, J-C. (orgs.). **História dos Jovens:** (v.1) **Da antiguidade à era moderna.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 8.

biológicas, mas também dizem respeito a funções sociais. Daí por que não aceitamos o enunciado como definitivo, sendo necessário ultrapassá-lo no sentido de que *a infância (e também as outras etapas da vida) não é única ao longo da história e nem tão pouco num mesmo tempo histórico.* Ela é carregada de significados e valores simbólicos e não apenas um *fato em si.* Por volta do século XVIII, na França, o que hoje é conhecido como adolescência não se distinguia da infância assim como *"não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido".*[21] A partir do surgimento de uma nova forma de pensar e agir, a ascendente burguesia dá à palavra *infância* um significado diferente do existente até então e que não se restringe apenas a defini-lo como um período que abarca o nascimento até a puberdade, mas de *"aclarar as características da infância em diferentes épocas".*[22]

Falar em *infância* para a burguesia urbana e comercial da Europa significa uma maneira específica de olhar a criança como um *ser diferente do adulto,* a quem se dedica um sentimento afetivo expresso por cuidados que a preservam e por um processo educativo que a prepara para a vida, em conformidade com os padrões predominantes da sociedade burguesa. Tempo de leviandade, de irresponsabilidade, do pecado, da *não reflexão* segundo Santo Agostinho[23]; tempo da inocência, da graça, do exemplo, como afirmam os Evangelhos[24]; tempo de dependência; tempo do brinquedo; tempo da formação do *eu* e do *nós* como dirá a Psicologia moderna; tempo de *paparicação* e de *moralização* como nos ensinou Ariès; tempo de saída da

---

[21] ARIÈS, P.. **História Social da Criança e da Família**, p. 51.

[22] FLANDRIN, J.-L.. *Enfant et socité.* **Annales E. S. C.**. Mars-avril 1964, p. 327.

[23] Ver **Confissões** in **Os Pensadores**. São Paulo: Editora Abril, 1987, p.14 – 15. A concepção de Agostinho será tratada mais adiante.

[24] *"Portanto, rejeitando toda maldade, toda mentira, todas as formas de hipocrisia e de inveja e toda maledicência, desejai, como as crianças recém-nascidas, o leite não adulterado da palavra, afim de que por ele cresçais para a salvação".* 1 Pe 2:1-2; *"Deixai as crianças virem a mim. Não as impeçais, pois delas é o reino de Deus. Em verdade vos digo: aquele que não receber o Reino de deus como uma criança, não entrará nele".* Mc 10:14-15. **A Bíblia de Jerusalém.** 4ª reimpressão. São Paulo: Edições Paulinas, agosto de 1989.

natureza para a *civilização*; tempo de exercer o *ofício de ser criança,* nos lembra Chamboredon. *Infâncias* e não *infância* visto que são vários seus significados referidos a um determinado tempo histórico, a uma determinada classe social, a determinados grupos sociais.

Portanto, dado que estaremos nos remetendo a construções históricas, os recortes aqui presentes não dizem respeito a *realidades naturais* que se estabelecem indistintamente; ao contrário, eles dependem da forma como os homens se organizaram para concretizarem as condições aqui explicitadas. Assim, por exemplo, se infância na sociedade capitalista dos dias de hoje tem como ingredientes inocência, escola, diversão, jogos, amigos, natureza ou guloseimas, verificaremos que nestes últimos 500 anos ocorreram tantas e significativas mudanças na forma de ser da infância que é impossível considerá-la como única e igual para todas as crianças, independentemente do tempo histórico e das condições de vida a que estão referidas. Nos termos de Lett, podemos dizer que *"A noção de infância(s) reenvia-nos às primeiras etapas de vida de um indivíduo, marcadas por um crescimento e um desenvolvimento que precede a maturidade. Esta infância se refere a um sujeito concreto, observado em um contexto familiar e social".*[25]

As infâncias são personificadas em seres reais (crianças), mas também imaginários na medida que são portadores de diversos significados e destinatários de diferentes ideologias e culturas. Estas estão referidas a contextos diferenciados que vão desde uma imagem cristã da Idade Média, que a vê ora como o *fruto do pecado* ora como o *fruto bem-aventurado*; de uma *indiferença em relação à criança* (de que nos fala Badinter, referindo-se à França do século XVII); que passa pela *exacerbação de um afeto* (manifesto através da pretensa naturalização dos cuidados maternos, a partir do final do século XVIII); da *idade da inocência,* até *a negação da possibilidade de viver a infância* que caracteriza, por exemplo, os despossuídos na sociedade brasileira (meninos-escravos, enjeitados, abandonados, operários,

[25] LETT, D.. **L' Enfant des Miracles,** p. 12.

meninos e meninas de rua, menores, carvoeiros, "aviões" do tráfico de drogas, meninas prostitutas, etc.) ou as crianças de Sarajevo submetidas a bombardeios constantes durante a guerra civil que fracionou a antiga Iugoslávia, como nos alerta Cunningham.[26]

Vale reafirmar que o alvo central de nossa reflexão é o período de vida que denominaremos de *tenra idade*. Utilizando uma terminologia tradicional da Psicologia poderíamos ensaiar definir a tenra idade como o período de vida que compreende a primeira infância (0 a 3 anos) e a segunda infância (3 a 7 anos incompletos), no qual, quanto mais próximo estiver do nascimento, mais o ser humano se caracteriza como dependente de outro, em geral um adulto, como condição para a sua sobrevivência e crescimento físico, intelectual, emocional e moral. No entanto, coerentes com os pressupostos já apresentados, preferimos dizer que estaremos tratando da etapa de vida que, nos dias de hoje, é socialmente vista como precedente da entrada na escola obrigatória,[27] etapa na qual a criança deve primeiramente estar sob responsabilidade da família e o Estado é co-partícipe na garantia dos meios para sua existência e seu desenvolvimento.

Nossa perspectiva não é mapear uma história das crianças de tenra idade, mas explicitar contextos históricos que possibilitam apropriações que não pretendem generalizar a infância como algo único e imutável. Ao contrário, a infância não é apenas uma etapa biológica da vida; ela define-se também por *estatutos sociais*. Cada vez mais, o estatuto social da criança é definido pelo fato dela ser um escolar, um aluno, um aprendiz. Embora possamos questionar a inserção prematura da criança em um contexto com características escolares, o *ofício de ser criança*[28] nos

---

[26] CUNNIGHAM, H.. **Children & Childhood in Western Society Since 1500**. New York: Longman Publishing, 1995.

[27] No caso francês a inserção da criança na escola obrigatória se dá aos seis anos de idade; no Brasil, aos sete.

[28] Jean-Claude Chamboredon e Jean Prévot afirmam que a "descoberta" da primeira infância como objeto pedagógico é determinante para explicitar as funções sociais que a creche, a maternal ou a pré-escola devam desempenhar enquanto *lócus* da socialização e da aprendizagem. CHAMBOREDON, J.-C. e PRÉVOT, J..

tempos modernos só é possível em instituições[29] atreladas ao sistema educacional; no caso da França, especialmente nas escolas maternais que as atendem a partir dos dois anos; ou, no caso do Brasil, uma vez que (ainda que o atendimento seja incipiente) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina o direito da criança a creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos). No contexto francês, nos últimos trinta anos, *"a modelagem da infância pela escolarização"* não é prerrogativa apenas das crianças oriundas de estratos mais abastados, *"vê-se toda uma parte da 'pequena infância' entrar na forma escolar: 'pequena escola' sem dúvida, mas escola no pleno senso do termo, a escola maternal torna-se uma fase generalizada de socialização"*. Neste sentido, *"o tempo escolar"* tornar-se-á *"cada vez mais constitutivo do tempo da infância"*.[30] Assim, o ofício da infância tem ao menos uma dupla inserção: ao mesmo tempo em que seu *lócus* social é a escola, esse *lócus* se define sobretudo enquanto capaz de propiciar o jogo, a brincadeira. E é porque reconhecemos a diversidade de situações relativamente à possibilidade de partilhar este *lócus* que cremos ter um argumento definitivo para tratá-las como *crianças de tenra idade* e não como *pequena* infância. Por exemplo, desde o final dos anos 60, praticamente 100% das francesas entre 4 e 6 anos freqüentam a escola maternal,[31] enquanto que, no Brasil, em meados dos anos 90, apenas 25% das crianças de 0 a 6 anos freqüentam creches ou pré-escolas.[32] Utilizar a denominação *pequena infância* seria desconsiderar aquilo que ponderamos como sendo

---

O "Ofício de criança": definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal in **Cadernos de Pesquisa nº 59**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, novembro de 1986, p. 32 – 56.

[29] Ariès afirma que as classes de idade em nossa sociedade se organizam em torno de instituições. ARIÉS, P.. **História social da Criança e da Família**, p. 187.

[30] BAUDELOT, C. et ESTABLET, R.. *L'Ecole et l'enfance* in LANGOUËT, G. (dir.). **L'État de L'Enfance en France**. Paris: Hachette Livre, 1997, p. 241.

[31] E no início dos anos 90 também estará universalizado o atendimento para a faixa de 3 a 4 anos. Fonte: Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie. **L'État de L'École, nº 7**. Paris, 1997, p. 37.

[32] NASCIMENTO, M. E. P.. *Educação Infantil: a construção de um novo nível de ensino* in Ministério da Educação. **Situação da Educação Básica no Brasil**. MEC/INEP, 1999, p. 45 – 68.

determinado pelas condições de vida das crianças (a possibilidade de viver ou não a infância) que a definição da *pequena infância* desconsidera na medida em que pressupõe que todas as crianças a viverão da mesma forma.[33]

Crianças sem infância

Definir o alvo das políticas a que estaremos dando atenção como sendo as crianças de tenra idade não significa que deixamos de levar em conta a possibilidade de existirem seres humanos aos quais, em função das condições de vida a que estão submetidos, foi negado o direito à infância; estes serão aqui vistos como *crianças de tenra idade sem infância*. Como aponta Fernandes, geralmente vivem no *"quarto mundo"* e podem ser consideradas integrantes da *"geração perdida"* que assola especialmente os países subdesenvolvidos,[34] mas que, não nos iludamos, está presente em todos os continentes, a exemplo do que ocorre em São Paulo, Campinas ou no Rio de Janeiro.

---

[33] A pequena infância é o *"período de aprendizagens, de afinamento das capacidades sensoriais e motrizes, de elaboração de esquemas afetivos, representa essencialmente a fase de adaptação à vida social. À idade de seis anos o cérebro atingiu noventa por cento de seu peso definitivo e os 'instrumentos' necessários às aquisições fundamentais (leitura, escrita, calculo, etc) já estão disponíveis.* MANCIAUX, M., DESCHAMPS, J. P. e FRITZ, M. Th.. **Nouveaux Conceps en Pediatrie Sociale**. Paris: Flammarion, 1984, p. 104 citado em NOVEZ, A.. **De la Naissance a L'École**. Paris: PUF, 1990, p. 4.

[34] FERNANDES, H. R.. *Infância e modernidade: doença do olhar* in GHIRALDELLI JR., P.. **Infância, Escola e Modernidade.** São Paulo: Cortez Editora, p. 61.

Trágico exemplo dos tempos de barbárie vivido pela *geração perdida*, mas que nos afeta e diz respeito a todos, ocorreu recentemente no Rio de Janeiro. Sucessão de desacertos da estratégia policial no combate ao seqüestro de um ônibus com 10 passageiros-reféns, o episódio terminou com a morte de duas pessoas: uma professora – Geisa Firmo Gonçalves – que dava aulas de artes, em um projeto destinado a crianças carentes, na favela da Rocinha e do seqüestrador. Os dois tinham a mesma faixa etária mas as condições de vida de cada um os coloram em perspectivas sociais significativamente diferentes – uma *jovem* de vinte anos, que saiu de sua cidade natal a procura de melhores oportunidades de trabalho; o outro, de vinte e um anos, que já não tinha nada a perder segundo suas próprias palavras. Sandro, triste personagem da *geração perdida*, cresceu com a certeza de que sua mãe havia sido assassinada. Aos sete anos a vida lhe impõe uma triste sina: na idade da entrada no ensino fundamental e obrigatório, começa a viver nas ruas; quem, por direito constitucional deveria ser um *escolar*, se transmuta em *menino de rua*. Aqui terminou a breve história de Sandro do Nascimento, que, a bem da verdade, nunca existiu para o Estado porque sequer tinha certidão de nascimento (o primeiro direito para o acesso à cidadania, não nos esqueçamos). Aqui começa a *história de vida* de "Mancha", um apelido que não poderia ser mais significativo e, nos ensina o velho Aurélio, quer dizer um *labéu na reputação*, um *desdouro*, um *deslustre*, uma *mácula*. Em 1993, "Mancha" foi um dos personagens de uma outra triste história – a chacina da Candelária, onde oito de seus companheiros de rua foram *"mortos a tiros por policiais militares que se vingaram do roubo de um relógio"*. (*A gota d'água*. São Paulo: **Veja**, 21 de junho de 2000, p. 48) Pouco depois, ganha seu primeiro documento – uma ficha policial numa delegacia de subúrbio, e com ele um novo *status* – presidiário: foi preso *"e condenado a cinco anos de prisão por dois crimes. Um furto e um assalto à mão armada a um táxi. Na prisão, de onde fugiu com outros detentos, foi considerado inexpressivo"*.(*id.*, ib.) Cinco tiros, quatro acertam fatalmente Geisa. Dois golpes de imobilização que dão conta do *"bandido"*.
Muitas vezes, aquilo que se perde, não se recupera jamais. Neste episódio, as vidas se foram. Mas outros personagens da *geração perdida* cada vez mais se impõem como *atores sociais*. Que o Estado e sociedade civil dêem as mãos às Geisas de todo país.

Apesar da evolução, que aqui será descrita, explicitar as particularidades de vivências das crianças, tanto na esfera pública como na privada, a uma significativa parcela ainda é negado aquilo a que teria direito: a possibilidade de viver a infância.[35] Daí a perambulação, um traço da história de vida de muitas crianças na

[35] No que se refere ao Brasil, nossos indicadores demonstram que, um direito fundamental e anterior à possibilidade de viver a infância, ainda é pouco respeitado. A partir de dados divulgados pelo IBGE, a revista **Veja** afirma que *"a mortalidade no Brasil diminuiu 70% nos últimos trinta anos. É uma grande notícia, mas ainda há muito por fazer"*. A afirmação baseia-se em comparação com indicadores internacionais: a mortalidade infantil em Alagoas (68,4 indivíduos a cada 1000 nascimentos) é semelhante àquela dos Estados Unidos em 1928. A média brasileira (35,3 por 1000) eqüivale ao Japão em 1955. E o melhor escore nacional, encontrado no Rio Grande do Sul (19,6 por 1000), se compara ao que ocorria no Canadá em 1969. Fonte: *Eu sou você ontem* São Paulo: **Veja**, 14 de junho de 2000, p. 32.

Idade Média que é encontrado ainda hoje. Os mais pobres são obrigados a mendigar para sobreviver; o vagar pelas ruas e cidades é um fenômeno recorrente ao longo de toda a época moderna, ligado ao menos em parte às crises econômicas que dificultam a subsistência. Das epidemias proliferam levas de órfãos e abandonados que têm na "vagabundagem" a única alternativa de vida. Tal situação é agravada pelo fato de que a pobreza deixa de ser, na época moderna, um *sinal positivo de distinção na moral cristã* para ser vista como um *perigo social* que deve ser combatido pelo *enclausuramento dos desprovidos*. Por outro lado, o desaparecimento da mendicância não se efetiva, até porque ela é decorrente de uma questão estrutural que tem reflexos no universo familiar dos mais pobres: não há como manter as crianças se seus pais são presas frágeis, vítimas das doenças, da falta de trabalho, da pobreza, da morte, das guerras.

Para as crianças que não têm acesso aos bens materiais e à escola ou não estão enclausuradas em instituições assistência ou correcionais, a rua é o grande palco das vivências modeladoras da luta atroz pela sobrevivência. Reino das descobertas e não apenas o lugar de fuga da escola, é também onde a criança perambula à procura de trabalho ou ao menos do pão de cada dia. Na rua, a criança sem infância divide com outros – sejam eles adultos ou outras crianças – atividades, maneiras de ser, valores próprios; um processo de socialização, significativamente diferente daquele que é proposto pela instituição escolar, que se dá através de métodos particulares onde concorre não só o jogo (não nos esqueçamos que os jogos infantis nasceram muitas vezes na rua) mas também a aprendizagem social de regras práticas quase sempre fundadas na destreza, esperteza, desconfiança e violência.

Esta *infância da rua* se caracteriza pela presença de ao menos seis "tipos" de crianças que, infelizmente, ainda hoje podemos encontrar nos grandes e pequenos centros urbanos. O mais conhecido é o *pequeno pedinte*, personagem já conhecido antes do século XIX, que, não se restringindo a uma mendicância ocasional, tem

como ofício demandar a caridade dos transeuntes. São crianças muitas vezes caçadas pela polícia, o que lhes dá uma outra característica: o fato de quase sempre serem freqüentes as mudanças de pontos, o que, por seu turno, inviabiliza a freqüência à escola. Enfim, à criança pedinte o melhor destino será o de adulto pedinte. O segundo tipo é a *criança errante*; meninos e meninas que em bandos perambulam sem calendário, sem horários, sem limites, sem infância. São personagens que aparecem e desaparecem sem deixar traços. Muitas teriam sido vítimas do comércio que envolvia a venda de crianças pelos pais alegando que não tinham condições de mantê-las; os donos as submetiam a condições degradantes (como a mendicância) ou para servirem como domésticas. Desde muito cedo sabiam que sua sobrevivência estava condicionada aos interesses de quem as comprou e que podiam ser abandonadas. Até o final do século XIX nenhuma lei foi estabelecida no sentido de proteger a criança desta situação, tanto na França como no Brasil. Outra possibilidade que concretiza a não-infância é a figura do *pequeno deportado*, um vagar coletivo que ganha forma significativa ao longo do século XIX. As rotas por onde perambulam estas crianças estão além das fronteiras de sua pátria. É uma história presente até muito recentemente. Na Inglaterra, por exemplo, a deportação de crianças para as colônias, que começa com a colonização da América do Norte, perdura até 1950.[36] Trata-se muitas vezes de crianças de dois ou três anos, geralmente órfãs que são confiadas às famílias de colonizadores, as quais quase sempre serão incorporadas como mão-de-obra. Socialmente, esta prática é vista como uma forma caridosa de dar um destino a estas crianças. As *crianças de rua* podem ainda ser encontradas nas prisões, uma "escola para reafirmar a

[36] BECCHI afirma ainda que de 1870 até 1930 foram registrados o envio de cerca de 100 000 crianças inglesas para a Austrália e o Canadá. BECCHI, E.. *Le XIXe. Siècle* in BECCHI, E. e JULIA, D. (orgs.). **Historie de L' Enfance en Occident: du XVIIe. siécle à nous jours**. Paris: Éd. Seuil, 1998, p. 198. A história das navegações também é repleta de episódios em que a criança aparece num contexto tal que a vivência da infância é impossível na medida em que elas exercem atividades próprias do mundo adulto, a exemplo do que ocorre com os grumetes (pequenos embarcados, sempre se encontravam em situação inferior aos aprendizes de marinheiro). Fábio P. Ramos trata da questão em *A história trágico-marítma das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI* in DEL PRIORE, M. (org.). **História das Crianças no Brasil.** São Paulo: Ed. Contexto, 1999, p. 19 – 54. O título bem expressa as condições adversas a que estas crianças estavam submetidas.

delinqüência" de pequenos ladrões ou de meninas que já se iniciaram na prostituição. Encarceradas, convivem com adultos transgressores, completando o ritual de iniciação que já haviam vivenciado nas ruas.[37] O ciclo que vitima a criança sem infância muitas vezes é completado pela morte precoce. É uma trágica trajetória que as penaliza precocemente pela ação de adultos ou mesmo de outras crianças já incorporadas à criminalidade como meio de sobrevivência.

A partir da segunda metade do século XIX, está em curso um processo que visa enfrentar a questão das *crianças sem infância* pela via da filantropia, da caridade ou mesmo da repressão jurídica, mecanismos sociais disponíveis até então. Como se vê, questões que já apareciam no século XIX, marcam ainda hoje os *sem infância* sem que uma perspectiva de resolução se avizinhe. A incorporação de drogas pesadas como o crack acelera a imersão na delinqüência e na criminalidade, destinando-os quase sempre à morte precoce.[38] A violência doméstica a que muitas

---

[37] A este respeito remeto-me a Roumajon, cujo ensaio mostra como questões sociais e econômicas que afetam crianças e adolescentes são transformadas em *delinqüência,* que é tratada pelo viés jurídico da criminalidade individual. Diz ele: *"Ao explorar-se a literatura jurídica, descobre-se que, durante séculos, nenhuma outra medida foi tomada senão a puramente repressiva"* (p. 11). Ainda: *"A noção de criança delinqüente aplica-se atualmente a todos aqueles que foram objeto de intervenção policial (...) trata-se de uma definição jurídica, baseada em fundamentos sociais e que não leva em conta fatores psicológicos nem mesmo todos os fatores econômicos".* (p. 15) ROUMAJON, Y.. **Enfants Perdus, Enfants Punis**. Paris: Éditions Robert Laffont, 1989.

[38] Marco Antonio Uchôa afirma que, pelas estimativas do FBI, o crescimento do uso de drogas bate todos os recordes. Em 1982, havia 120 mil americanos usuários de crack; em 1996, já era a droga preferida por um milhão de viciados. Na cidade de São Paulo, o Denarc – Departamento de Narcóticos da Polícia Civil – calculou em 150 mil os usuários da droga neste mesmo ano. *"O crack possui um avassalador poder desestruturador da personalidade, agindo em prazo muito curto e criando uma dependência física e psicológica"* (p. 95). *"Pipiou uma vez, está fisgado"* (p. 107). *"Em três meses, a droga o tornou escravo e o matou"* (p. 112). UCHÔA, Marco Antonio. **Crack, o Caminho das Pedras**. São Paulo: Editora Ática, 1996".

Quando não vítimas diretas da ingestão de drogas, é recorrente a morte trágica de crianças nas malhas do tráfico que hoje é apontado como a "segunda maior indústria econômica do mundo". A respeito da *industria do tráfico* e das políticas de combate às drogas, Magalhães demonstra como se configura atualmente a *hegemonia do cinismo*, ou seja, a resultante de um processo em que o mercado da droga é acobertado pela promiscuidade entre o legal e o ilegal, tendo como uma de suas conseqüências a *"transgressão de qualquer conceito de cidadania"*, que justifica *"as chacinas e a truculência policial, desde que supostamente dirigidas contra os que usam ou vendem drogas"*. MAGALHÃES, F.. *Prólogo* in RIBEIRO, M. M. e SEIBEL, S. (coord.). **Drogas: Hegemonia do Cinismo**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1997, p. 13-14.

Pesquisa da Fundação Fiocruz (RJ), coordenada pelo sociólogo Otávio Cruz Neto, entrevistou 94 adolescentes entre 14 e 18 anos ligados ao trafico em 22 favelas do Rio. O relato revela o clima de tensão

crianças continuam submetidas, presenciada em silêncio por outros membros da família, e que vislumbra a formação de um adulto seviciador, num processo denominado por Azevedo de *"síndrome de Orwell"*.[39] O trabalho sub-humano que, por vezes, tem a droga como parceira e condição de escape para a sobrevivência, ou que impede a freqüência à escola como tentativa de furar o cerco da adversidade.[40]

---

vivido pelas comunidades, o que inclui as crianças que já entraram no circuito da droga. *"Os meninos aliciados pelos traficantes vivem sob o império do terror"*. A pesquisa comprova que as crianças estão sendo aliciadas cada vez mais cedo: *"muitas entraram para o tráfico antes dos 10 anos, seduzidas pela possibilidade de acesso a bens inatingíveis em condições normais"*. Ilusão que pouco dura, os castigos, os espancamentos e não raro a morte são uma rotina. Viciam-se rapidamente e aqueles que conseguem se livrar do tráfico acabam "clandestinos", pois têm que viver escondidos sob risco de morte por deserção. Marcinho VP, chefe do trafico no Morro Dona Marta (RJ), dá uma explicação "sociológica" para o fato: *"Elas fazem parte da comunidade. Não podemos excluí-las"*. DIEGUEZ, Consuelo. *A vida no inferno*. São Paulo: Revista **Veja.** Editora Abril, 3 de maio de 2000, p. 128 – 130.

[39] Azevedo, analisando a violência doméstica contra as crianças na sociedade brasileira afirma: *"A explicação para esse contra-senso só pode estar na 'síndrome de Orwell', ou seja, na cegueira ideológica que impede de se enxergar o óbvio: a violação dos direitos da infância serve para um projeto implícito de preservação dos padrões adultocêntricos e falocêntricos, característicos da cultura brasileira e sustentáculos de instituições tais como família, escola, igreja, trabalho, etc"*. AZEVEDO, M. A.. *Apresentação* in AZEVEDO, M. A. e GUERRA, V. N. A. (orgs.). **Infância e Violência Doméstica: Fronteiras do Conhecimento**. São Paulo: Cortez Editora, 2ª edição, 1997, p. 12.

[40] No caso brasileiro, lembremo-nos, por exemplo, da extrema adversidade a que estão submetidos "trabalhadores infantis", crianças cujo trabalho é decisivo para a sobrevivência individual e familiar. Recente reportagem em diário de circulação nacional, a pretexto da comemoração do Dia do Trabalho refere-se a duas situações a que estão expostas tais crianças.

A primeira diz respeito às condições de vida enfrentadas por meninos que trabalham como "carrinheiros" em olarias em Bragança (S.P.) e que ganham R$ 1,20 a cada mil tijolos transportados. Há relatos de crianças de 13 anos que ganham *"R$ 6,00 por dia ajudando a carregar caminhões das 13 às 17 horas"*. Isto significa que, tomando-se como base que cada tijolo pesa cerca de 1 quilo, será necessário transportar 5 toneladas para ganhar os seis reais.... A região tem cerca de 2 mil pequenas olarias e estima-se que 10% da mão-de-obra é infantil É uma secular situação resumida nas palavras de um trabalhador já maduro: *"No mesmo sistema que o pai criou a gente, a gente cria os nossos filhos, e os que casam continuam morando aqui"*. GARBIN, Luciana. *Força de meninos 'carrega' olarias de Bragança*. São Paulo: **O Estado de São Paulo**, 30 de abril de 2000, Caderno A, p. 14.

A segunda diz respeito à mudança na vida de crianças que até pouco tempo atrás trabalhavam em garimpos em Ariquemes (RO), mas que atualmente freqüentam escolas como condição para que suas famílias sejam inseridas no "Programa de Erradicação do Trabalho Infantil do Garimpo de Bom Futuro" que fornece uma bolsa-escola no valor de R$ 50,00 para cada "menino-garimpeiro". Segundo a reportagem, a construção de uma escola vinculada ao programa, *"não só deu às crianças o direito de estudar e brincar, como transformou a vida de seus pais (...) o violento agrupamento de migrantes que vivem da mineração está adquirindo feições de uma comunidade com laços de solidariedade, projetos comuns e alguma organização social"*. MATEOS, Simone Bieher. *Programa usa escola para tirar criança do garimpo*. São Paulo: **O Estado de São Paulo,** 30 de abril de 2000, Caderno A, p. 15.

É inegável a importância de um programa que atendeu 145 mil crianças em 1999 (com recursos da ordem de R$ 82 milhões), que pretende chegar aos 362 mil este ano (R$ 182 milhões) e 866 mil, em 2002, número ainda pequeno, face ao dado de que há em torno de 4,5 milhões de crianças e adolescentes até 17 anos que trabalham. Infelizmente, o governo federal decidiu cortar pela metade o valor da bolsa das famílias com apenas um filho, ou seja, ao invés de receber R$ 50,00 estão recebendo R$ 25,00. Assim, em

A precoce responsabilidade relativamente aos cuidados em relação aos irmãos, a que é submetido um enorme contingente de meninas, visando possibilitar o trabalho de suas mães, o que lhes impede a permanência na escola.[41] Enfim, os tipos aqui descritos são encontrados cotidianamente no campo e na cidade. Trata-se de uma imensa legião de crianças cuja sobrevivência depende fundamentalmente da sua labuta pessoal, apesar de estarmos sob a égide de políticas públicas que visam a proteção das crianças, independentemente da classe social a que pertençam. Pois o Estado democrático não é necessariamente um Estado de bem-estar social: os dados citados em notas o denunciam de modo gritante.

Família e escola como instituições polissêmicas do processo civilizador da criança

Nos termos de Norbert Elias, estaremos procurando chamar atenção para o fato de que o *"processo específico de 'crescimento' psicológico nas sociedades ocidentais (...) nada mais é do que o processo civilizador individual a que todos os*

Pernambuco onde está concentrada a metade dos atendidos, *"37.294 delas vão receber metade do que ganhavam, segundo estudo do governo do Estado"*. O mesmo ocorrerá com 5.000 crianças que trabalhavam em carvoarias no Mato Grosso do Sul. O corte no valor das bolsas também atinge as crianças de Ariquemes; vários dos pais das 263 crianças inseridas no programa *"já disseram que vão tirar os filhos da escola se a bolsa abaixar para R$ 25,00"*. Ainda outra medida atinge o âmago do programa: a redução do prazo de permanência da criança na escola de oito para quatro anos. Fonte: CARVALHO, Mario César. *Governo reduz bolsa para famílias que têm 1 filho.* São Paulo: **Folha de São Paulo.** 30 de abril, Caderno 1, p. 4.

Observa-se assim, que novamente estão presentes características que têm sido constantes nas políticas para os extratos mais carentes. Ou seja, a incapacidade de universalização e o fato de que são ações episódicas cujo pequeno período de vigência acabam por não resultar em mudanças efetivas.

[41] Tal responsabilidade não raro é o inicio de uma trajetória que confina precocemente as meninas no "trabalho doméstico". Pesquisa do IPEA, coordenada pela economista Lena LAVINAS, detectou que cerca de 400 mil meninas entre 10 e 16 anos trabalham como empregadas domésticas recebendo entre 60% a um salário mínimo por mês. *"De cada 100, quatro nada recebem"*. Segundo a pesquisadora, nascer menina e pobre no Brasil significa uma condenação ao emprego doméstico, *"há uma cultura que favorece esse raciocínio porque é essa a oportunidade de emprego que uma menina pobre tem. Ela já foi treinada em casa. Tem uma competência – competência entre aspas – para isso. (...) o trabalho da menina começa muito cedo, quando substituem a mãe diarista. A mãe deixa a filha em casa cuidando da roupa, da comida, dos irmãos."* VIEIRA, Marceu *As pequenas domésticas.* Rio de Janeiro: **Época**, 1° de maio de 2000, p. 120 – 122 (entrevista concedida por Lena Lavinas, técnica da Diretoria de Política Social do IPEA).

jovens, como resultado de um processo civilizador social operante durante muitos séculos, são automaticamente submetidos desde a mais tenra infância, em maior ou menor grau e com maior ou menor sucesso".[42] Em outras palavras, o processo civilizador pelo qual passa cada indivíduo, em certa medida, refaz os processos pelos quais a sociedade civilizou-se. Em certa medida porque, como afirma o autor em nota, seria fora de sentido esperar que *"todas as fases individuais da história de uma sociedade"*, ou de uma dada civilização,[43] sejam *"reproduzidas na história do indivíduo civilizado"*. O que cabe ter como parâmetro é o pressuposto de que *"nenhum ser humano chega civilizado ao mundo"* mas por outro lado o processo individual pelo qual será civilizado *"é uma função do processo civilizador social".*[44]

Isto significa que todo ser humano, desde que vem ao mundo em uma sociedade determinada, é colocado em contato com processos modeladores no interior de um *processo civilizador* conduzido por adultos e instituições socialmente reconhecidas como aptas para tanto. É deste processo que trataremos, ou seja, das formas como a sociedade institucionalizou estruturas específicas para transformar os *pequenos incivis*[45] em crianças com estruturas de sentimentos, modos de agir e pensar em conformidade às suas necessidades históricas. Estaremos falando da

---

[42] ELIAS, N.. **O Processo Civilizador:** (v. 1) **Uma história dos costumes**. R. J.: Jorge Zahar Editor, 2a. ed., 1994, p. 15.

[43] Elias utiliza o conceito de civilização para referir-se a *"uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às idéias religiosas e aos costumes. (...) Com esta palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de* ***sua*** *tecnologia, a natureza de* ***suas*** *maneiras, o desenvolvimento de* ***sua*** *cultura científica ou visão de mundo, e muito mais".* O autor nos adverte para o fato de que *"civilização, porém, não significa a mesma coisa para diferentes nações ocidentais".* Para os franceses e ingleses o conceito pode se referir a *"fatos políticos ou econômicos, religiosos ou técnicos, morais ou sociais".* Já a perspectiva alemã tenderá a utilizá-lo para referir-se basicamente a *"fatos intelectuais, artísticos e religiosos e apresenta uma nítida linha divisória entre fatos deste tipo, por um lado, e fatos políticos, econômicos e sociais, por outro".* No nosso caso quando nos referimos ao conceito de civilização estaremos utilizando-o com o sentido francês e inglês. ELIAS, N.. **O Processo Civilizador:** (v.1) **Uma história dos costumes**. R. J.: Jorge Zahar Editor, 2a. ed., 1994, p. 23-24.

[44] ELIAS, N.. **O Processo Civilizador:** (v.1) **Uma história dos costumes**, p. 15.

[45] Nos termos de Elias, incivil, em oposição ao civilizado, é aquele que ainda não passou um processo civilizador.

família posto que é a primeira instituição a quem é delegado o papel de preservar as crianças, ou em outros termos, a primeira intermediária entre o *incivil* e a sociedade; da *escola*, instituição modeladora por excelência, e da *sociedade*, definidora dos padrões a serem introjetados.

As noções de *família* e de *escola*, tal como a de infância, são polissêmicas. Por isto, antes de nos atermos prioritariamente à construção das políticas que norteiam o atendimento à infância, é necessário voltarmos nosso olhar para essas instituições e seus significados em diferentes contextos históricos. Sem a intenção de um grande aprofundamento da *arqueologia* das manifestações da vida privada ou mesmo da esfera pública, pretendemos ao menos detectar aquilo que cada uma delas tem de contribuição para a compreensão de nosso tema. Daí porque lançamos nosso olhar para um período em que a criança ainda não é objeto de uma atenção institucionalizada do Estado. Dessa forma, estaremos contribuindo para a compreensão da especificidade desse atendimento e, quanto mais não seja, não há sentido em falarmos de criança sem vislumbrarmos a relação com suas origens – *a família* – e com seu grande agente socializador ou civilizador, como gostariam os laicos republicanos franceses – a *instituição escola* – que, no caso das crianças de tenra idade, contempla especificidades tais que se justifica que a apreciemos como uma *instituição educativa antes da escolarização*.

Enfim, objetivamos primeiramente precisar a forma como a família ocidental moderna, após entronizá-la no âmago de suas atenções, torna a criança tão importante que passa a ver-se (ou deixa-se ser convencida de) como incapaz de cuidar dela sozinha, tal a magnitude deste mister educativo e civilizador. Neste momento, em seu "socorro" aparece o Estado que, responsável pela manutenção e desenvolvimento dos pactos sociais, passa a normatizar e se encarregar da tarefa de preparar a criança para o mundo das coisas públicas e privadas, pois, lembrando os filósofos contratualistas, o Estado civil é uma instituição que a sociedade criou como meio de preservar a vida e garantir a propriedade. Só então poderemos falar da

institucionalização de atendimentos promovidos pelo Estado relativamente às crianças de tenra idade, especialmente aqueles vinculados à política educacional.

Alguns poderão se perguntar a razão de ser de um estudo que pretende enfocar a construção e conseqüências de políticas voltadas para o social se detenha tanto em questões do mundo dito privado. Recorro ao prefácio que Deleuze faz à obra de Donzelot, A Polícia das famílias, onde afirma a importância de se mostrar que a gênese do *social* não se *"confunde com o setor econômico, pois inventa precisamente toda uma nova economia social e recorta a distinção entre o rico e o pobre em novas bases"*. Segundo esta perspectiva, a análise do social não se restringe à atuação pública ou à privada, pois o social induz *"uma nova figura híbrida de público e de privado"* que produz *"uma repartição, um entrelaçamento original entre as intervenções do Estado e seus recuos, entre seus encargos e desencargos"*.[46] Assim é que uma política social é sempre assentada em híbridas relações daquilo que é domínio da esfera pública, mas que também diz respeito à privada.

Se alguns estudiosos da família nos dão pistas para compreendermos como a família moderna instaura o mundo do privado, Donzelot e outros nos mostrarão como ela só poderá ser alvo de transformações se acoplar vetores do campo do coletivo (ou seja, do público) que disseminam a necessidade do Estado ser o grande parceiro no cuidado, preservação e educação das crianças. Em outros termos, eles mostram como a *"ascensão do social e a crise da família são o duplo efeito político das mesmas causas elementares"*.[47] Assim, se é impossível falarmos apenas da esfera pública, não é de todo satisfatório nos contentarmos em verificar o que ocorre no domínio privado como se este tivesse uma prevalência sobre os acontecimentos do público; quase sempre necessidades surgidas em uma esfera encontram respostas

---

[46] DELEUZE, G.. *Prefácio - A ascensão do social* in DONZELOT, J.. **A Polícia das Famílias**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2a. ed., 1986, ps. 1-8.

[47] DELEUZE, G.. *Prefácio - A ascensão do social* in DONZELOT, J.. **A Polícia das Famílias**, p. 1 - 3.

que modificam tanto uma como outra. Tomemos como exemplo o que ocorreu no Brasil relativamente à questão dos direitos da infância promulgados pela Constituição de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente: ao mesmo tempo em que o definido nos leva a crer que o Estado deveria ampliar significativamente a porcentagem da população infantil com acesso às políticas públicas, seria também esperado que o ingresso deste contingente, até então excluído do raio de ação estatal, proporcionasse mudanças nas formas de ser da vida privada à qual estão submetidas tais crianças.

Fontes

Cunningham chama a atenção sobre um condicionante fundamental das fontes que possibilitam a construção de *histórias de crianças.* Embora estejamos quase sempre nos referindo à *criança* ou *crianças,* nossos referenciais procuram captar a *infância* ou *as infâncias* uma vez que é difícil encontrar fontes sobre a vida das crianças sem a mediação dos adultos. É possível identificar fontes que podem nos dizer como as crianças são em relação aos adultos, sua expectativa de vida, a idade em que começam a trabalhar ou deixam a casa paterna; no entanto, captar a qualidade emocional dessa vida é quase impossível. Cunnigham realça que a recente história da criança tem sido feita mais através dos adultos, sejam eles pais, tutores ou responsáveis por propor e implementar as políticas que visam a infância, basicamente porque esta se define como um *tempo de dependência.* Se os historiadores das mulheres, por exemplo, tomam o cuidado de apontar que a história delas é quase sempre pautada no olhar masculino, isto nem sempre acontece com aqueles que se propõem a registrar a infância através dos tempos. Podemos nos indagar a respeito do amor dos pais em relação aos filhos, mas raramente colocamos

em causa o amor dos filhos pelos pais, especialmente se estes filhos são crianças. Os jovens falam de si mesmos e alguns escreveram nesta condição, permitindo reconstruções da juventude, mas as crianças são atores mudos da história e, em especial, as de tenra idade. Assim, nossas fontes são condicionadas pelo olhar adulto ou por olhares adultos.

Utilizamos fontes primárias e secundárias. As primárias dizem respeito fundamentalmente às informações quantitativas produzidas pelo *Ministère de l' Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie* através da *Direction de l' Evaluation et de la Prospective*, organismo encarregado da coleta e divulgação de dados que permitam *"uma imagem de conjunto do estado"* e de elementos para a *"avaliação do sistema educativo francês, da escola maternal ao ensino superior, sem esquecer a formação continuada"*.[48] Ainda neste caso estaremos utilizando fontes disponibilizadas pelo *Institut National de Recherche Pédagogique*. Quando se tratar de informações quantitativas a respeito da creche ou de atendimento de saúde e promoção social, estaremos recorrendo ao *Ministère de la Solidarité, de la Santé, de la Protection Sociale* e também do *Ministére de L'Emploi et de la Solidarité*. A estadia na França, durante o ano escolar de 1990-1991, possibilitou o acesso a boa parte dos dados, inclusive através de visitas a diferentes estruturas de acolhimento da criança de tenra idade. Desde então, preocupamo-nos em atualizá-los através da aquisição de documentação e de acesso aos bancos de dados disponíveis na Internet.

São dados que dizem respeito (a) ao contingente de crianças atendidas estratificadas por faixa etária, por sexo e por região administrativa, especialmente de 1960 a 1996; (b) às múltiplas estruturas de atendimento: creche, mini-creche, creche familiar, "halte garderie", centro social, centro de lazer, centro de proteção materno-infantil, escola maternal; (c) às diversas formas de gestão que envolvem o poder central, o poder local, os pais e a comunidade; (d) à dinâmica do aparato

[48] Ministère de l' Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie. **L' Etat de L' École**. Paris: Ministère de l' Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1997, p. 1.

administrativo que viabiliza a execução de políticas integradas de saúde, educação, lazer e promoção social; (e) aos recursos financeiros e ao custo-aluno na escola maternal; (f) à formação dos profissionais e à gestão do pessoal; (g) à infra-estrutura e à arquitetura escolar; (h) às formas de educação continuada do pessoal; (i) às ações que dão suporte ao aparato educacional, tais como transporte, alimentação, bibliotecas, centros de documentação.

Tivemos acesso a praticamente todos os textos oficiais sobre a "pequena infância" nas salas de asilo, escolas maternais e classes infantis desde 1829 até os dias de hoje: 7 leis, 50 decretos, 136 circulares, 63 portarias, 6 instruções, 8 relatórios, 5 cartas ministeriais, 3 notas, 5 "questões", 2 ordenamentos e 2 avisos. Isto foi possível graças a uma extensa compilação feita por Noël que nos permitiu verificar a organização, os princípios e as finalidades da escola da tenra idade na França a partir do momento de sua criação.

Quanto às fontes secundárias, trata-se de extensa bibliografia que inclui: (a) estudiosos da história da infância como Ariés, Becchi e Julia, e Lett, (b) estudiosos da historia da vida privada como o próprio Ariés, Gélis, ou Duby, (c) historiadores da educação francesa como Prost, Nique, Lelièvre ou Noël, (d) estudiosos da demografia como Norvez e Marcílio, (e) de analistas dos "modos de acolhida" da criança até três anos como Cohen, Davidson e Maguin e da "école maternelle" como Plaissance e ou (f) das políticas públicas como Merrien e Jobert.

Estrutura do texto

Também a forma como uma pesquisa é apresentada não é neutra. Ainda que por pressuposto haja convenções a respeitar objetivando uma adequada socialização do tratado, o pesquisador é detentor de uma autonomia que se expressa, por exemplo, na organização interna que imprime ao texto. Não temos o propósito de

apresentar uma visão acabada a respeito das políticas educativas para as crianças de tenra idade na França. Cremos que a possibilidade de retirar lições das políticas do passado não é um processo simples, pois implica um esforço de reflexão que combina julgamentos de valores, de interesses e de ideologias. Assim como diferentes atores podem expressar julgamentos bastante diferentes, senão contraditórios sobre os mesmos fatos, também aos pesquisadores esta premissa é adequada. Isto significa que, antes de tudo, o que será aqui exposto é a leitura pessoal desta pesquisadora a partir dos documentos de que dispôs para analisar a intricada teia de arranjos políticos que substancia as políticas educativas para as crianças de tenra idade naquela sociedade.

Disto resulta um texto dividido em três capítulos. No primeiro, *"Do adulto em miniatura à exaltação da infância"* tratamos de verificar como são historicamente constituídas as vivências socialmente reconhecidas como próprias das crianças de tenra idade. Para tanto, tratamos de acompanhar as modificações ou recodificações nas esferas do privado e do público que possibilitam a emergência do valor de que a criança é diferente do adulto e como tal sua especificidade deve ser respeitada. Nesta trajetória privilegiamos a família e a escola enquanto espaços institucionais por excelência de manifestações bem como os discursos e as imagens que dão o aporte aos papéis socialmente instituídos para a criança e que possibilitarão a construção material da infância.

No segundo capítulo, *"Das ações de caridade ao Estado Providência: a criança como sujeito de direitos"*, privilegiamos a forma como os discursos sobre a criança se concretizam em políticas específicas. Assim, da indiferença pela criança que possibilita a *naturalização do enjeitamento* chegamos na *criança – bem maior da nação* que o Estado Providência protege a partir de um amplo espectro de ações de saúde, educação, lazer e que acabam por favorecer também a própria família.

O terceiro, *"Instituições educativas para a tenra idade: das origens aos nossos dias"*, explicita a construção das instituições educativas para a tenra idade.

Trata-se de um rico momento onde a criança escapa das mãos da família para ser modelada pela esfera pública através das salas de asilo e posteriormente da escola maternal. Finalmente, neste capítulo, tratamos das atuais formas de acolhida antes da entrada na escola maternal e da própria maternal dos dias de hoje, uma formas de pré-escolarização que, em pese seu caráter não obrigatório, é hoje freqüentada por praticamente todo o universo de crianças de 3 a 6 anos incompletos e por 80% das crianças de 2 anos. Prova incontestável da universalização do papel social que a sociedade francesa atribui à criança de tenra idade.

Foi este o percurso que percorremos para analisar as políticas públicas francesas de acolhida e educação para as crianças de tenra idade ou, em outros termos, como a nação francesa institui um sujeito de direitos específicos em função de uma etapa de vida.

CAPÍTULO I

DO ADULTO EM MINIATURA À EXALTAÇÃO DA INFÂNCIA

1 – A construção da especificidade da infância

A sexualidade e o amor figuram hoje como temas privilegiados de atenção histórica sobre épocas remotas ou sobre o presente, procurando-se captar as transformações do que fazia a dignidade e a honra de nossos ancestrais e que já não dignifica, por si só, o papel social que as novas gerações vislumbram para sua vida afetiva ou para a procriação. A revolução dos costumes, datada da década de 1960, especialmente com o advento da pílula anticoncepcional, possibilitou a liberação da expressão da afetividade e da sexualidade em relação às antigas restrições familiares. No entanto, a família ainda é o lugar do *amor pelas crianças*. Para o nosso caso específico importa verificar como são historicamente construídas as vivências infantis. Já que o primeiro lugar social da infância é a família, passaremos a considerar a forma como se constituiu a família moderna, seus papéis e limites. Pode-se indagar: por que falar de família se nosso tema diz respeito à institucionalização de um espaço na esfera pública incumbido de cuidar e educar a tenra idade? Sucintamente, neste momento, diríamos que é porque se este espaço público existe, a família foi, parceria do Estado no que se refere à criação daquela esfera pública e continua a sê-lo, na medida em que cada vez mais reconhece a creche e a pré-escola como um lugar social da infância. É o que procuraremos mostrar.

1.1 – A família em mudança

Embora reconheçamos que nos dias de hoje é cada vez maior o número de famílias monoparentais,[1] consideraremos como objeto de nossa atenção o modelo

[1] Famílias monoparentais são aquelas compostas pelas crianças e apenas o pai ou a mãe. Na França, o número de famílias monoparentais é cada vez maior; ao final da década de 1980, elas eram entre11% e 14% dos lares com filhos. LEFAUCHEUR, Nadine. *Maternidade, família, estado* in THÉBAUD, Françoise.

familiar vigente com o advento histórico da burguesia dado que, na sociedade ocidental, é o modelo hegemônico até o presente momento. Isto significa que é em função das necessidades e dos valores dominantes em uma dada sociedade que se determinam os papéis específicos de cada um dos componentes da família. Pai, mãe e criança são personagens *relativos e tridimensionais* como bem nos mostra Badinter referindo-se à mãe: relativo porque referido ao pai e ao filho e tridimensional porque, além de mãe, é mulher e esposa.[2] Tais papéis não são inerentes à espécie humana como a princípio pode querer fazer crer a concepção de que tais relações são instintivas; antes, são papéis construídos social e historicamente através da valorização ou não de determinadas atitudes e comportamentos. Assim, enquanto em certo período poderemos encontrar a exaltação de uma determinada forma de ser (família, pai, mãe, filhos, etc), em outros ela será negada ou ainda poderemos encontrar a convivência da negação com a exaltação de certas atitudes e sentimentos.

Gélis afirma que, durante séculos, predominou na Europa ocidental o que é por ele chamado de *consciência naturalista da vida e da passagem do tempo*: na antiga sociedade rural, a *terra-mãe* era a origem de qualquer forma de vida assegurando a renovação das espécies e, em especial, da humana. A esterilidade do casal era um fato grave, pois interrompia um ciclo e por conseqüência a linhagem: *"Cada indivíduo descrevia um arco de vida, mais ou menos longo, segundo a duração de sua existência; saía da terra através da concepção e a ela voltava através da morte. Sob a terra estava a morada dos mortos, a reserva das almas à espera de uma reencarnação, essas almas dos ancestrais que 'renderam o espírito' e um dia renasceriam num de seus netos".*[3] Cada membro da família dependia dos

---

História das Mulheres no Ocidente:(v. 5) **O Século XX**, Porto, Portugal: Edições Afrontamento e São Paulo: Ebradil, 1995, p. 501.

[2] BADINTER, E.. **L'Amour en Plus - Histoire de L'Amour Maternal**. Paris: Flammarion. 1980, p. 12.

[3] GÉLIS, J.. *"A individualização da criança"* in ARIÈS, P. e CHARTIER, R. (org.). **História da Vida Privada:** (v.3) **Da Renascença ao Século das Luzes.** S. P.: Companhia das Letras, 1991, p. 311.

outros e sem estes não era nada. A criança, parte desse *corpo coletivo*, era o rebento de um tronco comunitário pertencendo tanto à linhagem como aos pais.

A casa, melhor seria dizer a família, expressa e é o quadro mais vivo das relações sociais que se estabeleciam na Idade Média. Tais relações *"eram pensadas, vividas sob forma doméstica, fossem elas relações entre o cristão e a Trindade, a Mãe de Deus, os santos, entre o senhor e seus vassalos, o patrão e seus servidores, o chefe de guerra e os que o apoiavam nos combates"*. Esta sociedade feudal pode ser definida como um aglomerado de famílias sendo que cada uma delas estava submetida à autoridade de um *"patrão e de um só"*. Sua existência dependia da perpetuação e procriar era um ato capital *"pelo qual o sangue (...) passava de um corpo chegado à maturidade para um outro corpo que cresceria, se fortaleceria, até poder transmitir por sua vez o sangue, seiva dessa árvore cujas raízes fincavam-se no coração da morada que os antepassados haviam fundado, enriquecido, e da qual seus herdeiros tinham, na maior parte, o nome"*.

A Idade Média

A Idade Média (se desenvolve entre 476, com o fim do Império Romano e 1492, com a descoberta da América) foi especialmente o momento da formação da Europa cristã. É o tempo do cristianismo e da Igreja, o princípio religioso fornece a identidade do período. Cambi afirma que, antropologicamente, o homem medieval é o *Homo hierarchicus*; politicamente, o poder se exprime pela disputa Igreja – Império; culturalmente, foi a consciência cristã que alimentou a identidade européia fornecendo-lhe seus ideais políticos, seus critérios econômicos, suas normas éticas e seu imaginário social. Daí porque necessariamente devemos dar atenção aos conceitos emanados pela Igreja durante este período. (p. 141 – 149).

O feudo é a unidade territorial e política característica da Idade Média, ele é governado por um senhor que, dentro dele, é fonte de direito e responsável pela defesa, impondo a fidelidade e submissão em troca da proteção aos habitantes. A economia é de subsistência, produz-se o que se consome com o mínimo de intercâmbio. A cultura se desenvolve no castelo do senhor, nas Igrejas e especialmente nos mosteiros sendo toda devotada à fé cristã, seus dogmas e mitos. É uma sociedade fixa, com escassa mobilidade social, o que a caracteriza como uma *sociedade de ordens*: os guerreiros ou *bellatores*, os clérigos ou *oratores*, abaixo os *laboratores* – camponeses, artesãos, ou seja, o povo. Cada um com seus direitos e deveres bem determinados; dir-se-ia, especialmente para os *laboratores,* muitos deveres e nenhum direito, o que caracteriza uma condição de servidão. É ainda uma sociedade onde a "linhagem", os "elos de sangue" são determinantes.

(continua)

(Continuação)

Numa sociedade hierarquizada e estática como esta o é, a educação também o será. Há uma nítida distinção de modelos, de locais e processos de formação entre a nobreza e os extratos inferiores. (p. 156 – 158). CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

O que contava era o nome da família, a casa de origem, a linhagem, a perenidade dos ancestrais-mortos reproduzida na descendência. Neste contexto, a individualidade não tem razão de ser, somente a hereditariedade é a garantia da sobrevivência social: *"os chefes de casa consideravam-se obrigados, por conseguinte, a dar mulher legítima apenas a um só de seus filhos, aquele que o sucederia e tiraria das entranhas dessa mulher seu próprio sucessor, único"*.[4]

Duby nos auxilia a compreender esta civilização que era, em primeiro lugar, o cristianismo; em segundo, o respeito a preceitos que assegurassem a reprodução da sociedade *"no equilíbrio de suas ordenações"*.[5] Assim é que a família era um corpo hierarquizado e ao mesmo tempo coeso: *"cada ser encimado por seres que ele devia respeitar e servir, cada ser encimando, ele próprio, seres que devia proteger e estimar (...) essa troca de reverência de dileção, esse encadeamento de obrigações mútuas"* – denominadas *caritas* pelos teólogos da época – *"supostamente irrigava a criação inteira e lhe conferia sua necessária coesão"*.[6]

O que hoje conhecemos como primeira infância e como adolescência era o período das aprendizagens: fortalecimento do corpo, aguçamento dos sentidos, aprendizagem das regras de participação na comunidade, espécie de educação em comum que se configurava num conjunto de influências que marcava cada um como

[4] DUBY, Georges. **Damas do Século XII - A lembrança dos ancestrais**. S. P.: Companhia das Letras, 1997, p. 12 -14.

[5] DUBY, Georges. **Damas do Século XII - A lembrança dos ancestrais**, p. 62.

[6] DUBY, Georges. **Damas do Século XII - A lembrança dos ancestrais**, p. 12 - 14.

um produto da coletividade e que o preparava para o papel que dele se esperava.[7] Meyer, em consonância com Ariès, afirma que *"Aquilo que hoje significa o termo família era uma espécie de figura desenhada através de uma mistura. Mistura de adultos e crianças, de parentes e estranhos, de casais e solteiros, de andarilhos e habitantes, de ativos e desempregados, de mestres a aprendizes; onde acontecia, ao menos até o século XVIII, o essencial das trocas sociais e afetivas"*.[8]

Modelo significativamente diferente daqueles com que convivemos. Flandrin sublinha que, anteriormente ao século XVIII, a família não se confundia com o triângulo pai-mãe-filho e que é impossível entendê-la sem nos atentarmos para suas *"ligações com a linhagem ou o parentesco, por um lado, e com a domesticidade, por outro"*.[9] Observe-se que a este respeito é esclarecedora a referência feita por Duby sobre manual datado de 841-843 e creditado pelo autor como *"palavras, de todas as saídas na Idade Média de uma boca feminina, são as mais antigas que podemos escutar"*. Dhuoda, *"esposa de um dos mais altos dignatários do reino franco"* e autora em questão, afirma em Manuel pour son fils que *"quando chegasse à idade perfeita, esse menino por sua vez poria ordem em sua própria casa segundo as hierarquias convenientes"*. Enquanto isto não ocorresse, seu primeiro dever era o de *"reverência em relação ao pai"*.[10] Casa, descendência, paternidade, reverência e submissão relativamente aos que o precederam, são estes

---

[7] GÉLIS, J.. *"A individualização da criança"*, p. 315.

[8] MEYER, P.. **L' Enfant et la Raison d' État**. Paris: Éd. du Seuil, 1977, p. 9

[9] FLANDRIN, J. L.. **Famílias: parentesco, casa e sexualidade na sociedade antiga**. Lisboa: Editorial Estampa, 1991, p. 18.

[10] DUBY, Georges. **Damas do Século XII - A lembrança dos ancestrais**, p. 16. Ainda a este respeito é possível encontrar as seguintes recomendações de DHUODA para o filho relativamente ao pai: *" tu deves, quer esteja presente, quer ausente, temê-lo (o temor em primeiro lugar, reverencial, aquele que se experimente diante das imagens de deus, diante dos cofres de relíquias, diante dos mortos), deves amá-lo e lhe ser fiel em tudo... Exorto-te a amar primeiro a Deus, depois amar e temer teu pai, dizendo-te que é dele que provém teu estado no mundo"*. Da mesma forma deve ser visto o *"outro pai, o dono da casa onde ele acaba de entrar e que o alimentará, o educará, o homem que Deus e teu pai escolheram para que o sirvas no florescente vigor de tua juventude"* (p. 16 - 17).

os fundamentos das ordenações sociais que legitimavam a família e a sociedade de então.

Antes de tudo, a família era a instituição social que assegurava a perpetuação do patrimônio, dos bons costumes e da boa ordem social.[11] O que se verifica na história da família é que o pai (patriarca) era encarregado de velar pela boa conduta dos membros do grupo. Responsável pela ação de todos, tinha o direito de julgar e punir; tal era a autoridade marital, cabendo à mulher a obediência e a procriação. A autoridade do pai e a do marido eram da mesma natureza que a autoridade do rei sob seus súditos no sentido de que *"nem uma nem outra eram contratuais; uma e outra eram consideradas naturais"*.[12]

Assim, diz Ariès, a *"família podia muito bem subsistir sem este laço sentimental entre seus membros ao qual nós chamamos 'espírito de família' e que constitui para nós o essencial da parentela. De fato, sem o 'espírito de família', a família antiga portava-se melhor. Ela se concentrava em torno do pai, e a criança, ainda mais, o jovem, solicitava a atenção somente na medida em que participava na obra paterna. Caso contrário a família se desembaraçava deles como de um ramo inútil e parasita"*.[13] Neste contexto, a afeição não é presença marcante nem tão pouco definidora do relacionamento familiar. Duby auxilia a precisar o que Ariès quer dizer. Referindo-se especificamente ao século XII, afirma que os laços afetivos até poderiam existir, mas não eram determinantes na constituição da família. Tais laços poderiam existir, por exemplo, entre o filho (especialmente o primogênito) e sua mãe: *"Seu pai, para ele, logo se tornava um estranho, e mais tarde um rival, quando, ao crescer, suspirava por gozar livremente das vantagens do senhorio. Em compensação, ele se agarrava à lembrança da mãe da qual fora arrancado e da*

---

[11] ARIÈS, P.. *L'Enfant dans la famille,* **Histoire des Populations Françaises.** Paris: Editions du Seuil, 1971, p. 327.

[12] FLANDRIN, J. L.. **Famílias: parentesco, casa e sexualidade na sociedade antiga,** p. 8.

[13] ARIÈS, P.. *L'Enfant dans la famille,* **Histoire des Populations Françaises,** p. 327.

qual conservava imperecível nostalgia. Venerava tudo que se relacionava a essa mulher, incluídos aí os defuntos de sua ascendência". O mesmo autor também ajuda a explicitar o papel feminino na família feudal. Se a linhagem paterna é determinante, a maternidade e a procriação a concretizam. É aí que se concentra uma espécie de "poder feminino", se é que podemos dizer que ele existe. A mulher é o elo entre a ascendência e continuidade da família, não porém um simples receptáculo dado que o germe nela depositado pelo homem não amadurece sozinho: *"O sangue de uma mulher ali se mistura ao sangue do homem, e sua própria semente une-se à masculina, pois, inúmeros indícios o revelam, acreditava-se então comumente na existência de um esperma feminino (...) semente de dois esposos"*. Decorre que ela também poderia, no caso de seu próprio pai não possuir descendentes homens, transmitir direitos da sua ascendência ao seu primogênito pois, se ela intervém na gestação, é legítimo que seu filho pretenda *"apoderar-se dos direitos que possuía o pai de sua mãe"*, o que, em alguns casos, poderia significar uma enorme quantidade de bens. Mas, de todo modo, *"herda-lhe as virtudes, o renome, o que constituía o valor do sangue materno"*.

Embora não haja consenso entre os autores que se dedicam ao estudo deste período, no que tange a possibilidade da mulher deter algum poder na família, o fato é que ela é o elo entre duas linhagens: a casa de onde saiu e aquela onde foi introduzida pelo casamento, termo que bem define esta situação. Duby afirma que não será por isto que a mulher deixará de ser vista como um objeto, mas suas considerações nos ajudam a relativizar a sensação de que, neste contexto, ela não ocupa um lugar social definido. De fato, tal papel existe e se define relativamente à sua família de origem e àquele que concretizará por meio da maternidade: *"Instrumento de aliança, a dama certamente é um objeto. Mas, para aquele que é detentor dele, esse objeto é de valor muito singular. Valor daquelas filhas, daquelas irmãs, daquelas sobrinhas que o bom senhor distribui como recompensa entre os jovens guerreiros que ele instrui e dos quais espera que o sirvam fielmente. Valor das mulheres de sua semente, que ele tem a missão de implantar por casamento com*

outras casas, unindo estas à sua, já que, na geração seguinte, os filhos oriundos dessas uniões venerarão os mesmos ancestrais que ele".[14] Verifica-se aqui o que Duby chama de *poder das damas* e que era lhes era conferido pela maternidade – *"elas são poderosas por meio de seus meninos".*[15] *Meninos* aqui entendidos como os filhos homens, em especial o primogênito – futuro senhor; as meninas nem sempre eram bem-vindas pois significavam, caso sobrevivessem, uma ameaça ao patrimônio em função do dote que deveriam levar para as casas de seus futuros maridos.

Um primeiro momento histórico é de especial importância para o âmbito de nosso tema. Este momento se caracteriza por uma certa *"imbricação das esferas do público e do privado"*, abrangendo a Época Moderna, do Renascimento às Luzes; é um momento em que, como diria Ariès, *"de maneira banal (...) há confusão entre privado e público".*[16] É um rico período de transição que, em relação à família por exemplo, se já não se pode mais caracterizá-la como unicamente vinculada ao feudalismo, também não é possível afirmar que o ideal familiar da burguesia estivesse plenamente definido. Este período da História do Ocidente *"revela sempre essa posição intermediária; em todas as instâncias, de todos os ângulos, é sempre essa característica definidora"*. Novaes afirma que *"entre a Idade Média feudal, quando o Ocidente cristão se configura propriamente uma 'sociedade sagrada', e o mundo contemporâneo burguês e racionalista que se expressa na laicização do Estado, estende-se uma zona incerta e por isso mesmo fascinante, já não feudal, ainda não capitalista, não por acaso denominada de 'transição'".*[17] Neste momento, já não é mais possível falarmos em total indefinição entre o Estado e a

---

[14] DUBY, G.. **Damas do século XII - a lembrança das ancestrais**, p. 39 - 40.

[15] DUBY, G.. **Damas do Século - a lembrança das ancestrais**, p. 44.

[16] ARIÈS, P.. *"Por uma história da vida privada"* in ARIÈS, P. e CHARTIER, R. (org.). **História da Vida Privada Vol. 3 - Da Renascença ao Século das Luzes.** S. P.: Companhia das Letras, 1991, p. 7.

[17] NOVAES, F.. *"Condições de privacidade na colônia"* in MELLO E SOUZA, L. (org.). **História da Vida Privada no Brasil.** S. P.: Companhia das Letras, 1997, p. 15.

vida privada, mas ainda não podemos afirmar a separação radical entre estas esferas. Em síntese, o público e o privado já se distinguem mas não estão separados, estão imbricados, ou, nos termos de Ariès, *"muitos atos da vida cotidiana se realizam e ainda por muito tempo se realizarão em público"*.[18]

O caráter privado da vida em família é contemporâneo ao aparecimento da cidade, ele começa a ser constituído quando a sociedade perde a rua como lugar privilegiado de relacionamento social. Nessa ordem urbana, a família paulatinamente assume as funções desempenhadas anteriormente pela comunidade no aprendizado da criança; até então, a transmissão da cultura e do saber se fazia por aprendizagem direta, para a qual contribuíam pais, parentes, mestres e companheiros de ateliê, vizinhos ou mercadores, enfim todos aqueles que viviam sob um mesmo espaço. Resulta do novo ordenamento uma distinção entre o espaço público e o privado, o Estado se apropriando do primeiro e a família do segundo. Neste, as relações consangüíneas ganham significado particular e o campo de relações afetivas e sociais da criança reduz-se, pouco a pouco, à família conjugal que começa a lhe dar uma importância tal que ela sai do anonimato. Esta transformação radical da família fez com que a criança, que por séculos foi considerada como um adulto em miniatura, passasse a ocupar uma posição central no seio da família e tivesse uma existência particular em relação ao adulto.

Como destaca Norbert Elias, estas modificações constituem parte do *processo civilizatório*; em suas palavras, *"a distância em comportamento e a estrutura psicológica total entre crianças e adultos aumenta no curso do processo civilizatório"*.[19] Elias enuncia em 1939, tese bastante semelhante a que Ariès desenvolverá posteriormente (em 1960), afirmando que o processo civilizatório envolveu o controle do instintivo, algo que estava duramente subterrâneo nas Idades

---

[18]ARIÈS, P.. *Por uma história da vida privada*, p. 7.

[19] ELIAS, N.. **O Processo Civilizador:** (v.1) **Uma história dos costumes**, p. 15.

Médias. Trata-se de diferenciar etapas de vida atribuindo-lhes significados até então inexistentes ou não reconhecidos como socialmente necessários.

Nos termos de Elias, não estamos falando de mudanças caóticas ou irracionais que surgiram de maneira incompreensível, nem de modelos que foram racionalmente planejados, ou seja, que surgiram intencionalmente de pessoas isoladas. Referimo-nos portanto a um processo que poderia ser descrito como um *"tecido social básico resultante de muitos planos e ações isolados"* e que pode dar origem a mudanças e modelos que nenhuma pessoa isoladamente planejou ou criou. É da interdependência entre as pessoas e suas relações que surgem novos ordenamentos sociais que movem a história, ou em outros termos, o processo de civilizador. Nas palavras de Elias, *"uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõem. É essa ordem de impulsos e anelos humanos entrelaçados, essa ordem social, que determina o curso da mudança básica histórica, e que subjaz ao processo civilizador".*[20]

1.2 - A nova família - lugar de afeto

Ariès destaca uma diferença fundamental, no tratamento dispensado às crianças, entre o antigo modelo familiar e a família moderna: a antiga família era prolífica e as crianças importavam pouco em seus primeiros anos. Ou, em seus termos, não havia ainda nascido um sentimento específico relativamente à infância.[21] Poder-se-ia dizer que aquele que tivesse tido o privilégio de nascer na

[20] ELIAS, N.. *Sugestões para uma teoria de processos civilizadores* in **O Processo Civilizador:** (v.2) **Formação do Estado e Civilização**, p. 194.

[21] *"Aqui reside a maior diferença entre a família antiga e a família moderna, na atitude frente as crianças. A família antiga era prolífica, as crianças não custavam nada para serem criadas; ao menos nos seus primeiros anos, elas importavam muito pouco, elas retinham tão pouco a atenção que não havia lugar para calcular o seu número. Este número era uma conseqüência da falta de preocupação dos pais quanto a seu futuro. Somente alguns meninos, um ou dois, restavam perto do pai para assegurar a transmissão do patrimônio; somente estes continuavam realmente, praticamente a fazer parte da família, os outros*

condição de primogênito tinha maiores possibilidades de sobrevivência, pois encarnava a continuidade da família. Não se trata de um processo onde a individualidade é o valor que norteia a preservação das crianças, mas a primogenitura constitui o elo de uma cadeia que não pode ser rompida.

Ainda segundo Ariès, *"na Idade Média, como em muitas sociedades em que o Estado é fraco ou simbólico, a vida de cada particular depende de solidariedades coletivas ou de lideranças que desempenham um papel protetor. Ninguém tem nada de seu – nem mesmo o próprio corpo – que não esteja ameaçado ocasionalmente e cuja sobrevivência não seja assegurada por um vínculo de dependência"*. Nestas condições, a esfera pública e a privada se confundem já que ninguém tem vida privada e todos podem ter um papel público. Para o autor há um momento determinante que modifica significativamente esta indiferença e que, paulatinamente, a extingue que é o surgimento do *Estado de corte*: *"um Estado que garante de direito determinado número de funções até então deixadas numa espécie de indivisão (paz e ordem pública, justiça, exército, etc.). Um espaço-tempo torna-se então disponível para atividades que não tem mais relação com a coisa pública: atividades particulares"*. E, ao aparecimento das atividades particulares corresponde o aparecimento da vontade individual, da diferença gerada pela ação dos homens sobre os homens.

Mas, para que não se afirme que esta foi uma rápida transformação do Estado, o autor enfatiza que primeiramente – entre o século XVI e a primeira metade do XVII – o Estado não podia efetivamente garantir todas as funções que reivindicava de direito; ainda havia bolsões onde o público se confundia com o privado, por exemplo, a casa do governador de uma província ou de um magistrado confundia-se com a função por eles desempenhada. Em síntese, trata-se com o Estado, sabe-se quais são as diferenças entre o homem de Estado e o particular, mas

---

desapareciam sem esperança de retorno." ARIÈS, P.. *L'Enfant dans la famille,* **Histoire des Populations Françaises**, p. 327.

a coisa pública ainda é gerida como um bem particular ou familiar. Somente no século XVIII haverá uma clara distinção entre a coisa pública e a esfera privada: *"Assim chegamos ao fim do século XVII e ao começo do XVIII. Então o público está claramente desprivatizado".*[22] Aquilo que é a "coisa pública" já não pode mais ser confundido com interesses e bens privados. O espaço privado – preenchido pela família – se organiza agora como um espaço quase que fechado e separado do público.

O raciocínio elaborado por Ariès nos auxilia compreender como ocorreu a substituição de uma sociabilidade anônima – ou seja, a da rua, do pátio do castelo ou da praça – por uma sociabilidade restrita que se concretiza na família e que possibilita o surgimento do que é denominado pelo autor *consciência da particularidade infantil,*[23] de que genericamente poderíamos dizer ser o momento que inaugura a *consciência das particularidades individuais*. Em suma, a família muda de sentido. Não é apenas uma unidade econômica cuja reprodução impõe qualquer sacrifício. Ela tende *"a tornar-se o que nunca havia sido: lugar de refúgio onde se escapa dos olhares de fora, lugar de afetividade onde se estabelecem relações de sentimento entre o casal e os filhos, lugar de atenção à infância".*[24] Ou, nas palavras de Flandrin, no século XVIII *"é a opinião 'iluminada' que milita a favor da intimidade familiar, que apresenta a família como uma 'sociedade natural' e que faz dela o lugar privilegiado da felicidade".*[25] À medida que a vida em família se particulariza, o emergir das individualidades também ganha importância (primeiramente no interior do espaço privado e paulatinamente no público); o mesmo ocorre com aquilo que distingue o adulto da criança, o adolescente do velho,

---

[22] ARIÈS, P.. *Por uma história da vida privada.* **História da Vida Privada:** (v.3) **Da renascença ao século das luzes.** S. P.: Companhia das Letras, 1991, p. 17-18.

[23] ARIÈS, P.. **História Social da Criança e da Família,** p. 156.

[24] ARIÈS. P.. *Por uma história da vida privada* , **História da vida privada:** (v.3) **Da renascença ao século das luzes,** p. 15.

[25] FLANDRIN, J. L.. **Famílias: parentesco, casa e sexualidade na sociedade antiga,** p. 17.

o menino da menina, etc. Numa frase, o aparecimento do espaço privado propicia o surgimento das particularidades e o aparecimento das particularidades propicia mudanças no privado. Por exemplo, Ariès, ao referir-se à história da casa, detecta como elementos de importante mudança, a partir do século XV até o século XVII, acelerando-se no século XVIII: (a) a diminuição da dimensão dos cômodos; ao mesmo tempo ocorre a multiplicação de pequenos espaços autônomos, tais como os gabinetes, as alcovas, a *ruelle* (espaço entre a cama e a parede); (b) o aparecimento de espaços de comunicação, que permitem a independência entre os cômodos, tais como: corredores, escada ou o hall de entrada; (c) a especialização dos aposentos; cada morador tem o seu espaço íntimo, cada aposento tem sua função; (d) a preocupação com a distribuição de calor e de luz. O mobiliário se sofistica, a vestimenta se aprimora, a pintura passa a representar os interiores domésticos, a boa mesa e os bons vinhos ganham corpo. A vida cotidiana, o que ocorre dentro do "lar", passa a ser objeto de atenção e de novos cuidados; introduzem-se novas exigências e comportamentos vistos como refinados – *"é o 'gosto', que se torna então um autêntico valor"*.[26] Mas, ao mesmo tempo que este espaço privado se estrutura, tornam-se mais definidas as fronteiras entre o seu domínio e as competências da esfera pública ao passo que o Estado cada vez mais interfere em questões que até então não eram de sua alçada, dentre elas a difusão da alfabetização e a educação escolar da infância.

Ariès também mostrou o quanto a infância, tal como a concebemos hoje, é uma invenção recente – um sentimento moderno. Mas este sentimento pela infância não quer dizer o mesmo que afeição pelas crianças; ele significa antes de tudo a consciência de particularidades que distinguem as crianças dos adultos.[27] O autor indica o século XVIII como o momento em que a indiferença dá lugar a um amor

---

[26] ARIÈS, P.. *Por uma história da vida privada,* **História da Vida Privada** (v.3), p. 12 - 13. E, pautando-nos no que afirmou Ariès, não é demais lembrar que o 'gosto' nada mais é do que um sinal de individualidade.

[27] ARIÈS, P.. **História Social da Criança e da Família,** p. 156.

obsessivo que impõe uma severa disciplina como sinal de bem educar. Em lugar de deixar as crianças livres para crescerem ao seu bel prazer será necessário moralizá-las e preservar sua inocência; a repressão inexistente nos jogos sexuais da infância de Luís XIII[28] tornar-se-á um preceito sagrado para aqueles que assumirem a agora sublime tarefa de educá-las.

Através da análise da produção artística de um vasto período (há referências a obras do século XII até o século XVIII) Ariès afirma que: *"A criança deixa sua posição vergonhosa para transformar-se em rei na literatura, nas artes, na família enfim, que a ela será subordinada. Os documentos sobre a família* (...) *dão-se ao direito de admitir um paralelismo entre o lugar da criança na vida fictícia da literatura e sua importância na vida real da família* (...) *na segunda metade do século XVIII"*. Os indícios que apresenta lhe permitem afirmar: *"Eis aí uma data importante"*.[29] E se o faz é porque detecta uma ruptura significativa na forma de viver em sociedade. De fato, Ariès verifica através da iconografia e da literatura que, a partir do fim da Idade Média, a representação da criança a singularizava *"aos olhos dos adultos"*, ou seja, ela passa a ser representada em um *"estado que não era mais o de indiferença da Idade Média nem o da atenção do século 18 - 19"*.[30]

---

[28] Luís XIII, o Justo. Nasceu em 1601 e morreu em 1643. Ariès afirma: *"Uma das leis não escritas de nossa moral contemporânea, a mais imperiosa e a mais respeitada de todas, exige que diante das crianças os adultos se abstenham de qualquer alusão, sobretudo jocosa, a assuntos sexuais. Esse sentimento era totalmente estranho à antiga sociedade. O leitor moderno do diário em que Heroard, o médico de Henrique IV, anotava os fatos corriqueiros da vida do jovem Luís XIII* (HEROARD. **Journal sur L'Énfance et la Jeunesse de Louis XIII**, editado por E. Saulié e E. de Barfhélémy, 1868, 2 v., conforme Ariès) *fica confuso diante da liberdade com que se tratavam as crianças, da grosseria das brincadeiras e da indecência dos gestos cuja publicidade não chocava ninguém e que, ao contrário, pareciam perfeitamente naturais. Nenhum outro documento poderia dar-nos uma idéia mais nítida da total ausência do sentimento moderno da infância nos últimos anos do século XVI e início do XVII"*. ARIÈS, P.. **História Social da Criança e da Família**, p. 125. A primeira edição de **L'Enfant et la Vie Familiale sous L'Ancien Régime** foi publicada em 1960 pela Editions Plons. Ainda que os quarenta anos que nos separam da primeira publicação se traduzam em diferenças de valores (por exemplo, o mais disseminado atualmente é o de que não se deve deixar de fazer alusão aos assuntos da sexualidade), o fato é que a atividade sexual é algo que pertence a "esfera" da intimidade e, portanto, do reservado. Neste sentido, a estranheza de Ariés ainda é atual.

[29] ARIÈS, P.. *L'enfant dans la famille.* **Histoire des Populations Françaises,** p. 323.

[30] ARIÈS, P.. **Um Historiador Diletante.** R. J.: Ed. Bertrand Russel, 1994, p. 133.

Hoje entende-se que esta tese de Ariès não se aplica ao longo de toda a Idade Média. Para Lett, a questão a ser levantada relativamente à percepção da criança neste momento da história não diz respeito a *"ausência de um sentimento 'moderno' mas sobre a natureza do sentimento medieval"*.[31] O autor, analisando narrativas dos séculos XII e XIII, conclui pela existência de atenção e cuidados em relação à criança, mas eles nem sempre são bem vistos porque *"os 'moralistas' da época"* dedicaram-se *"a condenar os excessos dessa solicitude"*.[32] Flandrin também já havia feito restrições a esta interpretação de Ariès afirmando que *"se é essencial pesquisar a existência de um sentimento de infância e das etapas de seu desenvolvimento, é também importante explorar a natureza desse sentimento e de clarificar as características da infância em diferentes épocas"*. Assim, se a arte medieval representava a criança como um homem em escala reduzida, *"isto se prendia não à existência, mas à natureza do sentimento de infância"*.[33] O próprio Ariès, no prefácio que faz à edição de 1973 de L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime,[34] refere-se ao dito por Flandrin reconhecendo que *"a crítica é justa"*; assim, "o historiador diletante" dá uma nova nuança à sua tese sobre o sentimento da infância afirmando que, nas sociedades modernas, ele não seria *"uma inovação absoluta"* mas *"uma recodificação"*.[35] Neste debate, a argumentação de Gélis parece trazer alguma luz: se tratariam de diferentes *"atitudes com relação à criança"*, expressões de mutações culturais que ocorrem ao longo do tempo, sem ser possível estabelecer uma cronologia precisa para elas[36]; *"as duas atitudes podem coexistir no seio da mesma sociedade, uma prevalecendo sobre a outra em*

---

[31] LETT, D.. **L' Enfant des Miracles**, p. 12.

[32] LETT, D.. *La mére et l' enfant au Moyen Âge.* **L' Histoire nº 152**. février 1992, p. 6.

[33] FLANDRIN, J.. *Enfance et société.* **Annales E. S. C.** março – abril de 1964, p. 327. Citado em LETT, D.. **L' Enfant des Miracles**, p. 12.

[34] É nesta edição que se baseia a tradução publicada no Brasil pela Zahar em 1978.

[35] ARIÈS, P.. **História Social da Família e da Criança**, p. 14.

[36] GÉLIS, J.. *A individualização da criança*, p. 319.

determinado momento por motivos que nem sempre é fácil distinguir". Vista por este prisma, *"a indiferença medieval pela criança é uma fábula"*.[37] Portanto, uma leitura possível da tese de Ariès, a respeito da *inexistência de um sentimento da infância* na Idade Média, seria a de que, neste momento da história não existe o *nosso* sentimento moderno em relação à infância; como também Lett afirma, o ensaio de Ariès possibilita que a infância se torne importante objeto de estudo para os historiadores (e neste sentido poder-se-ia dizer que *descobre a infância para a História)*, mas ele teria pecado pela ausência de um *"descentrar sistemático de hipóteses e de conceitos em relação à sua própria cultura"*.[38]

Em outros termos, a criança não ocupava então o *lugar social* que detém no nosso tempo. Se a família antiga estava centrada em torno da autoridade paterna e da gestão do patrimônio, a família moderna se organizará em função da criança e de seu futuro. Na sociedade tradicional *"a duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos"*. Ademais, a criança era precocemente separada de sua família que, em decorrência, não controlava nem assegurava sua sociabilidade, aprendizado e consolidação de valores. Quando a criança sobrevivia ao tempo da *paparicação,* caracterizado por um sentimento superficial reservado aos muito novos e que os tornava uma *"coisinha engraçadinha"*, era norma que *"passasse a viver em outra casa"*.

A partir do fim do século XVII, segundo Ariès, ocorrem no mínimo dois importantes fatores que serão incorporados definitivamente pela família moderna. O primeiro é caracterizado pelo *enclausuramento* das crianças e se concretiza na necessidade de sua escolarização, *"a escola substituiu a aprendizagem*

---

[37] GÉLIS, J.. *A individualização da criança*, p. 328.

[38] LETT, D.. **L' Enfant des Miracles**, p. 12.

como meio de educação (...) a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender diretamente, através do contato com eles". O segundo é o fato de que a família tornou-se *"lugar de afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos (...) essa afeição se exprimiu sobretudo através da importância que se passou a atribuir à educação"*.[39] A passagem de um modelo de família para outro é de um significado tal que o autor a avalia como uma revolução do sentimento e da afetividade, em sua natureza, intensidade, e concentração. E, *"como uma reação em cadeia, as modificações que essa revolução provocava se estendiam a toda a sociedade"*.[40]

Badinter verifica que, na última terça parte do século XVIII, opera-se uma ruptura revolucionária em relação à mentalidade de então; tal ruptura está relacionada à consciência da particularidade da infância. Especificamente no que diz respeito à mulher, a autora dirá que – enquanto mãe – sua imagem, seu papel e sua importância mudam radicalmente. Observa, após 1760, o aumento de publicações que recomendam às mães que se ocupem pessoalmente de suas crianças, que as amamentem; antes de tudo, elas devem ser mães.[41] De um *amor ausente*[42] surge um sentimento forte e específico em relação à maternidade[43] e que nos acompanha até hoje. Com a expressão *amor ausente* Badinter não quer dizer, como em um primeiro momento se poderia entender, que inexistisse o amor materno. O que a autora postula é que, em meados do século XVIII, inexiste no ideário da sociedade francesa um sentimento amoroso (que hoje justifica a preservação e cuidados em relação às

---

[39] ARIÈS, P.. **História Social da Família e da Criança**, p. 10 - 13.

[40] ARIÈS, P.. **Um Historiador Diletante**, p. 134.

[41] BADINTER, E.. **L'Amour en Plus**, p. 137.

[42] Ver BADINTER, E.. **L'Amour en Plus**, p. II - X.

[43] Embora não seja questão específica de nosso tema aponto que DUBY ao referir-se às mulheres do século XII acrescenta à função feminina da maternidade a incumbência de cuidar dos mortos. Diz ele: *"como da terra fértil, a vida sai de suas entranhas e, quando a vida se extingue, retorna para elas como para a terra acolhedora"*. DUBY, Georges. **Damas do Século XII - A lembrança dos ancestrais**, p. 21.

crianças), o qual tão pouco era socialmente valorizado na vida em casal. Dessa forma, a presença (e, por que não dizer, também a ausência) do amor não era determinante para a concretização dos matrimônios e das relações filiais. Portanto, longe de ser algo instintivo, ou seja inato em todas as mulheres, o amor maternal é um sentimento que paulatinamente passa a ser valorizado socialmente. Em suma, o amor materno, o papel do homem (pai) e da mulher (mãe), da infância, da adolescência, etc. são determinados historicamente, não se tratando de traços naturais ou instintivos.

Podemos portanto dizer que, da prevalência da indiferença do século XVIII, assistimos o nascimento da *mãe coruja* dos séculos XIX e XX. Novo valor moral que associa o amor à maternidade; é a valorização de um sentimento e também de sua especificidade – ele é próprio da mulher enquanto mãe. A *"mulher estava investida de um papel fundamental: era a depositária da família e da espécie"*[44] pois à condição de esposa acresce-se a função de cuidar dos filhos, de seu bem-estar e saúde, de amamentá-los – tarefa que vinha sendo desenvolvida pela ama. De Eva, a pecadora que incita o homem com o fruto proibido, a mulher se vê transmutada em Maria, a que gera um filho para salvar a humanidade e, ao fazê-lo, redime-se do pecado original. A maternidade não é mais um dever que se impõe, mas a missão mais sublime que a mulher poderia almejar.[45] E o mesmo se dá com a criança; se antes *"a infância é a vida de uma besta"*,[46] agora ela será identificada com o menino Jesus; sua pureza e seu estado de graça deverão ser preservados.

Numa frase, o novo mote será *vinde a mim as criancinhas*. Assim que elas nascem, vive-se em torno delas e por elas. Já não será possível explicar o abandono

---

[44] GÉLIS, J.. *A individualização da criança*, p. 311.

[45] *"Uma mulher sem filhos é uma monstruosidade"*. Palavras que Balzac coloca na boca de Louise, protagonista das *Memoires des deux jeunes mariées*, pois *"somos feitas apenas para ser mães"*. Fonte: PERROT, M.. *Figuras e papéis.* **História da Vida Privada:** (v. 4) **Da Revolução Francesa à Primeira Guerra**, p. 150.

[46] BOSSUET citado em ARIÈS, P.. *L'enfant dans la famille*, p. 322.

e a indiferença materna em relação a elas. Anteriormente, qualquer pessoa poderia *maternar* a criança; isto significa que nem todas as mães estavam socialmente determinadas a se incumbir dos cuidados com seus filhos. Uma grande mudança ocorrerá e agora a mulher-mãe indiferente será socialmente considerada como anormal. Shorter bem definiu essa nova família. Ela é uma unidade sentimental ou um ninho afetivo que engloba o marido, a esposa e os filhos; os que têm possibilidade de convivência íntima com membros dessa unidade são escolhidos a dedo. O nascimento dessa família, também conhecida como *família nuclear moderna,* delineou pouco a pouco uma divisão entre a vida privada e qualquer intromissão externa através do recolhimento quase que total do casal relativamente ao cotidiano da comunidade. Rareiam os momentos de reunião entre a família conjugal e os vizinhos ou os amigos as visitas são quase só para os parentes. Contatos humanos podem ocorrer entre os que exercem a mesma atividade profissional, pode-se pertencer a clubes e associações, mas já não se despende quase nenhum tempo em ritos de solidariedade comunitária de antigamente. *"E, enquanto que, na sociedade tradicional, o grupo de parentes tinha relativamente pouca importância no plano da afetividade* (...), *hoje, os parentes do casal, alguns tios, tias e primos são os que têm maiores chances de transpor a parede da vida privada, atrás da qual está entrincheirada a família nuclear".*[47] Em síntese, com o aparecimento dessa nova família instaura-se uma esfera de intimidade sobre a qual o casal e as relações conjugais obtém um direito exclusivo. Ademais, apregoa-se que tamanha intensidade e valorização das relações no interior da família é alguma coisa de imprescindível que se incorpora à representação moderna da condição humana.[48]

Estas mudanças na forma de ser da família, nos comportamentos familiares, e, em particular, na vida conjugal não são simples efeitos de novos ideais, mas

---

[47] SHORTER, E. **Naissance de la Famille Moderne - XVIIIe - XXe siècle,** p. 287. Ainda: *"O lar é um ninho onde tudo é bendito"; "Jovem ou velho, é no lar que se é o melhor"; " Bendita seja nossa casa; Deus aqui reina matéria".* (p. 286)

[48] ARIÈS, P.. **Um Historiador Diletante,** p. 135.

devem ser vistas principalmente como resultado de uma transformação do Estado e da sociedade. Como bem aponta Lebrun, *"a psicogênese do homem moderno, (...) passa por uma sociogênese do Estado moderno"*.[49] De uma sociedade aparentemente estática e tendencialmente imutável, vemos paulatinamente a construção de uma nova forma de ser em sociedade: *o Estado se separa do religioso e apregoa-se a autonomia e centralidade da individualidade.* E isto traz transformações significativas na *forma de ser* da família. É desta forma que se pode interpretar o que Ariès chama de *a descoberta da infância.* Ao final do século XVIII é possível detectar, a par de outras transformações na sociedade ocidental, e em especial na francesa, a afirmação de um *sentimento da infância* ou como diz Gélis o *nosso sentimento da infância.*[50] Sintoma de profunda modificação nas crenças e nas estruturas de pensamento dominantes até então, é um indício de uma mutação sem precedentes da atitude ocidental relativamente à vida. Em um clima de crescente individualismo, o desejo de ter filhos para assegurar a continuidade do ciclo é substituído pelo desejo de amá-los e ser amado por eles.

1.3 – A "Revolução" Moderna - nova família, imagens de infância e de mulher

1.3.1 – A ruptura da Modernidade

Cambi mostra que o nascimento da Modernidade implica uma nova forma de ser, de agir, de pensar; trata-se de uma ruptura revolucionária que se manifesta nos mais variados domínios da vida social. Com a Modernidade declina e depois

[49]LEBRUN, F.. *Le prêtre, le prince et la famille* in BURGUIÉRE, A. e outros. **Histoire de la famille:** (v.3) **Le choc des modernités.** Paris: Le livre de poche, 1994, p. 148.

[50] GÉLIS, J.. *A individualização da criança*, p. 328.

desaparece aquela sociedade em certa medida estática que foi a Idade Média, uma sociedade de ordens. Ou seja, uma sociedade que negava a liberdade individual para valorizar organismos coletivos como a Igreja, o Império, a linhagem familiar, a comunidade. Com a Modernidade fragmenta-se a autoridade política, religiosa e cultural do Soberano e do Papa enquanto representantes, avalistas e intérpretes do "estabelecido pelo Divino". A Europa se laiciza política, ideológica e economicamente. Do ponto de vista político, pelo surgimento dos Estados nacionais que consolidam uma nova forma de controle social; do ideológico, ocorre a separação entre o mundano e o religioso afirmando a centralidade do homem sobre os seus destinos; e economicamente, retoma-se e amplia-se o comércio e as finanças no plano do mundo então conhecido, a partir principalmente das cidades-estado italianas. Assim, opera-se um processo de ruptura tão intenso que muitos não hesitam em conceituá-lo como revolucionário.

Na geografia, na economia, na política, no campo social, na ideologia, na cultura e também na pedagogia há mudanças significativas. Geograficamente, se *"desloca o eixo da história do Mediterrâneo para o Atlântico, do Oriente para o Ocidente"*; as viagens de descobrimento e a colonização ensejam o contato com novas etnias e culturas. Economicamente, põe-se fim ao modelo feudal, sistema fechado e baseado na agricultura; em seu lugar, sobrepõe-se uma economia baseada na mercadoria, no dinheiro, no capital, no investimento e na produtividade. Um modelo que implica a racionalização dos recursos, sejam eles financeiros ou humanos. O lucro passa a ser a regra básica do crescimento econômico.

Do ponto de vista da política, com a Modernidade nasce o Estado moderno, *"um estado centralizado, controlado pelo soberano em todas as suas funções, atento à própria prosperidade econômica, organizado segundo critérios racionais de eficiência; um Estado - nação e um Estado - patrimônio nas mãos do soberano"*. A concepção de poder também se transforma; ainda que centrado na figura do rei, o exercício do poder se *"distribui capilarmente pela sociedade, através de um sistema*

de controle, de instituições (da escola ao cárcere, da burocracia ao exército, aos intelectuais) delegadas à elaboração do consenso e à penetração de uma lógica estatal (centralização das decisões e do controle) na sociedade".[51] Do ponto vista social, é com a Modernidade que surge a burguesia. Nascida nas cidades, ela gradativamente torna-se o ator central do novo processo econômico – o capitalismo, do surgimento de uma nova concepção de mundo – laica e racionalista e do aparecimento de novas relações de poder que se manifestam inicialmente pela oposição à aristocracia feudal e posteriormente pelo conflito aberto em relação à Coroa, questionando o Estado patrimonial e o poder absoluto do soberano.

Quanto à ideologia e à cultura, a Modernidade promove pelo menos duas mudanças fundamentais. A primeira é a laicização traduzida pela emancipação em relação à visão religiosa do mundo e da vida e que liga o homem à história, à liberdade e ao progresso. A segunda diz respeito à racionalidade como base da legitimidade dos saberes, ou seja, os conhecimentos da humanidade são verdadeiros a partir de uma comprovação que pressupõe o uso da razão. Mas o mundo moderno é também ambíguo. Propaga a liberdade do homem e da sociedade, a derrocada das ordens e seus limites mas, ao mesmo tempo, pretende modelar o indivíduo segundo comportamentos que propiciam a produtividade. Na primeira fase da Modernidade – a que coincide com a Idade Moderna e que vai de 1492 a 1789 – esta ambigüidade não é tão consciente. O que prevalece é o ideal de libertação – de classe, dos indivíduos, das idéias – mas com a Revolução Francesa (ou com o início da Época Contemporânea), e até os nossos dias, tal tensão ganha corpo, traduzindo-se em uma estrutura social que é *em si contraditória* como nos mostram os críticos internos e externos do capitalismo.

A partir do final do *Ancien Regime* (1789), a modernidade se organiza em torno dos *processos de civilização* de que nos fala Elias, da *racionalização* enfatizada por Weber e da *institucionalização da vida social* enfocada por Foucault.

[51] CAMBI, F.. **História da Pedagogia**, p. 196 – 197.

Assim, modelos de autocontrole, de "boas maneiras" tornam-se imprescindíveis para a *civilidade*.[52] Atitudes *éticas* – que incluem a responsabilidade e a convicção, que se indagam sobre os custos e benefícios de uma determinada ação – estendem-se à vida social modelando a *eficiência e produtividade*.[53] Da mesma forma *institucionaliza-se* o social – através das escolas, prisões, manicômios, orfanatos, etc – como forma de exercer um minucioso *controle social* que classifica comportamentos e indivíduos, criando *tipologias sociais* diferenciadas (alunos, professores, loucos, criminosos, doentes, etc).[54]

O Estado moderno é o motor e a expressão deste processo complexo que se explicita pelo exercício do poder de forma centralizada segundo um modelo de eficiência racional e produtiva que contrasta com outros poderes, como o eclesiástico por exemplo. A França – de Henrique IV a Luís XIV – é o exemplo histórico mais claro deste Estado *burocrático* e *centralizado* embora a Inglaterra e a Espanha também tenham colaborado para a definição do Estado Moderno que *"com seus requisitos de controlador social e produtor de leis impositivas para toda a comunidade, permanece como o protagonista central de todo o complexo itinerário histórico da Modernidade"*.[55]

Da profunda reformulação advinda com a Modernidade, especialmente o ocorrido com duas instituições – família e escola – é de fundamental importância

---

[52] ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador:** (v.1) **Uma história dos costumes**. R. J.: Jorge Zahar Editor, 2a. ed., 1994.

[53] WEBER, Max.. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Pioneira Editora, 1967. Segundo Gabriel Cohn, Weber teria se dedicado ao tema porque queria estudar os *"os aspectos da moderna conduta da vida e seu significado prático para a Economia"* (p. 23-24), especialmente quanto ao desenvolvimento de uma *"regulação prático-racionalista da conduta da vida"*. Weber diz *"a gênese do espírito capitalista no meu sentido do termo pode ser pensada como a passagem do romantismo das aventuras econômicas para a conduta racional da vida econômica"*. No seu entendimento, *"parece haver uma espécie de afinidade entre certos princípios conceituais importantes para a regulação racional da conduta e o modo de pensar protestante"*. COHN, Gabriel *Introdução* in COHN, Gabriel (org.). **Weber**. 4ª ed., São Paulo: Editora Ática, 1989, p. 7 – 36.

[54] FOUCAULT, M.. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1983.

[55] CAMBI, F.. **História da Pedagogia**, p. 201.

para nossa temática. A família e a escola se impregnam cada vez mais de uma identidade educativa, tornando-se centrais não apenas no trato dos cuidados físicos, mas também para a instrução formal: a formação pessoal e social da criança. É como se fossem "criados novos lugares sociais" para a criança: na *família*, um modelo específico do mundo privado que trata das condições de sua *preservação e afeição*, na *escola*, um lugar de *vivências da infância*. Ambos serão impregnados de "saberes" que se traduzem na filosofia, na psicologia, na medicina, na pedagogia.

1.3.2 – Nova família: imagens de infância e de mulher

Como já afirmamos, implicando em mudanças na esfera do privado, a Modernidade amplia as responsabilidades da família no sentido de favorecer o desenvolvimento da criança. Através de um longo processo que tem seu auge no século XIX, a nova responsabilidade feminina no interior dessa nova família será incentivada por católicos e protestantes, médicos e filantropos, moralistas e administradores públicos. Cada qual empregará argumentos plausíveis para a afirmar os deveres maternais de que a *mãe coruja* dos séculos XIX e XX é a expressão. Com o auxilio destes ideólogos, a visão da maternidade enquanto um fenômeno natural é superada pela concepção de que *"ao fenômeno biológico e psicológico da gravidez deve corresponder uma determinada atitude maternal"*. A mulher-mãe deve agora se ocupar pessoalmente de seus filhos. Auxiliar do médico, vela para que a criança cresça saudável. Colaboradora do padre e do professor, inicia-lhe a inculcação moral e religiosa, assim como lhe dá a conhecer as primeiras letras. Disciplinadora, empenha-se em que o filho não caia em tentações e evita as más companhias que poderiam corromper a prole. Segundo esta nova concepção de

maternidade, *"procriar só teria sentido se a mãe tivesse terminado sua obra assegurando até o final a sobrevivência do feto e a transformação do embrião em um indivíduo acabado"*. Uma multiplicidade de funções comporá um ideário socialmente reconhecido, segundo o qual a maternidade ultrapassa em muito os primeiros anos de vida da criança. Já não basta gerar, é preciso 'bem criar': *"Essa crença é corroborada pelo uso ambíguo do conceito de maternidade que nos remete por sua vez a um estado psicológico momentâneo, a gravidez, e a uma ação de longo termo: os cuidados maternos e a educação. No limite, a função maternal não teria fim senão quando a mãe tivesse dado à luz ao adulto"*.[56]

Mas, cerca de dois séculos antes este discurso já estava sendo construído. Para a Igreja os valores morais deviam ser transmitidos às crianças pelo exercício da autoridade e do respeito, da pureza e da obediência. A propósito, vale citar a sétima instrução de Les devoirs du chrétien dressés en forme de catéchisme, conhecido como *Catéchisme d'Agen*, elaborado por Claude Joly, bispo de Agen. Diz o bispo, em 1677, explicitando os deveres dos pais na forma de diálogo:

> *"Pergunta - Quais são os deveres dos pais e mães em relação às suas crianças?*
>
> *Resposta - Eles lhes devem quatro coisas: a alimentação, a instrução, a correção, o bom exemplo.*
>
> *P - Em que consiste esta alimentação?*
>
> *R - Em os alimentar, vestir, criar segundo sua condição; em fazê-los aprender um ofício (...) que lhes seja adequado.*
>
> *P - Qual é a instrução que os pais e as mães devem às suas crianças?*
>
> *R - Eles lhes devem ensinar por eles mesmos ou por outrem os principais mistérios da fé, os mandamentos de Deus e da Igreja, o Padre Nosso e a Ave Maria, e a fugir do pecado mais do que da morte.*
>
> *P - Que devem fazer os pais e as mães antes de engajar suas crianças numa profissão para a vida?*
>
> *R - Eles devem rezar e consultar a Deus para saber se as crianças foram chamadas para essa profissão e de lhes fazer conhecer as obrigações de seu estado.*

[56] BADINTER, E.. **L'Amour en Plus**, p. 8.

P - Em que consiste a correção que os pais e mães devem a seus filhos?

R - Em repreendê-los, castigar quando eles erram, com doçura e caridade, e não em cólera e com injúria.

P - Quais bons exemplos os pais e mães devem dar a seus filhos?

R – Abster-se de todo mal e fazer todo o bem que puderem em sua presença".[57]

Haverá educadores e moralistas que denunciarão a *paparicação* como negligência, pois o apego à infância é mais do que gostar de se distrair com as crianças; agora elas são motivo de preocupação e exasperação, como diria Ariès, é a consciência da particularidade da infância expressando-se pela necessidade de moralizá-las ou discipliná-las. Multiplicam-se os conselhos e a preocupação com uma educação adequada. Para os teólogos, a família é um reflexo da ordem divina da qual faz parte; sua cabeça é ocupada pelo pai, representante de Deus, cujo poder é análogo do poder divino, como tal, reverenciado e temido. A submissão da mulher ao marido deve se efetivar tal qual recomenda a literatura apostólica: *"As mulheres estejam submetidas aos seus maridos, como ao Senhor, porque o homem é a cabeça da mulher, como Cristo é cabeça da Igreja e o Salvador do Corpo. Como a Igreja está submetida a Cristo, estejam as mulheres em tudo sujeitas, aos seus maridos.* (...) *Assim também os maridos devem amar as suas próprias mulheres como seus próprios corpos.* (...) *Em resumo, cada um de vós ame sua mulher como a si mesmo e a mulher respeite a seu marido".*[58] A autoridade está ligada aos papéis e às competências; ou, em outros termos, a responsabilidade é concentrada no chefe da família como bem alertou Madame de Maintenon às suas discípulas: *"Mademoiselles, tereis vosso marido para cuidar e então tereis um amo".*[59]

---

[57] Citado em LEBRUN, F.. *Le prêtre, le prince et la famille* in BURGUIÉRE, A. e outros. **Histoire de la famille:** (v. 3) **Le choc des modernités,** p. 135.

[58] *Efésios, 5: 21-33.* **Bíblia de Jerusalém.** S. P: Edições Paulinas, 1989, p. 2203.

[59] Madame de Maintenon. *Sur l'éducation.* Paris, Greárd ed., 1885 citado in CASTAN, Y.. *Política e vida privada.* **História da Vida Privada:** (v.3) **Da Renascença ao Século das Luzes,** p. 62.

Ademais, as mulheres são vistas como dotadas de uma espécie de *fraqueza natural* que as inclina para ao pecado: *"sozinhas, sem um tutor masculino, a dama, a donzela, a virgem não apenas se encontram em perigo de ser tomadas, elas estão entregues a si mesmas, portanto às más inclinações, abandonam-se inevitavelmente à luxúria, dado o fraco que têm pelo jogo do amor".*[60] Quanto à criança, ela não veio à terra para se divertir mas para obedecer: *"Ao menor sinal de resistência, punir com uma verdadeira severidade: este é o grande segredo da autoridade (...) A obediência deve ser exigida desde o início".*[61] Desde a mais tenra idade deve aprender que os ideais de sacrifício e resignação fazem parte deste mundo, que a vida é feita de provas e não de prazer, que o sucesso é raro e a ingratidão uma constante e, acima de tudo, que seus maiores inimigos são seus desejos egoístas. *"É bom que cada um tenda a perseverar em seu ser com a condição de que os seres não sejam discordantes demais, de onde o gosto pela conformidade, a recusa do individualismo, o apoio à disciplina interna recomendados pela moral e pela política".*[62]

Moralistas alertam para os perigos da complacência dos pais em relação aos filhos, que John Locke teme poder ter conseqüências nefastas para a criança: *"foi com muita sabedoria que a natureza inspirou aos pais o amor aos filhos; todavia, se a Razão não modera com extrema circunspecção essa afeição natural, ela facilmente degenera em excessiva indulgência. Nada mais justo que os pais e as mães amem seus filhos; seu dever a isso os obriga. Mas sobretudo, não contentes com amar suas pessoas, chegam ao ponto de amar-lhes os defeitos. (...) apaixonados demais pelos filhos, não percebem o mal que lhes fazem, pois quando*

---

[60] DUBY, G.. **Damas do Século XII - a lembrança das ancestrais**, p. 61.

[61] Fernand Nicolay. **Les Enfants Mal Élevés. Étude Psychologigue, anecdotique et pratique** (1890) citado em ZELDIN, T.. *Les Enfants,* **Histoire des Passions Françaises:** (v. 1) **Ambition et Amour**. Paris: Éd. du Seuil. 1980, p. 372.

[62] CASTAN, Y.. *Política e Vida Privada,* p. 67.

os filhos crescem seus maus hábitos também crescem na mesma proporção".[63] Assim é que o proibido e o permitido devem ser claramente definidos; cabe à família, enquanto suporte do Estado, zelar para que os limites não sejam ultrapassados. Gelís acredita que o fato do discurso moralista ganhar grande importância no século XVII pode ser visto como uma reação do Estado e da Igreja ao *"demasiado espaço que a afetividade"* ganha na vida familiar.[64] Badinter argumenta ser este um dos motivos para que pedagogos e mestres em teologia denunciem com severidade o carinho e a educação frágil que as mulheres teriam tendência a dar aos seus filhos.[65] Ariès afirma tratar-se de uma reação contra a *paparicação* e contra a opinião de que as crianças menores de oito anos eram muito pequenas para serem repreendidas.[66] A propósito, Badinter cita célebre texto espanhol, traduzido para o francês, reeditado várias vezes a partir de 1542 e intitulado L'Institution de la femme chrétienne, onde se encontra a seguinte norma educativa: *"amá-los como se deve, de sorte que o amor não pode nos impedir de lhes retirar os vícios e de lhes constranger por receio de advertências verbais, castigos e choros, enfim que o corpo e o espírito sejam melhor feitos, por severa sobriedade e alimento intelectual".*[67]

---

[63] LOCKE, J.. *De l'education des enfants.* Paris, 1695, p. 2 citado in GÉLIS, J.. *A individualização da criança*, p. 322 - 323. Sobre Locke, veja-se a nota 101.

[64] GÉLIS, J.. *A individualização da criança*, p. 323.

[65] BADINTER, E.. **L' Amour en Plus**, p. 45.

[66] A este respeito Ariès cita *La Civilité Nouvelle*, de Coutrin, publicado em 1671, que descreve o "processo de paparicação": *"Deixa-se que esses pequenos espíritos passem o tempo sem prestar atenção ao que é bom ou mau. Tudo lhes é permitido, indiferentemente. Nada lhes é proibido: eles riem quando deviam chorar, choram quando deviam rir, falam quando deviam calar e ficam mudos quando a boa educação os obriga a responder (era já o 'merci, monseieur' das crianças francesas, que surpreende e escandaliza os pais de famílias norte-americanos). Deixá-los viver dessa forma é ser cruel para com eles. Os pais e as mães dizem que, quando eles ficarem grandes, serão corrigidos. Seria mais apropriado agir de modo que não houvesse nada a corrigir."* ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**, p. 142.

[67] VIVÉS, J. L.. *L'Institution de la femme chrétienne* citado por BADINTER, E.. **L'Amour en Plus**, p. 45. Badinter chama a atenção em nota de rodapé que este é um *"argumento que será encontrado, sob diferentes formas, ainda nos dias de hoje".*

Para o discurso teológico o amor dos pais pelos filhos pode ser traduzido da seguinte forma: *"Vós pais, ao receber de Deus a missão de formá-los, recebem ao mesmo tempo o que lhes é necessário para exercê-la... É a voz de Deus que será entendida na sua voz"*.[68] Mesmo após o rompimento com a estrutura patriarcal, uma concepção tradicional (embora reformulada pela presença do afeto em uma família agora caracterizada como nuclear) continua a permear a família na medida em que a mulher e a criança devem submeter-se a autoridade marital e paterna. Embora essa tenha sido a concepção que acabou por prevalecer durante um bom par de séculos, diferentes atitudes coexistiram em matéria de educação das crianças. Bem antes de Rousseau, o aleitamento materno havia sido recomendado como sendo o ideal para a criança pequena, não só por suas possíveis qualidades nutricionais, mas também em função do relacionamento afetivo daí decorrente.

Na *concepção rousseauniana* a criança é um *ser puro e inocente* que, crescendo livremente, desenvolve sua individualidade e chega à idade da razão. Ainda que representando uma ruptura em relação às concepções vigentes, na prática o pensamento rousseauniano conviveu com proposições das mais contraditórias durante o século XVIII. Enquanto isto, os católicos viam a criança como *"um pecador a quem era necessário inculcar a obediência"* como valor maior; já os empiristas defenderão que ela é *"um ser infinitamente maleável já que todas as suas características seriam frutos da experiência"*.[69] O apelo à modéstia também é uma constante nos tratados de pedagogia, pois ela atuaria como *"antídoto para um dos vícios mais condenáveis (...) isto é, o orgulho"*.[70]

Em Santo Agostinho a criança é um ser que amedronta, é símbolo do mal, imperfeita e inacabada: *"a infância é o testemunho mais flagrante da condenação*

---

[68] BARRAU, T. H.. *Amour filial, récits à la jeunesse.* (1862) citado em ZELDIN, T.. *Les enfants*, p. 371.

[69] ZELDIN, T.. *Les enfants*, p. 370.

[70] AGO, R.. *Jovens nobres na era do absolutismo: autoritarismo paterno e liberdade* in LEVI, G. e SCHIMITT, J. C. (org.). **História dos Jovens:** (v.1) **Da Antigüidade à Era Moderna.** S. P.: Companhia das Letras, 1996, p. 338.

lançada contra o conjunto dos homens porque ela manifesta a forma como a natureza humana corrompida se precipita para o mal".[71] Nos dizeres de Agostinho, o pecado da criança não difere do de seus pais: *"A debilidade dos membros infantis é inocente, mas não a alma das crianças. Vi e observei uma, cheia de inveja, que ainda não falava e já olhava, pálida, de rosto colérico, para o irmãozito colaço(*). Quem não é testemunha do que afirmo? (...) Senhor, envergonho-me de contar, na minha vida terrena, esta idade que não me lembro de ter vivido.(...) Tudo quanto se oculta nas trevas do meu esquecimento é para mim igual ao tempo que vivi no seio materno. E se fui concebido em iniqüidade e se em pecado me alimentou, no ventre, minha mãe, pergunto, Senhor e Deus meu, onde e quando esteve inocente este vosso servo? Passo em silêncio esta quadra da vida".*[72] Essa é a concepção da criança como um ser corrompido que precisa ser preservado de si mesmo; daí porque propõe uma educação totalmente repressiva e contrária aos desejos infantis. Imperfeita, inacabada e corrompida, a criança só poderá ser (re)modelada ou moralizada através de duras penas. No dizer de Badinter, jamais o termo *educação* foi tão justamente utilizado: *"reorienta-se uma jovem árvore através de um tutor que opõe sua força àquela contrária da planta, correção e bondade humana não são senão o resultado de uma oposição de forças, quer dizer de uma violência".*[73]

Zeldin avalia que, ainda no final do século XIX e início do século XX, alguns ideais católicos estão presentes em doutrinas de pensadores liberais embora esses últimos possam ter modificado algumas posturas católicas. Para o autor seria um período de incertezas, no que se refere à educação da criança, em razão da coexistência inconciliável de aspirações inovadoras com tradições diversas: os conservadores valorizando a autoridade e a inculcação do respeito paterno; os

---

[71] BADINTER, E.. **L' Amour en Plus**, p. 43.

[72] SANTO AGOSTINHO. *Confissões.* **Os Pensadores**. São Paulo: Editora Abril, 1987, p. 14 – 15.
(*) Colaço é o irmão de leite. (Nota da autora)

[73] BADINTER. E.. **L'Amour en Plus**, p. 43 - 45.

moralistas vendo no excesso de familiaridade uma das causas do declínio da autoridade e do crescimento da imoralidade, tal como propõe, em 1886, um manual de sucesso (reimpresso oito vezes antes de 1913) chamado As crianças bem educadas. Enfatizando a importância dos costumes tradicionais, ele ordenava que as crianças se levantassem quando seus pais entrassem no recinto. Ou ainda: *"Quando vós tiverdes a honra de serdes admitidos nos salões de vossa mãe, vós deveis vos comportar de maneira que ela não tenha que se arrepender de vos haver concedido este favor... Vós não deveis ousar, com razão, vos apresentar no salão sem estar de luvas, e os provinciais são ainda mais que nós rígidos observadores dessa etiqueta".*[74] Já os liberais afirmam os direitos da criança: *"A criança tem direito ao respeito de sua individualidade, sua inteligência e de sua vocação. Eu tenho um religioso respeito pelas crianças, eu aprendi mesmo a temê-las. Cada criança deve ser tratada como um caso em particular. O primeiro dever de um pai é estudar a natureza de sua criança a fim de apreciar aquilo de que ela é capaz".*[75]

Se o século XVIII pode ser caracterizado como o momento em que se enfatiza a responsabilidade paterna, o século XIX acentuará a importância dos cuidados maternos e por fim, o século XX será o apogeu da introjeção dessas responsabilidades à mulher, graças à psicanálise que lhe acrescenta a tarefa de cuidar da felicidade de seus rebentos. Ocorre o que poderíamos chamar de *psicologização da maternidade*, ou seja, a substituição de antigas preocupações com os cuidados físicos, alimentares, higiênicos ou moralizadores pela ênfase em aspectos psicológicos da função materna e dos laços afetivos que unem mãe e filho.

---

[74] Comtesse de Ferry. *Les enfants bien élevés*. Mame, Tours, 1886. p. 45-49 citado em ZELDIN, T.. *Les enfants*, p. 372.

[75] Dupanloup, padre e posteriormente professor, publicou vários trabalhos, especialmente na década de 60 do século XIX. Tinha como tese a importância da autoridade, do respeito, da obediência, da preservação da inocência e da pureza na educação da criança. Para ele, *"aqueles que negligenciavam suas crianças eram por elas neglicenciados quando tornavam-se adultas"*. Fonte: ZELDIN, T.. *Les enfants*, p. 327- 376.

Bernard Perez, autor de uma das primeiras obras sobre psicologia infantil,[76] mesmo inspirando-se na ciência e na teoria da evolução, está longe de concordar com a inocência rousseauniana. Acentuando a importância dos fatores hereditários no comportamento infantil, o autor vê o medo, a raiva e o ciúme como inatos à criança, decorrentes do pecado original. Gabriel Compayré, pedagogo republicano, afirmará que a criança é dotada de uma maldade profunda impossível de ser justificada senão por uma grande indulgência: *"ela não é somente pervertida por fatores sociais: ela é naturalmente perversa. Ela possui instintos anti-sociais inatos"*.[77]

"Ser amado por toda a vida por alguém que nos ama. Eis ai um problema a ser solucionado". O amor filial não se instaurará naturalmente; será preciso fazer por merecê-lo e a melhor maneira de conquistá-lo será dando atenção ao bebê. *"Tornar-se um bom camarada para ganhar o direito de ser seu amigo"*.[78] Questões do século XIX, elas mostram que a criança ocupará um lugar de destaque na família: vive-se mais com elas e por elas, redobram-se os cuidados e a ternura, relaxa-se a autoridade e cuida-se mais de sua saúde, vela-se mais por sua educação e seu bem-estar.

A criança torna-se muito preciosa para ser semeada como o mato o é pelo vento. Daí que sua educação e promoção passam a ser os principais objetivos da família. Quanto mais os cônjuges se preocupam com as crianças, menos as têm para melhor cuidar delas sem privilégio de sexo ou do fato de serem o mais velho ou o caçula. Para bem cuidar e educar a presença constante da mãe é necessária. Com suas novas obrigações ela não terá mais tempo para freqüentar os salões; seus filhos são suas únicas ambições, ela sonha com um futuro brilhante para cada um deles e crê que o sucesso depende da sua vigilância. Ademais, o amor entre os cônjuges é

---

[76] PEREZ, B.. *La psychologie de l'enfant: les trois premières annés*. 1882. Citado em ZELDIN, T.. *Les enfants*, p. 377.

[77] COMPAYRÉ, G.. *L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant*. 1893. Citado em ZELDIN, T.. *Les enfants*, p. 377

[78] ZELDIN, T.. *Les enfants*, p. 382

necessário para concretizar este futuro: *"Considera-se que os filhos, para serem bem criados, precisam não só do amor dos pais, mas também do amor entre os pais (...) Em suma, agora o amor ocupa um lugar central no casamento: é seu próprio fundamento".*[79] É nesse sentido que o casamento, sem os filhos, não passa de uma "idéia".

Alain[80], filósofo do republicanismo, mostra como estas questões possibilitam um novo status feminino. Para ele, o *"verdadeiro par do casamento não é composto pela mulher e o marido mas pela criança e a mãe. Somente o amor que une a mãe ao filho é o verdadeiro amor, as relações entre o pai e o filho são difíceis principalmente no caso de filhos homens. O pai não é mais do que um estranho pois ele vive a maior parte do tempo em um universo público onde as regras da afeição são desconhecidas enquanto que a mãe, se lhe impõe algo, o faz pelo afeto. A criança pode desejar o amor paterno mas este é muito exigente; o filho copia a mãe na obediência ao pai, mas a severidade e impaciência paterna impedem que ele realmente o admire".*[81] Esta formulação de Alain traduz os dilemas entre o público e o privado, de modo que a vida em família implica o conflito com a vida em sociedade, pois suas regras são diferentes. Se a primeira é o império da afeição, e portanto da proteção, a segunda funda-se na impessoalidade e na competição. A família não pode competir com as regras do mundo exterior pois ela não é capaz de julgar com imparcialidade o valor dos indivíduos e de seus atos, enquanto que na esfera pública julga-se por competências efetivamente demonstradas. E, por outro lado, se o pai é o intermediário do público em relação ao privado, é possível

---

[79] PROST, A... *Fronteiras e espaços do privado* in PROST, A e VINCENT, G.. **História da Vida Privada:** (v. 5) **Da primeira guerra a nossos dias**. S. P.: Companhia das Letras, 1992, p. 90.

[80] Alain é pseudônimo de Émile Chartier (1868 – 1951), filósofo, radical socialista, privilegia a razão em detrimento da afetividade. *(verbete: Alain)*, **Dictionnaire en Couleurs: encyclopédie, noms propes de la langue française**. Paris: Hachette, 1991, p. 29.

[81] citado em ZELDIN, T.. **Obra citada**, p. 384

compreender a tensão pai-filho mostrada por Alain, já que a severidade do amor paternal nada mais é do que a expressão desses dilemas.

As vertentes aqui enfocadas têm em comum o ideal de que o afeto pelas crianças é demonstrado pela preocupação de educá-las. Mais moralizadas e menos paparicadas, cada discurso enfatizará determinadas facetas da mesma questão: *a criança é um ser precioso que precisa ser preservado e preparado para a plenitude de etapas posteriores.* Privilegiando o futuro cristão, o futuro cidadão ou o homem de bem, enfim, seja qual for a expectativa para as etapas posteriores da vida, a infância é o momento de iniciar a introjeção do futuro. Em outros termos, é a *etapa de vida* em que se inicia a *moralização* da criança. A *pedagogia* deste processo depende menos dos objetivos futuros e mais do ideário de cada agente moralizador a respeito da própria infância. Isto significa uma gama variada de imagens, que comporta desde aquela que vê *a criança como portadora do germe do mal* até aquela que crê na *inocência da natureza infantil* ou na *essência da infância.*

1.4 - Os discursos que intervêm para a concretização da nova família

Badinter afirma que, especialmente na terceira parte do século XVIII, opera-se o que é por ela denominado de *mudança de mentalidade.*[82] Veremos, além dos já mencionados, florescer vários tipos de discursos que permeiam a nova família e os novos papéis que deverão ser desempenhados por seus membros. Destacam-se duas vertentes – um discurso econômico e um filosófico. Certamente outros discursos serão recorrentes (por exemplo, aquele que irá enfatizar a centralidade da mãe nos cuidados da prole), mas o que aqui queremos enfatizar é que, se novas florescem atitudes no trato da criança ou da família, elas são frutos das contingências econômicas e sociais daquele momento. Lugar de afeto, a família passa a ser

[82] BADINTER, E.. **L'Amour en Plus**, p. 137.

também o *lócus de preservação da criança* e cada um desses discursos passa a enfocar sua importância estratégica para a concretização de uma nova forma de organização da sociedade – o nascente capitalismo.

Resultado da tomada de consciência da importância da população como estratégia de consolidação da nação francesa, um discurso (precursor do aparecimento da demografia) enfatiza a importância econômica do novo modelo familiar. Segundo Badinter, do final do século XVIII, os resultados, obtidos pelos levantamentos então realizados, demonstravam uma modesta taxa de crescimento populacional que ameaçava a *"primazia demográfica da França"*. Dentre outros, Voltaire[83], Rousseau[84] e Montesquieu[85] alertam para as perigosas conseqüências do

[83] François Marie Arouet Voltaire (1694 – 1778), escritor, defensor do progresso na civilização, da liberdade, da tolerância e da justiça. Membro da Academia Francesa. É detentor de uma enorme produção dentre as quais: *História de Carlos XII* (1731), um relato da "loucura das conquistas"; *Epitáfio a Urânio* (1733), onde critica os dogmas do cristianismo; *Cartas filosóficas ou Cartas inglesas* (1734), sátira às instituições francesas. (verbete: *Voltaire*), **Dictionaire en Couleurs: encyclopédie, nom propres de la langue française.** Paris: Hachette, 1991, p. 1356 – 1357.

[84] Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) foi escritor e filósofo, nasceu em Genebra onde sua família de origem francesa se refugiou (no século XVI) em função da adesão à Reforma. Era filho de um relojoeiro; sua mãe morreu quando ele nasceu e, por esta razão, foi criado pelo pai e por tias. Aos dez anos, foi confiado a um pastor de Bossey, com quem viveu por dois anos. Aos treze anos começou a aprender o ofício de gravador, logo abandonado em função de mudança para Turin, onde ele abjura o protestantismo.

Em 1728 emigra para a Savóia passando a viver às custas de Madame de Warens, jovem burguesa de Annecy. Mesmo após sua conversão ao catolicismo leva, durante algum tempo, uma vida de vagabundagem viajando a pé e trabalhando para poder se manter. Em 1732, reencontra sua protetora e vive com ela uma história de amor. No total, são onze anos de relacionamento que se caracterizam como tempos de formação intelectual (Rousseau lê muito e escreve seus primeiros ensaios literários neste período), de iniciação sentimental e de viagens que lhe ampliam o conhecimento.

Em 1740, torna-se preceptor de duas jovens e escreve *Projeto para a educação da senhorita de Sainte-Marie,* dedicando-o a mais nova das irmãs. Em 1741, começa se relacionar com Voltaire, Grimm e Diderot que lhe encomenda artigos sobre música para a *Enciclopédia*. Em 1742, vai a Paris para apresentar na Academia de Ciências um novo sistema de notação musical; nesta época Rousseau sonha com uma carreira de músico. Publica *Dissertação sobre a música moderna*, compõe a ópera *As musas galantes* que não obteve sucesso quando apresentada. Depois disso, passa uma temporada em Veneza como secretário do embaixador da França.

Em 1745, inicia uma relação amorosa com Thérèse Levasseur, uma criada que anos depois torna-se sua esposa. Em 1749, decide responder uma questão posta pela Academia de Dijon obtendo o primeiro prêmio com a dissertação *Se o progresso das ciências e das artes contribuiu para corromper ou para depurar costumes*. A publicação desse texto chama atenção sobre ele; em 1750, graças ao *Discurso sobre as ciências e as artes* passa a ser reconhecido como um pensador importante e, um ano depois, conquista a celebridade apresentando sua ópera ballet *O adivinho da aldeia* em Fontainebleau diante do rei e da rainha.

A partir deste momento participa de diversas polêmicas. Em 1755 aparece o *Discurso sobre a origem da desigualdade* onde ele denuncia os malefícios de uma sociedade fundada na propriedade e produtora de desigualdade, à qual ele opõe um "estado de natureza" imaginário e utópico. Em 1756, é acolhido por Madame d'Epinay, amiga e incentivadora de Diderot; mas, muito rapidamente, já atingido pela doença que

fato da França estar se despovoando, pois, ainda que tenha havido um ligeiro recuo da mortalidade, a estabilidade da população se centraria fundamentalmente na diminuição da mortalidade adulta graças ao declínio das guerras, da peste e também das famílias numerosas. Em contrapartida, a mortalidade infantil não havia ainda declinado significativamente no último século. Rousseau afirmava que a Europa se despovoava principalmente porque as mães não cumpriam o seu dever, qual seja engravidar, cuidar e preservar as crianças.[86] Já Mirabeau sustentava que a queda da população era fruto da grande propriedade, do luxo, a decadência da agricultura que, acreditava ele, freava a produção, a natalidade e a riqueza da nação.[87]

De todo modo, preservar as crianças estava na ordem do dia e será questão até a Primeira Guerra e após a Segunda Guerra Mundial. O Estado deverá

---

o levará à morte, ele rompe com Madame d'Epinay e os enciclopedistas (1757). Nesta altura já havia retornado ao protestantismo, publica *Carta sobre a providência* e também o romance *A nova Heloïsa* onde vários personagens são inspirados em pessoas com quem teve contato na juventude, principalmente a jovem Julia. Em 1758 publica *Carta a d'Alembert sobre os espetáculos*, o que ocasiona uma animosidade com Voltaire (que ele acusa de corromper Genebra) e que perdurará até o final de sua vida.

Enquanto *A nova Heloïsa* é impressa em Paris, ele escreve *Emílio* e *O contrato social*. *Emílio* causa celeuma na Sorbonne por suas teses audaciosas e Rousseau é condenado à prisão pelo parlamento parisiense. Em resposta escreve *Carta ao arcebispo de Paris – Monsieur de Beaumont* e a seus acusadores *Cartas escritas da Montanha*. Ainda em função das acusações resolve escrever sua biografia, texto que será redigido por vários anos. Fonte: (verbete: *Rousseau*), **Dictionaire en Couleurs: encyclopédie, noms propres de la langue française**, p. 1126 e GAGNEBIN, Bernard. *Commentaires* in ROUSSEAU, J.-J.. **Les Confessions** (t.2). Paris: Le Livre de Poche, 1972, p. 475 – 507.

[85] Charles de Secondat, barão de La Brède e de Montesquieu (1689 – 1755). Nascido em uma família de políticos de Bordeaux, tornou-se conselheiro parlamentar em 1714. Seu rápido sucesso com *Lettres Persanes* (1721), uma crônica crítica à sociedade francesa, é sua estréia na literatura. Em 1728, com o objetivo de escrever uma grande obra política, viaja pela Europa buscando documentação; daí produz *Considérations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur décadance* (1734). Sua obra maior é *L'Espirit des lois* que aparece anonimamente em Genebra (em 1748) como um ataque aos jansenistas e aos jesuítas. Montesquieu foi o primeiro a destacar a interdependência entre vários aspectos da vida social (jurídicos, econômicos, morais e religiosos) sem colocá-los em uma concepção pré-determinada. Suas idéias políticas não são as de um revolucionário mas, como liberal, crê na necessidade de reformas. Suas idéias inspiram os legisladores de 1791, especialmente no que diz respeito à separação entre os poderes executivo, legislativo e judiciário. (verbete: *Montesquieu*), **Dictionaire en Couleurs: encyclopédie, noms propres de la langue française**, p. 846.

[86] ROUSSEAU, J. J.. **Emile**, I, p. 256.

[87] MIRABEAU, V. R.. **L' Ami des Hommes ou Traite de la Population** (1756 – 1758). Victor Riqueti, Marquês de Mirabeau, era economista. Partidário dos fisiocratas, defendeu suas teses especialmente em *L'Ami des Hommes* e em *La Théorie de L'Impôt* (1760). Fonte: (verbete: *Mirabeau*), **Dictionaire en Couleurs: encyclopédie, noms propres de la langue française.** Paris: Hachette, 1991, p. 832.

empreender esforços no sentido de diminuir a mortalidade, principalmente nos primeiros meses de vida. Uma medida significativa será uma espécie de "caça às bruxas" em relação às *curiosas*, ou seja, as mulheres que deveriam trazer as crianças ao mundo mas que, não poucas vezes, se incumbiam de apressar sua morte pela falta de cuidados e assepsia, ou porque eram assumidamente *fabricantes de anjinhos*. Tratava-se de substituí-las pelos cuidados médicos ou, quando isto fosse impossível, pelo menos de orientá-las visando a superação de sua ignorância. Tais preocupações, que poderiam ser vistas como humanitárias, têm também como interesses centrais a economia e a produção em geral. Uma passagem de Badinter é elucidativa a este respeito: *"Bertin*[88] *era tão preocupado com a produção animal quanto com a produção humana. Talvez mais com a primeira! Em 1762, ele cria uma escola de veterinária em Lyon e em 1766 a muito célebre escola de Alfot. No mesmo espírito, ele encorajará a agricultura, a horticultura e cria sem cessar escolas a fim de melhor se produzir".*[89] Embora a autora mostre seu descontentamento com a conclusão a que chega, seu raciocínio nos leva a dizer que tais proposições têm como pano de fundo uma questão estratégica para a qual colaboram vários aspectos da vida econômica: *"Não se pode deixar de, sem risco de querer ironizar, comparar a parteira, o veterinário e o agricultor pois todos têm a função de dar a vida ou de torná-la possível. Para uma nação eles significam mais riqueza e bem-estar".*[90]

A partir de 1760, surgem teorias que passam a dar ênfase à necessidade de um aprendizado profissional para as crianças. Os fisiocratas,[91] preocupados com os

---

[88] Bertin foi ministro de Luís XV (1715 – 1774).

[89] Preocupado com a mortalidade em função do despreparo das parteiras ou das curiosas, Bertin solicitou ao médico do Rei, Joseph Raulin, um manual a elas destinado e fez com que fosse traduzido em diferentes línguas. Fonte: BADINTER, E.. **L'Amour en Plus**, p. 145.

[90] BADINTER, E.. **L'Amour en Plus**, p. 145.

[91] Defensores da fisiocracia, doutrina econômica do século XVIII, segundo a qual a terra e a agricultura seriam as principais fontes de riqueza e crescimento da nação; defendiam ainda a liberdade de comércio. Mirabeau era adepto da doutrina. Fonte:(verbete: *Physiocratie*), **Dictionaire en Couleurs: encyclopédie, noms propres de la langue française**, p. 977.

abandonados, propõem que deveriam ser preparados para serem agricultores. Sensibilizado pela causa – já que o abandono, quando não resultava em morte prematura, acabava por criar uma legião de miseráveis e desocupados – o Conselho de Estado francês propõe, em 1769, o oferecimento de *"uma pensão - de 12 a 40 libras - a todo chefe de família rural que criasse uma criança abandonada"*.[92] Neste contexto a criança, especialmente no final do século XVIII, é vista como um valor mercantil na medida em que ela é potencialmente uma riqueza econômica. Ela será o futuro adulto que viabilizará toda espécie de produtos, de meios de sobrevivência e de pujança: *"O homem é o princípio de toda a riqueza* (...) *uma matéria prima apropriada para trabalhar todas as outras e que, unindo-se a elas, lhes dá um valor e incorpora uma riqueza"*. Antes, prevalecia no discurso teológico o conceito de que o ser humano valia em função da "qualidade de sua alma". Ao final do século XVIII, o discurso econômico afirmará que é a quantidade de homens que importa e cada ser humano vale o preço de sua ocupação. Por conseqüência, a riqueza da nação decorrerá da capacidade de emprego de sua força de trabalho e de suas indústrias.

A criança passa a ser um bem precioso para o Estado, não apenas porque ela poderá ser produtora de riqueza, mas também porque poderá assegurar o poderio militar nacional; assim, toda perda humana é lastimável: *"Um Estado não é poderoso senão por seu povo"*, pelos *"braços que manufaturam"* e quando *"aqueles que os defendem são mais numerosos"*. Tal utilitarismo não vê com bons olhos o desdém pela criança. A mortalidade das crianças abandonadas, por exemplo, é vista como um desperdício social, especialmente provocado pela entrega dessas crianças às amas-de-leite. Para combater esta mortalidade é necessário modificar a forma como são criadas.[93]

---

[92] MARCÍLIO, M. L.. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Editora Hucitec, 1998, p. 72. Apesar da moeda francesa ser o franco, a pesquisadora refere-se a um custo calculado em libras, o que seria usual na Inglaterra.

[93] Dentre a importante literatura que floresce no século XVIII a respeito da conservação das crianças Donzelot cita (a) a produzida por médicos como Des Essatz (*Traité de l'éducation corporelle des enfants en bas âge*

Por esta ótica, os pobres, os miseráveis, as prostitutas e as crianças abandonadas passam a ser objetos de atenção enquanto forças produtivas em potencial. Os filantropos, por exemplo, passam a se preocupar com as crianças abandonadas que *"morrem como moscas sem atenção do Estado (...) É aflitivo ver as despesas consideráveis que os asilos são obrigados a ter com crianças expostas (asiladas), produzindo tão poucas vantagens para o Estado. A maior parte perece antes de chegar a uma idade em que se poderá tirar qualquer utilidade"*.[94] Servir nas fileiras do exército ou trabalhar em serviços pesados, os expostos podem ser úteis ao Estado que não pode se dar ao luxo de perdê-los: *"aos olhos dos contemporâneos os expostos eram devedores da sociedade, marcados pela origem de seu nascimento"*.[95] Por esta razão era legítimo pensar em utilizá-los, por exemplo, como braços nas colônias que a Europa havia conquistado na América, África e Ásia.[96] Vislumbrando a importância militar das futuras gerações, Napoleão

---

ou réflexion pratique sur les moyens de procurer une meilleure constituition aux citoynes, 1775), Brouzet (*Essai sur l'éducation médicinale des enfants et sur leurs maladies*, 1757), Tissot (*Avis au peuple sur sa santé*, 1761), Raulin (*De la conservation des enfants*, 1767), Leroy (*Recherches sur les habillements des femmes et des enfants*, 1772), Buchan (*Médicine domestique*, 1775), Verdier Heurtin (*Discours sur l'allaitement et l'éducation physique des enfants*, 1804); (b) administradores como Prost de Royer, chefe de polícia de Lyon ou como Chamousset (*Mémoire politique sur les enfants*); (c) militares como Bousmard e *"até Robespierre!"*. Todos criticam a prática dos hospícios para os menores abandonados, a criação pelas amas-de-leite e a educação "artificial" das crianças ricas. DONZELOT, J.. **A Polícia das Famílias**, p. 15.

[94] BADINTER, E.. **L'Amour en Plus**, p. 146 – 148.

[95] MARCÍLIO, M. L.. **História Social da Criança Abandonada**, p. 72.

[96] Mesmo antes de Napoleão, há registros do emprego de crianças nas atividades da guerra ou de colonização. A esse respeito, por exemplo, Fábio Pestana Ramos enfoca o envio de crianças para as colônias portuguesas como uma estratégia de povoamento. Através de farta documentação do século XVI o pesquisador também constata a participação de crianças órfãs como grumetes nas embarcações portuguesas que se destinavam às Índias: *"As crianças subiam a bordo (...) na condição de grumetes ou pagens, como órfãs do Rei enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da Coroa"* (p. 19). Segundo o autor, em função da baixa expectativa de vida (por volta de quatorze anos entre os séculos XIV e XVIII), estas crianças portuguesas seriam uma força de trabalho que *"deveria ser aproveitada ao máximo enquanto durassem suas vidas"* (p. 20). Quanto às meninas, há indícios de que algumas foram enviadas para diminuir a falta de mulheres brancas nas possessões: *Dada a falta de mulheres brancas nas possessões portuguesas, a Coroa procurou reunir meninas pobres de 14 a 30 anos nos orfanatos de Lisboa e Porto, a fim de enviá-las sobretudo à Índia (...) prática comum principalmente a partir da segunda metade do século XVI. Eram estranhamente consideradas como órfãs até mesmo as meninas que tinham apenas o pai falecido* (p. 33). RAMOS, F. P.. *A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI* in DEL PRIORE, M. (org.). **História das Crianças no Brasil**. S. P.: Editora Contexto, 1999, p. 19 – 54.

dizia que quanto *"menos morrerem crianças de tenra idade, mais se encontrará soldados de vinte anos"* [97] e, com este espírito, decretará a criação de uma *Sociedade Maternal* destinada a cuidar das mulheres grávidas e de jovens crianças; além disso, promete às famílias que tiverem sete filhos homens que o Estado se incumbirá de cuidar deles.[98]

Badinter descreve várias medidas então propostas em relação às crianças que *"não conhecem outra mãe senão o Estado"*, objetivando prepará-las, especialmente os meninos, para a defesa da nação; esses deverão ser amamentados artificialmente e incorporar hábitos de higiene. Mais tarde, como indenização pelas despesas que o Estado teve para criá-los, os jovens seriam obrigados a servi-lo até a idade de vinte e cinco ou trinta anos. Marcílio aponta que, nesse momento, a criança exposta seria *"o objeto por excelência para ilustrar a superioridade das novas teorias"*. O paternalismo tradicional foi substituído por um paternalismo de cunho econômico; por essa nova ótica a criança exposta era vista como *"um instrumento do progresso, um agente a serviço do Estado"*.[99] Badinter assinala que embora este discurso seja especialmente dirigido aos *homens responsáveis,* ele só poderia ser bem sucedido se as mulheres cumprissem seu dever para com a nação assegurando a sobrevivência da prole como forma de combater o despovoamento e fortalecer os exércitos. E para que elas pudessem compreendê-lo e identificar-se com ele, ao invés da ênfase no dever, na obrigação e no sacrifício para a construção da nação, esse novo discurso foi revestido de outros significados que exaltavam a igualdade, a felicidade e o amor.

Uma segunda abordagem que objetiva auxiliar a legitimação social do novo modelo familiar é encontrada nos discursos de alguns filósofos – chamados

---

[97] BADINTER, E.. **L'Amour en Plus**, p. 150.

[98] BADINTER, E.. **L'Amour en Plus**, p. 150. Badinter aponta o exposto em nota de rodapé acrescentando o seguinte comentário: *"Tanto pior para os infelizes pais que fizerem sete filhas!"*

[99] MARCÍLIO, M. L.. **História Social da Criança abandonada**, p. 73.

iluministas – que anteciparão valores só muito mais tarde incorporados ao cotidiano, através da mediação do Estado, dentre eles a ênfase no amor e suas expressões, tais como a valorização da igualdade e da felicidade. O Iluminismo,[100] desenvolvido em fins do século XVII na Inglaterra com Locke[101] e outros,[102] em meados do século

[100] O Iluminismo enquanto movimento filosófico e cultural aparece em fins do século XVII e desenvolve-se com o correr do século XVIII, também chamado de "Século das Luzes". Em síntese, ele representa a valorização da "razão", da liberdade de pensamento e da crença na atividade humana como fonte de progresso, é um movimento que estimula a luta da razão contra a autoridade. Luta da "luz" contra as "trevas", seu nome vem da palavra alemã *Aufklärung*, que quer dizer aclaração, esclarecimento, iluminação; é, portanto, uma *"filosofia militante de crítica da tradição cultural e institucional"* (p. 605).

Binetti afirma que, por não se tratar de um movimento homogêneo, não se concretiza como uma "escola", sendo mais adequado classificá-lo como uma mentalidade, uma atitude cultural e espiritual, não apenas de filósofos, mas de toda uma gama social, em especial a burguesia, a intelectualidade, os mundanos e até de alguns governantes. Suas primeiras manifestações são encontradas na Inglaterra e na Holanda, mas será um movimento que interessará especialmente à França, onde a decadência do absolutismo é celeiro para uma nova doutrina política e social. Entre as classes privilegiadas, o clero possui quase um quinto do território, detém considerável renda e goza de privilégios que são compactuados com a aristocracia, situação que a burguesia, cuja cultura e importância econômica já são consideráveis, define como sendo a de "classes parasitas".

Assim, na primeira metade do século XVIII, o movimento se expressa pela publicação de livros e panfletos que direta ou indiretamente tratam de temas políticos; na segunda metade, o tema se generaliza pela Europa ocidental e uma "segunda fase" se inicia, é a *"geração dos Enciclopedistas na França, de Lessing na Alemanha e dos teóricos das reformas jurídico-políticas na Itália"* (p. 606) que paulatinamente acirra a defesa de idéias igualitárias. Segundo Binetti, apesar do ideal revolucionário ter sido preparado pela atmosfera do Iluminismo, ele não é um ideal iluminista. *Os philosophes não vão assistir a Revolução Francesa, com exceção de Condorcet, o mais jovem deles. Mas é indicativo o fato de que a revolução que nasce daquele clima é uma revolução burguesa e de que a Declaração dos direitos do homem, redigida pela assembléia Constituinte em 1789, é a expressão do individualismo e dos interesses da burguesia"* (p. 610). BINETTI, Saffo Testoni. (verbete: *Iluminismo*). In BOBBIO, Norberto. MATTEUCCI, Nicola e PASQUNO, Gianfranco (orgs.) **Dicionário de Política.** 5ª ed., Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993, p. 605 – 611.

Segundo Cambi, no campo educacional, os iluministas serão os que delineiam uma renovarão nos fins da educação, nos métodos e nas instituições. Para eles, a escola deve reorganizar-se sobre bases estatais, com finalidades civis capazes de formar o homem moderno – mais livre, mais ativo, mais responsável socialmente – impregnado do "espírito burguês", ou seja, utilitário e científico. CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**, p. 336.

[101] John Locke (1632 – 1704) é o filósofo do empirismo e do sensualismo. Sustenta que não há idéias inatas, o conhecimento vem da experiência, seja através dos sentidos ou da reflexão. Assim é que a criança ao nascer é uma tabula rasa, daí a importância que da educação enquanto o único meio para o desenvolvimento social e humano. (verbete: *Locke*). **Dictionaire en Couleurs: encyclopédie, nom propres de la langue française**, p. 762 .

Locke desenvolve a teoria da *tabula rasa* do conhecimento enquanto crítica à doutrina de Platão sobre as *idéias inatas* e que, posteriormente retomada por Descartes, afirma que determinadas idéias, princípios e noções existem independentemente da experiência pois são inerentes ao conhecimento humano. Em *Ensaio acerca o entendimento humano*, diz: *"Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer idéias; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e que a ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? a isso respondo, numa palavra, da experiência. Todo nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento."* (Capítulo I, sec. 2, p. 165) Ainda: *"Quem observar com*

XVIII, já tem na França alguns de seus maiores representantes.[103] Para eles, a razão é de fundamental importância para o progresso social; daí que Diderot,[104]

---

atenção a situação de uma criança quando vem ao mundo quase não terá razão para supor que ela se encontra com uma abundância de idéias que constituirão o material de seu futuro conhecimento. Gradualmente, será nelas provida (...). penso ser facilmente admitido que, se uma criança fosse mantida num lugar em que apenas visse o branco e o preto até a idade adulta, não teria idéia do vermelho ou do verde, do mesmo modo que quem jamais experimentou o gosto da ostra ou do abacaxi não teria esses gostos determinados" (Capítulo I, sec. 6, p. 166-167). LOCKE, J.. *Ensaio acerca do entendimento humano.* Livro II: "As Idéias", Capítulo I: "As idéias em geral e sua origem" in **Os Pensadores, vol. XVIII**. São Paulo: Editora Abril, 1973.

Locke influenciou os iluministas franceses, principalmente Voltaire e Montesquieu, e *"através deles, a Grande Revolução de 1789 e a declaração de direitos do homem e do cidadão"* (p. 89), na medida em que, para ele, os direitos naturais dos indivíduos à vida, à liberdade e à propriedade são o cerne do estado civil. ALMEIDA MELLO, Leonel Itaussu. *John Locke e o individualismo liberal.* WEFFORT, Francisco (org.). **Os Clássicos da Política** (v.1). 13ª edição, São Paulo: Editora Ática, 2000, p. 79 – 89.

A noção de educação é também central em seu pensamento acerca da sociedade e das pessoas na medida em que crê que a transmissão dos valores de uma sociedade alicerça-se na criação e educação das crianças. Tal processo de "aculturação" dá-se no interior da família através da orientação de um preceptor e dos pais. Em *Alguns Pensamentos Referentes à Educação* (primeira edição em 1693), faz recomendações a respeito da educação do filho varão de um casal de amigos ingleses – Sr. e Sra. Edward Clarke e reflete a grande preocupação de Locke com o desenvolvimento do caráter moral. Yolton considera que a obra é uma referência na história do pensamento educacional apesar da limitação do enfoque, dado que se restringe à *"produção de um jovem cavalheiro"* (p. 17 – 18), havendo apenas algumas referências laterais sobre as meninas. Defende que um corpo sadio é tão importante quanto uma mente sã. *"Os traços ou temperamentos da mente da criança devem ser aceitos, controlados, orientados para um uso adequado"* (p. 160). A criança deve desde muito pequena, *"em seu próprio berço"* ainda, *"aprender a arte de sufocar seus desejos logo que estes se manifestam nela, quando é mais fácil subjugá-los"* (p. 138); em uma frase, trata-se de moralizar desde a mais tenra idade. YOLTON, John W.. **Dicionário Locke**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

[102] Além dos aqui citados, podemos nos referir a Bayle, Lessing, Herder, Helvetius, Condorcet, Kant. Sobre Concorcet, ver o competente BADINTER, Élisabeth e BADINTER, Robert. **Condorcet: Un Intellectuel en Politique.** Paris: Le Livre de Poche, 1990.

[103] Apesar de ter sido o epicentro teórico do Iluminismo, a França, segundo Cambi, não efetivou nenhuma mudança significativa nas suas instituições educacionais que, pelo menos até a Revolução, continuaram com o formato de colégios para a instrução secundária e as universidades destinadas à transmissão da cultura tradicional para os extratos superiores. CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**, p. 336.

[104] Denis Diderot (1713 – 1784) foi deísta em seus escritos filosóficos anteriores a 1750 quando tornou-se materialista e opositor ferrenho do cristianismo. Tem uma obra complexa como teatrólogo, romancista, ensaísta, dramaturgo e crítico de arte. Entre 1742 a 1772, foi diretor da **Enciclopédia** redigindo parcela dos artigos ali constantes.

Atrelado à concepção de "educação civil" e de "cultura utilitária", Diderot, juntamente com D'Alembert, propõe um programa educativo, expresso na **Enciclopédia,** defendendo que a educação deve ser útil à sociedade e ao Estado através de um modelo de organização escolar que se apoia na "escola militar", segundo ele capaz de fornecer aprendizagens úteis e higiênicas. Baseado nestes princípios, Diderot elabora o *Plano de uma Universidade para o Governo da Rússia* (1775-1776), a pedido de Catarina da Rússia. Fontes: (verbete: *Diderot*). **Dictionaire en Couleurs: encyclopédie, nom propres de la langue française**, p. 385. CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**, p. 337.

D'Alembert,[105] Voltaire e Rousseau depositavam uma imensa confiança na educação e nas instituições livres enquanto instrumentos de aperfeiçoamento do homem. Difunde-se um forte interesse pelos direitos e pela situação do ser humano. Esse novo discurso se caracteriza ao menos por duas facetas: uma busca ferrenha pela eficiência e disciplina social e pela preocupação com a condição humana.

Em outros termos, trata-se de um importante momento histórico em que a construção do pensamento político acompanhará a construção de uma nova ordem social e política onde o Estado-Nação vai apresentar-se como a realização mais efetiva.[106] Ademais, o próprio termo com que os iluministas se definem (Filósofos) tem o sentido de *"um vivificador de idéias"*, *"de um educador"*, ou seja, daquele que, pelas luzes da razão, escreve para se tornar útil, contribuindo para o progresso individual, social e moral e debelando a tirania que inviabiliza a instauração de uma nova ordem.[107]

Nesse contexto emerge um cuidado especial com a criança. A educação é preocupação de todos os que querem regenerar a sociedade; pois o que corrompe o homem são os artifícios da sociedade. Segundo Badinter, dois textos serão fundamentais expressões desse novo pensamento - *"um artigo da Enciclopédia consagrado à pujança paterna e outro, uma passagem do Contrato Social"*.[108] Pode-se dizer que artigos da Enciclopédia[109] exploram os limites da antiga

---

[105] Jean Le Rond d'Alembert (1717 – 1783) foi filósofo, matemático e escritor. Colaborador da **Enciplodéia**, redigiu dentre outros: *Tratado de dinâmica* (1743), *Pesquisa sobre a precisão dos equinócios* (1749), *Discursos preliminares* (1751). Foi membro da Academia Francesa.(verbete: *d'Alembert*), **Dictionaire en Couleurs: encyclopédie, nom propres de la langue française**, p. 337.

[106] WEFFORT, Francisco (org.). *Apresentação.* **Os Clássicos da Política**. 13ª edição, vol.1, São Paulo: Editora Ática, 2000, p. 6 – 10.

[107] BINETTI, Saffo Testoni. (verbete: *Iluminismo*). In BOBBIO, Norberto. MATTEUCCI, Nicola e PASQUNO, Gianfranco (orgs.) **Dicionário de Política**, p. 605 – 606.

[108] BADINTER, E.. **L'Amour en Plus**, p. 154.

[109] A *Enciclopédia* é chamada a "obra iluminista" por excelência dado que *"por um lado, se utiliza como meio da crítica universal aplicada a todos os campos do saber"*, de outro, tem, como finalidade, a coleta e unificação dos conhecimentos em um sistema capaz de divulgá-los e transmiti-los dado que a possibilidade de acesso à instrução é determinante para o alcance da virtude e da felicidade. BINETTI, Saffo Testoni. (verbete:

concepção de origem natural e divina do poder paterno: embora o pai e mesmo a mãe tenham o poder de punir e corrigir suas crianças, esse poder é condicionado pelas necessidades da criança. Isto significa que há um deslocamento na ordem familiar: se anteriormente a preservação da família e o poder paternal deveriam ser garantidos a qualquer preço, agora eles dão lugar às necessidades de cada criança, ou seja, de cada indivíduo.

O raciocínio desenvolvido pode ser resumido da seguinte forma: por definição, a infância pressupõe mudanças. É portanto legitimo distinguir diferentes níveis de autoridade paterna e materna que correspondem à evolução do filho - da criança ao futuro adulto. Em um primeiro momento, ou seja na primeira idade, *"o pequeno homem não é capaz de julgar"* e isto justifica que, para preservá-lo, os pais sejam dotados de uma autoridade total sobre ele. Na puberdade, ele começa a refletir mas ainda com uma volúpia tal que precisa ser dirigido; *"o poder dos pais e das mães é um poder de administração"*. Quando adulto, a autoridade dos pais torna-se extremamente limitada. Mas a antiga criança não deve se esquecer que deve *"a seu pai e à sua mãe o nascimento e a educação"* tendo, por conseqüência, o dever de *"os olhar por toda a vida como seus benfeitores e lhes remarcar o seu reconhecimento com todos os deveres de respeito, de amizade e de consideração de que é capaz"*. Muito próximos dos valores atuais, os enciclopedistas afirmam a condição natural do amor paternal posto que não se distingue do amor próprio. No entanto, o amor filial é visto como decorrência da ação paterna; assim, pai e mãe devem exigir *"a afeição e o respeito dos filhos"*.[110]

Jean-Jacques Rousseau será um dos mais significativos construtores deste novo ideário. Além do Contrato Social, duas outras obras suas são fundamentais para se entender a importância de seu pensamento e avaliá-lo de forma abrangente:

Iluminismo). In: BOBBIO, Norberto. MATTEUCCI, Nicola e PASQUNO, Gianfranco (orgs.) **Dicionário de Política**, p. 608.

[110] BADINTER, E.. **L'Amour en Plus**, p. 155 - 156.

Discurso sobre a origem da desigualdade e Emílio. Nestes três ensaios, Rousseau apresenta primeiramente um diagnóstico das raízes e da natureza das desigualdades *"de poder e privilégio e de fruição da dignidade humana na sociedade moderna"*, pertinentes tanto em relação à sociedade em que viveu como à nossa. Em segundo lugar, Rousseau defende o direito à liberdade como valor inalienável de todo ser humano; assim, nenhuma lei que rege a sociedade tem legitimidade salvo pelo consentimento voluntário de todos os seus membros. Finalmente, porque demonstra *"como a pessoa pode ser preservada dos sofrimentos e distorções resultantes da alienação de si mesma e em relação aos outros"*, resulta que cada indivíduo deve *"manter-se em contato com as suas próprias capacidades para o desenvolvimento e expressão pessoais"*,[111] já que tais capacidades são as bases para uma vida criativa e para a participação social. De nosso ponto de vista, aqui estão as bases de um discurso político, social e também pedagógico que é inovador na medida em que afirma o direito à individualidade e à liberdade como pilares de uma sociedade democrática livre expressão das vontades individuais.

Seu pensamento está impregnado da idéia de *direitos da pessoa,*[112] seja no *estado natural* seja no *estado civil.* Os direitos de uma pessoa dizem respeito às instâncias de vida em que ela tem que ser protegida por motivos que não dependem do arbítrio ou do favor de outros. Pode-se extrapolar três tipos de direitos: o primeiro – o *direito à liberdade* – exige que o indivíduo não seja tolhido ou submetido ao controle ilegítimo de outros; o segundo – o *direito à tolerância* – exige que o indivíduo não seja prejudicado, molestado ou magoado de forma alguma; e o terceiro – o *direito ao "bem-estar"* – exige que certas vantagens, oportunidades ou bens sejam acessíveis ao indivíduo.

---

[111] DENT, N. J. H.. **Dicionário Rousseau**. R. J.: Jorge Zahar Editor, 1996, p. 28.

[112] Lembremo-nos que de Rousseau, através da crítica radical que faz ao absolutismo político e à desigualdade social, tornar-se-á um dos precursores do pensamento democrático moderno.

Todas as pessoas têm um direito *natural "a prover a sua própria preservação e a fazê-lo por aqueles meios que considerar os melhores de acordo com seu discernimento e livre da interferência ou controle de outros"*.[113] Dado que natural, este direito é intrínseco à existência de cada um que não pertence à sociedade civil – é um direito pré-social. Da mesma forma, afirma-se a igual independência de todos por contraposição à suposição de que todos nascemos em uma relação automática de autoridade e obediência. Esse direito de prover a própria preservação pode ser equiparado àquela *liberdade* que Rousseau diz ser também inerente à *natureza do homem*. Enquanto ser único, cada homem tem o direito de ser reconhecido, de ser distinguido como pessoa, com entidade moralmente significante. É no reconhecimento da igualdade de todos que Rousseau afirma os direitos que todos os cidadãos devem gozar em uma sociedade civil legítima. Assim, nenhuma sociedade pode ser justa ou ter o legítimo domínio sobre os cidadãos se lhe for atribuída uma posição inferior a outros, salvo se por seu racional e próprio consentimento. Todo cidadão tem direito à participação nas decisões soberanas, assim como à proteção pela força pública da sua pessoa e de seus bens. O governante deve dedicar-se à proteção e à celebração da dignidade moral de todos e de cada um.

Rousseau formulou uma abordagem totalmente nova a respeito da família, da criança e da educação. Seu ideário, juntamente com o de Montaigne, é determinante para a compreensão moderna de infância. Em O Contrato Social afirmará que *"a mais antiga de todas as sociedades, e a única natural, é a da família; ainda assim só se prendem os filhos ao pai enquanto dele necessitam para a própria conservação. Desde que tal necessidade cessa, desfaz-se o liame natural. Os filhos, isentos da obediência que devem ao pai, e este, isento dos cuidados que deve aos filhos, voltam todos a ser igualmente independentes. Se eles continuam unidos, já não é natural, mas voluntariamente, e a própria família só se mantém por*

[113] DENT, N. J. H.. **Dicionário Rousseau**, p.104. Ver **Contrato Social**. cap. 2, 166.

convenção".[114] Esta liberdade não é senão a expressão da natureza humana cuja primeira lei reside em zelar pela própria conservação.

Assim, a família é uma sociedade provisória que se mantém enquanto se justificar como necessidade de preservação ou: *"o lugar natural entre os pais e as crianças se mantém enquanto as crianças têm necessidade dele para se conservar. Somente sua a fraqueza natural apela os cuidados e a ajuda dos pais"*.[115] Cessada a necessidade natural, este lugar natural também deixa de ser necessário. A autoridade paterna só tem razão de ser enquanto perdurar o período de proteção da criança, ou seja, aquele durante o qual ela não se basta: *"quando a criança pode cuidar de si mesma, as relações com seus pais mudam de natureza e podem no limite não mais existir"*.[116] Mas atenção, isto não significa que os cuidados dispensados às crianças são instintivos. Ao contrário, o que Rousseau estará enfatizando é a necessidade moral de bem educar visando a felicidade. Esta é possível porque, no momento em que a criança se bastar, cada membro da família poderá decidir se quer continuar se relacionando com os outros. A partir daí a família já não é uma sociedade natural, mas sim, uma associação voluntária; todos são livres para se associar e para se deixar, ou em termos rousseaunianos, *"a liberdade lhes pertence e renunciar a ela é renunciar a própria qualidade de homem"*[117] - o que possibilita a procura do amor e da felicidade.

Rousseau pode ser considerado um teórico da educação de primeira linha em função de Emílio. Obra da maturidade, afirma-se que ela teria sido escrita mais

---

[114] ROUSSEAU, J. J.. *Do contrato social ou princípios do direito político*. **Os Pensadores. Rousseau.** (v. 1). S. P.: Nova cultural, 1987, 4. ed., p. 23.

Note-se que conceito de *natural* para Rousseau inclui o de *necessário*; e, no caso da família, a naturalidade é condição de uma necessidade instintiva. (Conforme nota 19, p. 23)

[115] BADINTER, E.. **L'Amour en Plus**, p. 157.

[116] BADINTER, E.. **L'Amour en Plus**, p. 161.

[117] ARBOUSSE-BASTIDE, P. e MACHADO, L.. *Rousseau: vida e obra*, **Os Pensadores: Rousseau,** vol. I. S. P.: Nova Cultural, 1987, p. XVI.

como um tratado metafísico do que propriamente como um tratado de educação.[118] A tônica do ensaio centra-se na concepção de *educação negativa,* ou seja, na ênfase de que o ato educativo deve evitar controlar, dirigir, forçar a criança a todo instante dado que existe um curso normalmente saudável para o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo da criança. O papel fundamental do educador é o de respeitar a integridade desse desenvolvimento, proporcionando espaço e oportunidades para que ele ocorra em tempo e modo adequados em respeito ao interesse da criança. Assim, desde que não seja impedida pela sociedade, a criança aprende a fazer aquilo que suas inclinações naturais a teriam de qualquer forma feito aflorar; é por isto que Emílio será educado à margem da sociedade – preservado ele será melhor preparado para a sociedade.

Rousseau divide em quatro etapas o desenvolvimento do homem. Na primeira – *idade da natureza* – a criança é um ser fraco e vulnerável. Nasce indefesa em um mundo que não compreende e depende de todos que a rodeiam para suprir sua sobrevivência e necessidades. Duas coisas são essenciais para uma boa educação nesse período: tratar adequadamente a zanga e a birra, que são o avesso de sua impotência e medo. Mas isto não significa que se deve introjetar a obediência e a dominação como base do relacionamento entre os seres humanos; da mesma forma, a criança não deve ser fisicamente constrangida (desde que sua segurança não esteja ameaçada), pois tal atitude será por ela vista como uma tentativa de contrariá-la. Essa representação agressiva das relações humanas deve ser evitada a todo custo, pois a criança poderá tornar-se prepotente ou servil em excesso, padrões que, na vida adulta e em sociedade, significam a degradação do homem. Toda criança é, segundo Rousseau, naturalmente inclinada ao movimento. Por este motivo devem ser-lhe propiciadas toda as condições para a ação, para sentir livremente sua própria energia, para descobrir o alcance e os limites de suas aptidões (em contato com o mundo físico e material). Um meio ambiente ordenado e previsível – e aqui reside

[118] DENT, N. J. H. **Dicionário Rousseau**, p. 116.

uma tarefa do educador, ou seja, possibilitar tal meio – a auxiliará a entender como funciona o mundo, a experimentá-lo ao invés de se submeter ao seu comando. Próximo dos doze anos, a criança já é portadora de aptidões físicas e intelectuais que lhe possibilitam enfrentar o meio ambiente imediato – é a *idade da razão*. Ela é capaz de se dedicar à resolução de questões práticas e de aprender algumas verdades e leis gerais sobre o céu e a terra. Mas, para que isto ocorra, a melhor maneira não é a instrução livresca; ao contrário, o bom educador deve criar situações práticas para que tal experiência possa ser vivenciada; ao invés da aprendizagem abstrata, pretende-se que a criança domine habilidades de aplicação geral, que entenda o que ocorre ao seu redor.

A *idade da energia, da força vital* – entre os quinze e dezesseis anos – é a época na qual os jovens sentirão os ardores das primeiras paixões. Rousseau diz ser este o segundo nascimento (o primeiro nascimento é relativo à espécie, o segundo ao sexo), caracterizado por um interesse por tudo que os cerca e à forma como as pessoas os vêem. As mudanças físicas fazem com que as questões do coração e do sexo sejam uma preocupação obsessiva. Este interesse exacerbado precisa ser contido, caso contrário o jovem corre o risco de ser dominado pela rivalidade, pelo ciúme e pela intriga. Para os educadores este é um momento problemático, afirma o filósofo. Eles têm o papel de auxiliar o jovem a encontrar a confiança e a segurança que o capacitem a sentir-se senhor de si sem precisar recorrer à agressividade ou, ao contrário, ao servilismo. Dessa forma, o jovem poderá interessar-se pelo outro, aprendendo a respeitá-lo e apreciá-lo; de igual modo, o outro o verá com olhos de estima e gratidão. É assim que Emílio (re)ingressa no mundo, envolvendo-se na questão da vontade e sentimentos dos outros; não é um encontro baseado no medo, na agressividade mas sim no respeito, na confiança e na cooperação mútua. O encontro humano não é um conflito que acaba invariavelmente em vitória ou derrota e onde todos perdem na medida em que são submetidos à perversidade; antes, este encontro é um fórum onde cada um possui e expressa seus poderes naturais visando

alcançar a plenitude humana e, dessas relações, devem se beneficiar todos os indivíduos habilitados a agir construtivamente.

A partir deste momento advém a *idade da sabedoria*. O jovem aprendiz tem condições de aprender sobre as leis, a sociedade, o governo e também de cortejar e ser cortejado; ele tornou-se senhor de si e de seus atos, um membro plenamente qualificado da sociedade adulta, da cidadania referida a um Estado e, através de sua conduta e participação, a sociedade tem seu bem-estar assegurado.

Assim, os seres humanos, desde a mais tenra idade, possuem uma *natureza* tal que, se lhes for permitida a *liberdade* de desenvolvê-la, poderão tornar-se bons, úteis e felizes (como o homem o era no estado de natureza), para si próprios e para os outros; *"tudo está bem ao sair das mãos do Autor das coisas, tudo se degenera ao cair nas mãos dos homens"*.[119] Todo homem é bom, mas corre o risco de ser corrompido pela sociedade. O objetivo de uma boa educação é conservar a integridade da *natureza*. Para a educação de Emílio, Rousseau crê que o melhor é que ele seja educado à margem da sociedade (em seus termos, à margem do contato com as vontades dos outros homens), pelo menos até a *idade da força*. Sem correr o risco de ser corrompido, será melhor preparado para viver em sociedade. A criança que ainda não foi pervertida pelo social é aberta a todos os aprendizados, ao mesmo tempo que, inocente (ou naturalmente boa), não é capaz de esconder o que é, sente ou pensa. Os postulados de Rousseau serão incorporados pelas elites francesas que paulatinamente passam a dar preferência a uma educação em família ao invés da instrução coletiva oferecida pelos colégios; é na intimidade que se deve formar a sensibilidade, que se aprendem os valores e os comportamentos morais. Na família ou com os preceptores por ela escolhidos, um novo modo de gerir a infância e a educação se impõe, estabelecendo como princípio que é através de *relações naturais* e privadas que a criança melhor aprende e a sua *natureza* desabrocha da melhor forma.

---

[119] ROUSSEAU, J. J.. **Emílio, ou da Educação**, p. 37

Mas, no âmbito das relações naturais há um outro componente fundamental para o desabrochar das individualidades que, no futuro, possibilita uma participação que contribui para o aprimoramento social; trata-se da afetividade pelas crianças. Antes de um dever, a afeição é uma necessidade, uma tendência da natureza humana; daí porque preservar a criança é a máxima iluminista que pode ser enunciada com a seguinte formulação: o indivíduo torna-se feliz ao fazer os homens felizes. É disso que trata Montaigne.[120]

"O homem burguês necessitava de uma nova ciência da natureza e de uma nova teoria da essência humana que lhe permitissem criar um relacionamento diferente com o mundo e com os semelhantes" [121] . O raciocínio de Montaigne é um exemplo típico desse novo ponto de vista. Pleno de sensibilidade mostra, ao mesmo tempo, esperança e dúvidas no novo homem que está nascendo e como o *novo homem* é forjado na *nova criança*; ou seja, não o *adulto em miniatura*, mas um *indivíduo pleno* vivendo uma *etapa específica da vida*: a infância. Em ensaio sobre a *"afeição dos pais pelos filhos"*, Montaigne nos proporciona um dos discursos que mais oferece elementos para verificar o nascimento de uma nova mentalidade no que diz respeito às crianças. A afeição pelas crianças é um sentimento socialmente novo: *"é tão fantástica e se apresenta sob uma forma tão diferente da comum, que talvez por isto mesmo seja aceita"*. Trata-se do reconhecimento dessa nova forma de ver as crianças e, ao mesmo tempo, da perplexidade pela existência de algo tão inovador.

---

[120] Michael Eyquem, senhor de Montaigne, nasceu em 1533 e morreu em 1592, período marcado por intenso choque religioso entre católicos e protestantes que toma conta da França no século XVI. Montaigne destacou-se na vida política como primeiro conselheiro da Corte "des Aides de Perigueux" e depois como membro do parlamento e "prefeito" de Bordeaux. As mortes de um amigo e do pai são motivos para o abandono da vida pública, refugia-se no castelo herdado dos avós sendo lá que inicia sua profícua produção através dos *Ensaios*. No plano educacional, ainda que não seja possível dizer que Montaigne tenha elaborado um pensamento sistemático, seus escritos são de grande significado para o questionamento do processo educativo. Os mais importantes são *Pedantismo e Da educação das crianças*. Fontes: CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**, p. 267 – 268 e (verbete: *Montaigne*), **Dictionaire en Couleurs: encyclopédie, nom propres de la langue française**, p. 844.

[121] ARBOUSSE-BASTIDE, P. e MACHADO, L . *Montaigne - vida e obra* in **Os Pensadores: Montaigne**, vol.1. S. P.: Nova Cultural, 4a. ed., 1987, p. XII.

Entre espanto e ternura afirma: *"sentimo-nos mais comovidos com os trejeitos, os folguedos e as bobagens das crianças do que mais tarde com seus atos conscientes, e é como se delas gostássemos à maneira de símios e não de homens. Há quem as encha então de brinquedos..."* É por isto que condena *"estas inclinações que surgem em nós independentemente da nossa razão"* e que, por isto mesmo, não pode *"conceber que se beijem as crianças recém nascidas sem uma forma definida, sem sentimento nem expressão que as torne dignas de amor"*. Ariès diria que estamos frente aos primórdios da construção de uma concepção moderna da infância e que tal discurso revela uma desaprovação relativamente à paparicação. Neste contexto, amor e paparicação se opõem. Enquanto a paparicação tem como motivo a satisfação do próprio adulto, o amor pressupõe o reconhecimento da vontade, da individualidade do outro.

Montaigne não teme manifestar afeição por todos os filhos, independentemente do fato de serem homens ou mulheres, vivos ou mortos: *"meus filhos, (...) todos morreram cedo demais. Leonor,* (é) *a única filha que não tive a infelicidade de perder"*.[122] Desagradado pelo fato de que *"as tive educadas ao meu lado"* - o que provavelmente possibilitou o aparecimento do um sentimento que até então podia ser-lhe desconhecido e que não foi capaz de esconder - defende que *"uma afeição sincera e justificável deveria nascer do conhecimento que nos dão de si e com esse conhecimento crescer, afim de que, então, se o merecerem, e desenvolvendo-se de par com o bom senso essa disposição para as amar, cheguemos a uma afeição realmente paternal"*.[123] Mas, logo em seguida afirma que *"infeliz será o pai se a afeição (se é que assim se pode chamar) de seus filhos se subordina à necessidade que têm dele"*. Paulatinamente irá apontando o que *"convém extirpar"* dessa tão preciosa relação. A avareza, a imbecilidade, a inveja, o descuido, os maus tratos, o constrangimento, a contrariedade não deverão vez, pois

[122] MONTAIGNE, M.. *Da afeição dos pais pelas crianças,* p. 183.

[123] MONTAIGNE, M.. *Da afeição dos pais pelas crianças,* p. 181 - 182.

"engana-se (...) quem imagina ter sua autoridade mais solidamente assegurada pela força do que pela afeição".

Já não será possível a utilização de métodos violentos para educar os pequenos e tão pouco deverá ser permitido tocá-los com a mão. Pois educar é a arte de fazer chegar a razão pelas palavras e pela experiência: *"Sou inteiramente contrário a qualquer violência na educação de uma alma jovem que se deseje instruir no culto da honra e da liberdade. O rigor e a opressão têm algo de servil e acho que o que não se pode obter pela razão, a prudência, ou a habilidade, não se obtém jamais pela força".* As conseqüências de uma educação que admite o uso de castigos corporais são das mais nefastas: *"O único resultado que pude constatar com o uso da vara ou do chicote foi tornar as almas covardes e mais obstinadas no mal".* Justamente o contrário, dado que o amor dos filhos pelos pais é essencial, urge cativá-los com atenções que favoreçam a criação de um clima de proximidade: *"sou inimigo desse costume que proíbe às crianças chamarem a seus pais, 'pai e mãe', e impõe como mais respeitosa uma denominação que não acentua o parentesco, como se natureza não coadjuvasse nossa autoridade. (...) Eis um erro que corrigi em casa. É igualmente estultice e injustiça não tratar nossos filhos, quando em idade conveniente, com certa familiaridade, e desejar manter em relação a eles uma altivez austera e desdenhosa, na esperança de assim os educar no respeito e na obediência. É uma farsa inútil que torna os pais aborrecidos e, o que é pior, ridículos".* Entre o temor e o amor, a escolha recai no segundo: *"ainda que me fosse possível tornar-me temido preferiria ser amado (...) Com boas maneiras procuraria desenvolver em meus filhos uma afeição sincera e impregnada de benevolência para comigo, o que não é difícil conseguir com gente de bons sentimentos".*[124] É um amor que afaga (*"a quem deveria eu, senão a ele, demonstrar a ternura de meu coração?"*[125]) mas também moraliza: *"se fossem animais furiosos*

[124] MONTAIGNE, M.. *Da afeição dos pais pelas crianças*, p. 183 -185.

[125] MONTAIGNE, M.. *Da afeição dos pais pelas crianças*, p. 187.

como nosso século produz aos milhares, trataria de odiá-los e fugir deles".[126] Ou ainda, *"gostaria de desenvolver em seu coração a ingenuidade e a franqueza".*[127]

O ensaio *Da educação das crianças* [128] também pode ser visto como um rico exemplo de como a afeição[129] pelas crianças se demonstra pela preocupação em torno de sua educação. Em alguns momentos Montaigne volta a temas já tratados em *Da afeição pelas crianças*, como é o caso da recusa à utilização da violência como instrumento formativo: *"Deixem-se de lado a violência e a força: nada a meu ver abastarda mais e mais embrutece uma natureza generosa"* ou, referindo-se a sua própria experiência quando menino, *"sem chicote nem lágrimas, aprendera um latim tão puro quanto o de meu professor"*. A partir de sua própria vivência pessoal critica os métodos de aprendizagem então vigentes: *"Meu próprio pai, tendo procurado por todos os meios, entre os homens de saber e inteligência, a melhor forma de educação, percebia os inconvenientes do método então em uso.* (...) *Porque entre outras coisas lhe haviam aconselhado que me levasse a amar as ciências e o dever não pela força, mas por minha própria vontade, e que me educasse pela doçura e sem rigor nem constrangimento, dando-me inteira liberdade"*. Tal cuidado é visto como preocupação no que tange a sua formação e é em si mesmo sinal de afeição: *"Este exemplo basta para julgar do resto, e para pôr em evidência, também a prudência e a afeição de meu pai".*[130] É uma crítica vigorosa aos métodos de ensino que crê demasiado abstratos e formais, pouco afeitos à observação da natureza como fonte de aprendizado. Mas é também uma crítica aos mestres que, segundo ele, são os promotores da *degeneração.*

---

[126] MONTAIGNE, M.. *Da afeição dos pais pelas crianças*, p. 185.

[127] MONTAIGNE, M.. *Da afeição dos pais pelas crianças*, p. 184.

[128] MONTAIGNE, M.. *Da educação das crianças,* **Os Pensadores: Montaigne**, vol. 1, p. 75 - 89.

[129] É significativo que a primeira frase presente no ensaio reconheça os laços afetivos da relação paternal: *"Nunca vi pai, por corcunda ou tinhoso que fosse o filho, deixar de dá-lo por seu"*. MONTAIGNE, M.. *Da educação das crianças*, p. 75.

[130] MONTAIGNE, M.. *Da educação das crianças,* p. 84 - 88.

Daí porque, ao invés da educação ministrada no *colégio* (uma escola impregnada de posições da escolástica) ou da educação familiar (a família é *mole demais*), ele prefere que a criança seja formada por um preceptor.[131] Assim, a formação moral da criança dependerá da escolha do seu preceptor pelos seus pais, ao qual não deve faltar boa cultura e método de ensino aliados a sólidos conhecimentos científicos que lhe possibilitem suscitar a curiosidade do aprendiz. Evidentemente, os costumes e a moral pesam nesta escolha: *"A tarefa do preceptor* (...), *e da escolha do qual depende todo o efeito da sua educação* (...) *para um rapaz que mais desejaríamos honesto do que sábio, seria útil que se escolhesse um guia com cabeça bem formada mais do que exageradamente cheia e que, embora se exigissem as duas coisas, tivesse melhores costumes e inteligência do que ciência"*. É uma preocupação muito semelhante àquela que encontramos em inúmeros pais nos dias de hoje, em especial das classes médias brasileiras, relativamente à influência do professor ou da escola na introjeção de valores pelos seus filhos.

A importância que Montaigne empresta à forma como o ensino se dá, à efetividade e à utilidade dos conhecimentos adquiridos permeia todo o ensaio e bem poderia servir de referência para as atuais discussões sobre metodologia de ensino em tempos de globalização. Em lugar da repetição como motor da aprendizagem, ele prefere que o preceptor exerça *"suas funções de maneira nova.* (...) *Gostaria que ele corrigisse esse erro, e desde logo, segundo a inteligência da criança, começasse a indicar-lhe o caminho, fazendo-lhe provar as coisas, e as escolher e discernir por si próprio, indicando-lhe por vezes o caminho certo ou lhe permitindo escolher"*. A efetividade da aprendizagem reside na experimentação: *"Não quero que fale sozinho* (o preceptor) *e sim que deixe também o discípulo falar por seu turno.* (...) *É bom que faça trotar essa inteligência à sua frente para lhe apreciar o desenvolvimento e ver até que ponto deve moderar o próprio andar, pois em não sabendo regular a nossa marcha tudo estragamos"*.

---

[131] CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**, p. 269 – 270.

É pressuposta a capacidade de colocar-se no lugar da criança: *"é uma das mais árduas tarefas que conheço colocar-se a gente no nível da criança; e é característico do espírito bem formado e forte condescender em tornar suas as idéias infantis, afim de melhor guiar a criança"*. Quanto mais respeitar as características e as necessidades da criança, mais elevadas possibilidades de êxito terá o preceptor; no entanto, ainda que isto ocorra, nada poderá assegurar os resultados a serem obtidos, até porque cada aprendiz é diferente de outros: *"Quanto aos que, segundo o costume, encarregados de instruir vários espíritos naturalmente diferentes uns dos outros pela inteligência e pelo temperamento, a todos ministram igual lição e disciplina, não é de estranhar que dificilmente encontrem em uma multidão de crianças somente duas ou três que tirem do ensino o devido fruto"*.

Através de analogia organicista com o processo de digestão, Montaigne enfatiza que a forma como a criança é capaz de transformar um dado apreendido, emprestando significado e efetividade ao processo de aprendizagem: *"O estômago não faz o seu trabalho enquanto não mudam o aspecto e a forma daquilo que se lhe deu a digerir"*. O mesmo ocorre com o aprendiz: *"não lhe peça conta apenas das palavras da lição, mas também de seu sentido e sustância, julgando do proveito, não pelo testemunho da memória e sim pelo da vida"*. E, invocando Platão, continua: *"É preciso que o obrigue a expor de mil maneiras e acomodar a outros tantos assuntos o que aprender, a fim de verificar se o aprendeu e assimilou bem, aferindo assim o progresso feito segundo os preceitos pedagógicos de Platão"*.

Ao respeito à individualidade e ao prazer da descoberta acresce-se a constante escolha dos caminhos - em uma palavra, a liberdade. *"Tanto nos oprimiram com as andadeiras que já não temos movimentos livres. Vigor e liberdade extinguiram-se em nós. (...) Tudo se submeterá ao exame da criança e nada lhe enfiará na cabeça por simples autoridade e crédito. Que nenhum princípio, de Aristóteles, dos estóicos ou dos epicuristas, seja seu princípio. Apresentem-se-lhe todos em sua diversidade*

que ela escolha se puder. E se não puder fique na dúvida, pois só os loucos têm certeza absoluta em sua opinião".

A formação de valores morais também é almejada: a modéstia, a franqueza, a parcimônia, a verdade, a sinceridade e o discernimento. A mentira, a arrogância e a ambição serão rejeitadas, pois são próprias dos espíritos medíocres: *"O silêncio e a modéstia são qualidades muito apreciáveis na conversação. Educar-se-á o menino a mostrar-se parcimonioso de seu saber, quando o tiver adquirido;* (...) *é incrível e impertinente aborrecer-se com o que não agrada* (...) *e não pareça censurar aos outros. Que evite essas atitudes indelicadas de dono do mundo, e a ambição pueril de querer parecer mais fino por diferente; e não procure (o que não oferece dificuldade) mostrar seu valor pelas suas críticas e originalidades.* (...) *Ensinar-lhe-ão* (...) *a não empregar todos os meios de que disponha mas apenas os apropriados para o assunto. Que o tornem exigente na escolha e peneiramento de suas razões*(...). *Que lhe ensinem sobretudo a ceder e sustar a discussão ante a verdade*(...). *Ensinar-lhe-ão a compreender que confessar o erro que descobriu em seu raciocínio, ainda que ninguém o perceba, é prova de discernimento e sinceridade, qualidades principais a que deve aspirar".*[132]

Em suma, a dor, a infelicidade e o conformismo não são mais condições inalienáveis da existência humana. A busca da felicidade passa a ser um dever e é principalmente no seio da família e com a preservação dos filhos que ela se manifesta. É a descoberta do amor como sentimento necessário para que a felicidade seja alcançada. A liberdade de escolha do outro é condição para a felicidade conjugal, fundamentando a vida em comum e a necessidade de procriação. Postulado que é resumido por Locke na Enciclopédia: *"Eu almejo que o pai e a mãe sejam saudáveis, que eles sejam contentes, que eles tenham serenidade e que o*

[132]MONTAIGNE, M.. *Da educação das crianças* in **Os pensadores: Montaigne**, vol. 1, p. 77 - 79.

momento em que se dispuserem a dar existência a uma criança seja aquele onde eles se sintam o mais satisfeitos para fazê-lo".[133]

Em resumo, tais discursos expressam de uma nova ordem social e uma nova perspectiva cultural. Família sem amor, criança sem atenção e pais sem cuidados cotidianos relativamente à prole não constróem o padrão social almejado. Seja por motivos econômicos ou sociais, seja por questões filosóficas ou religiosas, este novo paradigma (apropriado pelas camadas sociais emergentes), exige que cada criança tenha de seus pais e da sociedade o máximo de atenção possível. No que diz respeito ao sentimento de infância, à família e à escola, ao menos duas estruturas foram colocadas em evidência até o momento. A primeira é característica do período medieval e início dos tempos modernos. A segunda se institui a partir do século XVII. Tais modelos convivem por muito tempo. Com a hegemonia da burguesia pôde ser concretizada a passagem de uma estrutura para a outra, embora as classes populares passem a incorporar o segundo modelo somente no final do século XIX e início do século XX. O que não significa que a partir deste momento tal estrutura seja universalizada: as condições para que isto ocorra só serão concretizadas em meados do século XX, como veremos mais adiante.

Como afirma Cambi, as transformações advindas deste processo também exigem uma realocação social da educação, uma redefinição de seu papel social, de novos "lugares educativos" e, por conseqüência, de modelos pedagógicos que se pautam pela recusa à inspiração metafísica, em particular a religiosa. Assim, opera-se uma "revolução" no pedagógico cujos maiores efeitos serão o pluralismo dos paradigmas, o declínio paulatino do modelo metafísico,[134] a tensão entre os vários

[133] Citado em BADINTER, E.. **L'Amour en Plus**, p. 171.

[134] Por paradigma metafísico estamos entendendo aquele que, pautado na cultura religiosa típica da Idade Média, entende que a "teorização pedagógica" é fruto de ideais de homem e de sociedade determinados por critérios ontológicos e absolutos.

paradigmas (incluindo o metafísico, o político-social[135] e o científico[136]). Tal tensão não é linear; ao contrário, ela incorpora as rupturas que ocorrem nos campos político, econômico e social; em muitos momentos aquilo que parecia decadente, ou extinto, ressurge; em outros, ocorrem mudanças significativas a ponto de as rupturas tornarem-se definitivas (como por exemplo, a laicização do ensino).[137]

Locke, Montaigne, Rousseau e outros estavam conscientes da centralidade do pedagógico como o "lugar" de reconstrução orgânica da sociedade, enquanto "lugar" de construção social (e porque não dizer, de desconstrução) do poder. Em suma, uma instância política por excelência.

1. 5 - À nova sociedade correspondem uma nova família e uma nova educação

O quadro 1.1 – "Diferenças entre dois modelos familiares" retrata as principais diferenças descritas por Benjamin entre a família referida à estrutura medieval e a família burguesa.

---

[135] Um paradigma político-social explicita a conexão entre a pedagogia e objetivos políticos e culturais de uma sociedade; daí que o "motor pedagógico" seria a reorganização da sociedade através da formação do "*homem social*", politicamente engajado, eficiente e produtivo.

[136] O paradigma científico traz à pedagogia a análise e a experimentação como fonte para o conhecimento. A pedagogia enquanto ciência entende-se como um saber que controla racionalmente os critérios e variáveis que interferem no processo de formação. Fonte (idem para as duas notas anteriores): CAMBI, F.. **História da Pedagogia**, p. 199.

[137] CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**, p. 213

Quadro 1.1

Diferenças entre dois modelos familiares

Modelo Medieval	Modelo da burguesia
Adultos e crianças vivem misturados.	As vivências de adultos e crianças são específicas e marcadas pela segregação por grupos etários
O Estatuto moral da criança com - porta ambigüidades, ao mesmo tempo a criança é vista como 'anjo' e 'demônio'.	A infância é o tempo da inocência e da pureza.
A aprendizagem ocorre pela prática, aprende-se fazendo junto com os adultos.	Educação escolar
A escola destina-se ao clero.	A escola destina-se à educação das crianças.
Ausência de classes de idade na escola.	As classes escolares são organizadas em função das idades.
A família tem uma prole vasta.	Família 'malthusiana'.
A família é centrada na linhagem e na transmissão do patrimônio.	A família é centrada na criança.
A família tem forte sociabilidade.	A família é fechada em si mesma.

Fonte: BENJAMIN, R.. *L'enfant dans la famille et dans la société* in **Recherche Sociale no. 80: Enfant, Famille, Société**. Paris: Fondation pour la Recherche Sociale (FORS), outubro-dezembro de 1981, p. 30.

O primeiro modelo, como já o dissemos, é característico do período medieval; o segundo surge a partir do século XVII e se implanta como expressão da hegemonia da visão de mundo da burguesia e do processo social e econômico por ela empreendido. Como temos mostrado, família e educação passam por mudanças profundas que são caracterizadas por Gélis como uma dupla passagem: *"da família-tronco à família nuclear; de uma educação pública comunitária à aberta, destinada a integrar a criança na coletividade para que incorpore os interesses e os sistemas*

de representação da linhagem, a uma educação pública de tipo escolar, destinada também a integrá-la, facilitando o desenvolvimento de suas aptidões".[138] Processo longo e intenso que pressupõe uma forte imbricação entre aquilo que se verifica na esfera pública e o que ocorre no privado, pois, ainda que constituindo instâncias cada vez mais delimitadas, suas competências são correlatas. Um movimento na esfera pública (por exemplo, a escolarização como pressuposto para o mundo do trabalho) tem reflexos naquilo que ocorrerá na esfera privada (a valorização de condições materiais e físicas adequadas para o estudo das crianças como estratégia de sobrevivência familiar, por exemplo).

Mais do que a Revolução Industrial, a industrialização é importante referência para as mudanças na instituição familiar. Segalen[139] crê que a segunda é uma referência mais adequada do que a primeira, pois, enquanto o termo Revolução Industrial designa um ponto de partida estático, o conceito de industrialização pressupõe um processo de transformações técnicas que afeta a evolução econômica e as relações sociais primeiramente na Europa e paulatinamente no mundo. No interior desse processo, a família nem sempre é uma instituição subserviente; com a emergência da vida privada, ela pode tanto ser um componente que corrobora a dinâmica industrial como um sujeito, um lugar de reação, de resistência a esse processo. Cada vez mais, os que se dedicam a estudos sobre a família têm enfatizado que a instituição é importante espaço para a manifestação de estratégias de sobrevivência frente às piores condições de vida, não raramente impostas pela industrialização.

Este novo processo, que proporciona um aumento significativo da produção, tem como suporte a especialização do trabalho, o emprego da maquinaria, a evolução técnica, a mobilização de capital e a separação entre a burguesia detentora

---

[138] GÉLIS, J.. *A individualização da criança.* **Obra citada**, p. 324 – 325.

[139] SEGALEN, M.. *La révolution industrielle: du prolétaire au bourgeois* in BURGUIÈRE, A.(e outros). **Histoire de la Famille**, p. 487 – 532.

dos meios de produção e o proletariado e os funcionários. O primeiro país onde ocorre é a Inglaterra (mais de cem anos antes da França) a partir de um conjunto complexo de fatores, tais como o forte crescimento demográfico no final do século XVIII e início do XIX, o desenvolvimento dos mercados, a presença do carvão e do ferro, um clima úmido favorável à produção agrícola do algodão utilizado nas tecelagens, uma mão de obra disponível em função da emigração do campo.

A forma como a industrialização ocorre na França é diferente, especialmente porque o país apresenta uma curva demográfica muito particular caracterizada por um fraco crescimento populacional. Segundo Sewell,[140] além deste fato, uma crescente urbanização favorece o aparecimento, na França, de mercados locais e regionais de produtos diversificados de confecção artesanal. O processo de industrialização francês, se comparado ao inglês, é muito menos brutal do ponto de vista social e humano: a industria têxtil inglesa se apoia na mão de obra feminina enquanto que a francesa se estrutura com prevalência da masculina. Do ponto de vista da organização familiar, isto traz conseqüências totalmente diferentes e o fato da mulher ter a possibilidade de ficar em casa traz menores repercussões do que quando ela se insere no mundo do trabalho, no tocante aos cuidados com a família.

O desenvolvimento da industrialização, trazendo profundas modificações nas relações sociais, no caso da instituição familiar, se traduz por modelos particulares que se manifestam por diferentes arranjos familiares e não como um modelo único, como se poderia supor pelo esquema de Benjamin. Segalen afirma: *"O nascimento da sociedade industrial é acompanhado de uma variedade de famílias operárias, ao lado de um mosaico de famílias ditas burguesas que vai desde os pequenos empregadores até a grande burguesia dos negócios ou ligada à terra".*[141] Querer descrever modelos familiares sem levar em conta as condições materiais que asseguram os meios de sobrevivência seria artificial. Assim, se o esquema de

[140] SEWELL, W.. **Gens de métier et Révolutions**. Paris: Aubier, 1983, p. 209 – 211.

[141] SEWELL, W.. **Gens de métier et Révolutions**. Paris: Aubier, 1983, p. 491.

Benjamin nos foi útil para mostrar didaticamente linhas divisórias entre duas tipologias familiares, isto não significa que elas sejam únicas ou mesmo que não possamos encontrar, por exemplo, famílias burguesas com prole vasta e forte sociabilidade (características que, pelo modelo de Benjamim, estariam mais referidas ao modelo medieval). Neste sentido, aquilo que foi dito por Segalen é mais adequado. Pode-se dizer que, antes da industrialização, os modelos familiares se organizavam em função de tipos de atividades agrícolas, de práticas de herança ao lado de um pequeno número de famílias aristocráticas e burguesas; com o advento da indústria, emerge uma variedade de arranjos familiares, tão diversos quanto as hierarquias do mundo do trabalho.

Num primeiro momento, quando a organização do trabalho pode ser considerada como *pré-industrial* – caracterizada pela existência de uma indústria rural, dispersa e situada próxima de fontes de energia, dos rios e das minas – um pequeno número de operários reunidos em manufaturas trabalha em unidades de produção de modestas dimensões, ainda não desvinculados do trabalho no campo e da multiplicidade de tarefas que este impõe. Meio operárias, meio camponesas, as estruturas familiares operárias ainda estão referidas a uma situação puramente rural; no trabalho, a unidade de produção pressupõe a participação de todos braços familiares associando o trabalho da mulher e o das crianças, dado que a estratégia básica é a de reunir o maior número de braços possíveis para aumentar a produção. Mas, diferentemente dos camponeses muito pobres que freqüentemente colocavam suas crianças a serviço de outras famílias desde muito cedo, os adolescentes (e mesmo os filhos já adultos) são mantidos na família como forma de compensar os baixos salários: *"a manutenção dessa 'grande' família era um meio de repartir a pobreza por um grande número de pessoas"*.[142]

---

[142] SEGALEN, M.. *La révolution industrielle: du prolétaire au bourgeois*, p.491 – 494.

As atividades de tecelagem ocorrem em unidades de produção (ateliês), oficinas familiares disseminadas no meio rural. Lequin assinala que, na segunda metade do século XIX, a produção habitualmente qualificada como industrial ainda é estruturada com base na produção familiar, embora seja possível dizer que a família seja proprietária dos seus meios de produção, por vezes, empregando alguns auxiliares.[143] Portanto, a industrialização do meio rural prolonga as estruturas familiares tradicionais, conservando uma interdependência das gerações para a sobrevivência dos seus membros; todos participam desse esforço, da criança ao velho que ainda pode ser produtivo. Mas esta forma de produção introduz uma novidade: a repartição do trabalho entre os sexos não é mais respeitada como numa unidade de produção agrícola. Geralmente, marido e mulher estão submetidos ao trabalho doze, quatorze horas (e às vezes mais) porém, quando algumas tarefas da produção são dominadas pela mão-de-obra feminina, as tarefas domésticas são também executadas pelos homens: *"é o marido que faz a sopa, que se ocupa das crianças, a fim de deixar sua mulher com maior tempo livre para trabalhar.*(...) *Em relação à organização do mundo agrícola, é uma verdadeira instauração de um mundo as avessas, os homens em casa e as mulheres fora".*[144] O casamento operário neste contexto é marcado sobretudo por uma forte endogamia socioprofissional - os grupos profissionais se fecham como forma de preservação do ofício. Uma alta fecundidade também acompanha este arranjo familiar e, em geral, aos sete anos as crianças já são produtivas.

Dado que paulatinamente os salários diminuem no campo, pouco a pouco os artesãos rurais tomam o caminho da cidade para trabalhar nas fábricas. Sua partida corresponde a uma nova fase do processo de industrialização ligada ao desenvolvimento das indústrias de ferro e aço que exige a presença da mão-de-obra

---

[143] LEQUIN, Y.. **Les Ouvriers de la Région Lyonnaise**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1977, 2°. vol, p. 15 – 18.

[144] SEGALEN, M.. *La révolution industrielle: du prolétaire au bourgeois,* p. 495.

perto da produção. Embora este seja um processo mais intenso na Inglaterra, também na França a existência de corporações nas cidades determina o aparecimento de um proletariado urbano; segundo Sewel, os artesãos serão o setor dominante da classe operária urbana durante quase todo o século XIX.[145] As condições da produção, os ramos de atividade, o nível salarial, as condições de alojamento serão tão diversos, nesta nova fase do desenvolvimento industrial, que é difícil afirmar a existência de um único arranjo familiar. Segalen afirma que existia uma correlação entre o salário e o degrau de "familiarização" do operariado: quanto mais elevado o salário, melhores as condições de vida, mais organizado e estabilizado o meio familiar. Quanto mais qualificado o trabalhador, mais casados e estáveis os operários; quanto menos qualificados são, mais solteiros e não fixados.

Entre os ofícios "qualificados" e "fechados" (como por exemplo, entre os pedreiros ou entre os carpinteiros) a endogamia é grande e a transmissão do saber de pai para filho é forte, comungam de uma sociabilidade específica encontrando-se periodicamente e aproximando suas famílias. Estes operários são socialmente fechados sobre si mesmos, reticentes à chegada de imigrantes, fortemente estruturados e com um salário mais elevado do que os operários de ofícios ditos "abertos". Estes últimos (dentre os quais estão os marceneiros, os pintores de paredes, os metalúrgicos) são menos centrados em suas famílias, preferindo uma sociabilidade masculina que tem por palco os bares.

Assim, a relação cidade e fábrica determina que os arranjos familiares dos trabalhadores sejam tão diversos quanto os salários e os níveis de qualificação. Quanto mais baixo é o seu nível salarial, mais dura é a condição operária. Privado do apoio que a estrutura da indústria familiar permitia, o operário se vê jogado em uma cidade que não é mais do que um amontoado de chaminés fabris e sem infra-estrutura para alojá-lo. Este capitalismo industrial nascente é marcado pelo aviltamento da exploração. Baixos salários para um operariado não qualificado: o

[145] SEWELL, W.. **Gens de métier et Révolutions**, p. 213 – 215.

que as fábricas compram, ao mais baixo preço possível, é uma força de trabalho sem qualificação para executar os mesmos gestos repetitivos, seja ela de um homem, uma mulher ou uma criança. As condições de moradia nas vilas operárias são aviltantes. Na França, os filantropos descobrem com horror alojamentos de peças únicas que abrigam todo o ciclo da vida; aí se nasce, se come, se dorme, se ama e se morre. Não raro em moradias destinadas a uma só família encontram-se cinqüenta, sessenta pessoas.[146] As condições de trabalho exigem a co-habitação de gerações ao invés de possibilitar o aparecimento da família nuclear mais referida às estruturas capitalistas.

Nestas novas condições materiais de existência, é impossível o exercício dos papéis familiares tradicionais que mesmo a manufatura possibilitava. A família, enquanto lugar de aprendizagens ou do "saber-fazer", perde esta função na medida em que o trabalho fabril suprime a necessidade da aprendizagem familiar. Antes a criança aprendia com seus pais ou avós as técnicas de trabalho que não se transformavam senão muito lentamente; com o advento da maquinaria, é no interior da fábrica que se aprende a operá-la, sem necessidade do conhecimento dos mais velhos. Os papéis tradicionais entre marido e mulher, que já haviam sido colocados em causa na família pré-industrial quando a mulher ingressa no mundo do trabalho, também passam por transformações. Na família operária, a relação vertical entre as gerações caí por terra uma vez que os fundamentos da autoridade paterna não mais existem – o pai não tem nem patrimônio, nem saber profissional a transmitir. Quando muito, ele pode organizar o trabalho do filho, mas, por vezes, acontece de os papéis se inverterem e o filho passa a ser o responsável pelo sustento do pai desempregado.

Este contexto, que rompe com os saberes tradicionais, também afeta os saberes femininos ligados à esfera privada. As formas familiares de cuidar das

---

[146] ver adiante nota 183, sobre condições de moradia em Paris.

crianças, as poções milagrosas que passaram de geração para geração, a arte dos quitutes, os segredos de receitas milenares são colocadas em segundo plano por mulheres que não têm mais tempo nem forças para executar tais tarefas. Ademais, a intensificação do trabalho feminino e mesmo do trabalho infantil (fruto especialmente da necessidade de aumentar os parcos ganhos para o sustento da família), o aumento da mortalidade infantil, a necessidade da criança enquanto riqueza estratégica da nação demandam novas estratégias sociais. Paulatinamente consolida-se *uma visão de mundo* que, ao mesmo tempo que acusa *os arranjos familiares proletários como incapazes de produzir as condições materiais necessárias à reprodução do capital e da própria força de trabalho*, afirma *a escola enquanto o lugar que (re)modela os membros da família* para possibilitar vivências familiares e públicas.

1.5.1. - Na esfera privada, o lar burguês preserva a infância

O burguês esforça-se por distinguir-se das massas: *"a educação e a família são as duas preocupações maiores do burguês e a elas consagra muito dinheiro"*. Para tanto, acentua a necessidade de aquisição de uma cultura geral que o diferenciaria dos artesãos e dos trabalhadores manuais; sua mulher não é autorizada a trabalhar fora de casa e ele associa (para ela!) a moralidade com a castidade, a fidelidade com o dever. Zeldin afirma que, apesar de glorificar o trabalho, o ideal do burguês é o de viver de rendas tal como a antiga aristocracia e, embora seu ideário enfatize a prevalência do mérito como forma de ascensão social, na prática apressa-se em reservar os privilégios às suas próprias crianças com determinação similar à da aristocracia.[147] Até em razão, diríamos, da transmissão da propriedade no âmbito familiar e geracional. Com o aparecimento da intimidade e da individualidade

[147] ZELDIN, T.. *Les prétentions de la bourgeiosie.* **Histoire des Passions Françaises:** (v.5) **Anxiété et Hypocrisie**, p. 26 – 29.

peculiares a este novo modelo familiar, nos primeiros anos de vida, as crianças da burguesia são mantidas no espaço doméstico sob o cuidado de governantas responsáveis por um processo educativo que se desenvolve sob o olhar atento dos pais. Ademais, a emergência do "lar", cuja direção está nas competentes mãos da mulher-mãe, não significa apenas uma divisão técnica de funções; antes, ele exprime uma espécie de oposição ideológica entre o "mundo das virtudes" e o mundo exterior que encarnaria "as desordens sociais e humanas" que, em certa medida, é demonstrado pelo quadro que se segue. Um modelo idealizado, retratado no Quadro 1.2, que nada mais é do que uma estratégia de construção de uma legitimidade social para a forma de vida e de organização social das classes burguesas.

Quadro 1.2

Modelo familiar burguês

Esfera Privada	Esfera Pública
Lar	Mundo exterior
Tempo de lazer	Tempo marcado pelo ritmo do trabalho
Família	Relações não familiares
Relações pessoais e íntimas	Relações impessoais e anônimas
Proximidade	Distância
Amor e sexualidade legítima	Sexualidade ilegítima
Sentimento e irracionalidade	Racionalidade e eficiência
Moralidade	Imoralidade
Calor, luminosidade e doçura	
Harmonia e totalidade	Divisão e dissonância
Vida natural e sincera	Vida artificial e afetada

Fonte: SEGALEN, M. *La révolution industrielle: du prolétaire au bourgeois*, p. 514.

Em meados do século XIX, a burguesia francesa desenvolve um padrão de natalidade que pressupõe o controle do número de filhos para poder melhor cuidar deles e educá-los, pois a polarização em torno das crianças requer a participação mais efetiva dos pais no ensinamento dos novos valores e papéis sociais.[148] Estas novas relações parentais cujo objetivo é a socialização das crianças, dão lugar a uma nova *pedagogia parental* que, apesar de se apresentar com nuances em função do meio cultural da família, está *assentada em um modelo educativo único que atribuí à mãe papéis ligados à afetividade, cabendo ao pai a autoridade e a incumbência do aporte financeiro do lar*. Não mais as avós, tias e primos da família patriarcal, mas sim *novos personagens* são os interlocutores da iniciação social dos filhos da burguesia: as *amas* (que, não raro, haviam criado os pais das crianças que agora eram entregues aos seus cuidados), os *instrutores* ou *preceptores* e as *governantas*. As relações entre esta nova criadagem e a família ainda são pouco exploradas do ponto de vista da pesquisa.[149] Ainda assim, pode-se afirmar que nestes importantes agentes educativos se reconheciam funções afetivas e disciplinares:[150] a governanta para as meninas ou o preceptor para os meninos, por exemplo. Com autoridade e métodos distintos relativamente aos paternos, estavam encarregados não só da educação da criança, mas também dos cuidados corporais, de ocupá-la quando não freqüenta a escola, de acompanhá-la quando sai de casa. Todo este novo *entorno de*

---

[148] Em outros termos, *"o ninho passou a ser a norma"*. SHORTHER, E.. **Naissance de la Famille Moderne**. Paris: Éditions du Seuil, 1977, p. 287. A esse respeito Perrot afirma: *"Na França, país que apresenta uma prematura restrição dos nascimentos e um precoce conhecimento dos 'segredos funestos'* (final do século XVIII), *o filho certamente não é 'programado' – os meios não o permitem –, mas já é limitado: o índice de natalidade sofre uma redução constante (...). Portanto, a existência de um filho, conforme os meios e regiões, é em parte relativamente voluntária"*. Mas a autora também nos alerta quanto à complexidade da demografia, seja simplesmente como constatação ou enquanto interpretação: *"A história secreta da fecundidade borbulha de teorias, que oscilam entre todos os tipos de determinismos – social, biológico, ideológico (no qual se incluem habitualmente os 'males' do individualismo que se exprimia no feminismo apenas como um caso particular exacerbado) – antes de analisar o nascimento como fruto da' decisão' de uma casal"*. PERROT, M.. *Figuras e papéis.* **História da Vida Privada:** (v.3) **Da Revolução Francesa à Primeira Guerra**, p. 148 – 149.

[149] Ainda Shorther dirá a esse respeito que *"tudo isto é certamente mais fácil de afirmar do que de provar"*. SHORTHER, E.. **Naissance de la Famille Moderne**, p., 287.

[150] BECCHI, E.. *Le XIXe. siècle,* p. 201.

domesticidade se define pela necessidade de preservação da infância, contando a família com um pessoal especificamente voltado para este fim e para os quais as famílias burguesas se constituem um mercado particular.

Estes agentes são parte integrante do lar burguês, um *deliberado espaço de educação* com normas bem claras, horários, separação de espaços, obediência das crianças, separação dos sexos, pai e mãe com papéis específicos e relações diferenciadas. No seio desta família os papéis sexuais se definem. Neste espaço as meninas permanecem mais tempo que os meninos; uma nova atenção não privilegia apenas o primogênito, mas se aplica a todos os filhos cuja infância se prolonga em fases marcadas pela possibilidade da criança ter acesso a objetos diferenciados e pelo aparecimento de metodologias adequadas a cada etapa. A amamentação passa a ser feita pela mãe com o auxílio de uma pagem que apenas cuida do bem-estar da criança; quando é desmamada, por volta de um ano, passa a ter a atenção de outros criados e, aos seis anos, começa sua instrução. Paulatinamente, esta instrução passa a ser feita pela escola, no caso dos meninos; as meninas, até o final do século XIX, ainda estarão sendo instruídas em casa.

Mesmo no *mundo operário*, onde a família freqüentemente está submetida a condições adversas, percebe-se uma *modernização em sua estrutura acompanhando uma articulação entre as etapas da infância* – creche, escola maternal, escola elementar - um percurso que tende a se generalizar, ainda que com maior retardo, nos meios camponeses.[151]

Esta nova atenção à criança se traduz também em um *cuidado inovador em relação à habitação, à alimentação, à higiene.* Aos poucos, não será apenas a família burguesa, com melhores condições materiais e mais liberada de afazeres da sobrevivência, que concentrará suas atenções na criança. Donzelot afirma a importância da organização da habitação popular enquanto estratégia para a

[151] BECCHI, E.. *Le XIXe. siècle.* p. 203-204.

disseminação da nova moral. Espaços higiênicos, pequenos o suficiente para que só a família possa viver e distribuídos de tal maneira que os pais possam vigiar os filhos; a habitação popular deve se transformar em um complemento à escola no controle da infância.[152] *Ao final do século XIX, também as famílias das classes menos abastadas passam a adotar o comportamento da burguesia em relação às crianças*, que Ariès denomina de *sentimento de infância*. Os pais velam para que a criança se desenvolva em boas condições; para isto controlam progressivamente os nascimentos, providenciam meios para a socialização e têm uma visão de mais longo prazo da vida e do crescimento infantil.

Numa frase: contemporânea ao aparecimento da burguesia, floresce uma nova ideologia da infância através da qual um olhar revolucionário é colocado sobre a criança. A partir de então, a criança passa a ter um status diferenciado, em relação ao adulto, que será vivenciado primeiramente no espaço privado. Paulatinamente, ainda que com diferenciações, implanta-se o modelo familiar burguês.

1.5.2 - Na esfera pública a escola é o agente civilizador mediado pelo Estado

Segundo Ariès, a família antiga estrutura-se de tal maneira que ela não tem razão de ser senão pela possessão hereditária e a criança não existe por si só: ela faz parte dessas possessões. Com o advento da burguesia e do Estado moderno, as antigas formas de aprendizagens que "perpetuavam" o *status quo* não são mais adequadas às demandas da nova sociedade. O novo processo educativo impõe indivíduos socialmente ativos, tarefa que extrapola a esfera privada; dado que o *novo homem* é um indivíduo *mundanizado*, impregnado de uma *fé laica* e capaz de calcular racionalmente suas ações e as conseqüências daquilo que faz. Na formação deste *homem novo*, a *escola passa a ocupar um lugar cada vez mais central*; uma

[152] DONZELOT, J.. **A Polícia das Famílias**, p. 46.

instituição orgânica e funcional capaz de corroborar o desenvolvimento da sociedade moderna, *transmitindo uma ideologia que pressupõe a ordem*, mas também *a produtividade*, a escola aprimora o sistema econômico *através da formação de competências* de que o sistema necessita.

Ariès afirma que as primeiras demonstrações históricas de um sentimento específico relativo à criança surgirão no espaço familiar, na forma de "paparicação" dos pequenos. Mas o autor alerta que, para que o ciclo de construção da especificidade da infância se completasse, foi necessário o surgimento de um segundo sentimento, exterior à família, voltado fundamentalmente à moralização da infância através da disciplina e racionalidade dos costumes. No século XVIII, a esses dois elementos será também incorporada *"a preocupação com a higiene e a saúde física"*.[153] A escola será a instituição encarregada de mediar a incapacidade da nova família de resolver dilemas até então inexistentes e de repartir com ela o cumprimento desses novos sentimentos, como bem dizia Montaigne: *"Depois de brotar o que se plantou, difíceis e variadas são as maneiras de tratá-lo. Assim os homens: pouco custa semeá-los, mas depois de nascidos, educá-los e instruí-los é tarefa complexa, trabalhosa e temível"*.[154] Se a família faz florescer na criança as primeiras tendências altruístas, ao privilegiar mais a afeição do que o dever, a *escola* será o *agente civilizador*[155] que introduzirá a criança no mundo real (isto é, na sociedade), que lhe inculcará ideais universais a esta sociedade e que lhe

[153] ARIÈS, P.. **História Social da Criança e da Família**, p. 164.

[154] MONTAIGNE, M.. *Da educação das crianças* in **Os pensadores: Montaigne**, vol. 1, p. 76.

[155] Le Peletier (1760-1793), um dos mártires da Revolução, defende a tese de que as crianças pertencem à pátria e seus pais não são mais do que seus depositários. É o pai de um projeto, redigido em dezembro de 1792, que exprime a importância política que a instrução tem como formadora do futuro cidadão. Ele propõe o monopólio do Estado sobre a instrução, a obrigatoriedade e o enclausuramento dos escolares em internatos; denominados "casas de igualdade", tais internatos teriam como objetivo a introjeção dos "novos valores". Neles, todos seriam submetidos às mesmas regras de austeridade, frugalidade e dureza, virtudes vistas como eminentemente republicanas em contraposição a imoralidade reinante. Se o projeto não ganha corpo deve-se mais à falta de condições para implementá-lo do que ao abandono dos ideais: o Estado simplesmente não tem recursos para fazer face à demanda de instrução. Fonte: NIQUE, C. et LELIÈVRE, C.. **Histoire Biographique de L´Enseignement en France**. Paris: Éditions Retz, 1990, p. 138-139.

possibilitará fazer amizades fora do círculo familiar. Já dizia Montaigne, dois séculos antes da Revolução, que *"a criança não deve ser educada junto aos pais. A sua afeição natural enternece-os e relaxa-os demasiado, mesmo aos mais precavidos"*.[156]

A rarefação das relações diretas provocada pela distinção entre o espaço público e o privado e a falta de terreno onde elas possam se desenvolver e crescer, deixam campo livre para que outras instituições se façam presentes: a transmissão do saber fazer, por exemplo, passará a ser feita pela escola. Será ela, portanto, um complemento indispensável da família: *"Num clima de crescente individualismo, disposto a favorecer o desenvolvimento da criança e encorajado pela Igreja e pelo Estado, o casal delegou uma parte de seus poderes e de suas responsabilidades ao educador"*.[157] Assim, *a família moderna e a escola referem-se a um mesmo processo social*: uma "escolariza" ao enviar a criança à escola, enquanto que a outra a "familiariza", reenviando-a à família. A obrigatoriedade da educação significa que a escola não é apenas uma dentre tantas formas de aprendizado; ela torna-se a primeira, para não dizer a única,[158] impondo-se como o melhor instrumento de controle social, atestado pela freqüência obrigatória. Essa *"é uma das razões pelas quais a Igreja e o Estado retomaram o encargo do sistema educativo. Na verdade, essa transferência do privado ao público coincide com a vontade do poder político e religioso de controlar o conjunto da sociedade"*.[159] Egressa do anonimato, a criança

---

[156] MONTAIGNE, M.. *Da educação das crianças*. **Os pensadores: Montaigne**, vol. 1, p. 78.

[157] GÉLIS, J.. *A individualização da criança*, p. 328.

[158] Ariès avalia o ingresso das sociedades ocidentais na cultura da escrita como uma das mais importantes evoluções da era moderna. Sobre esta hipótese, que Ariès pretendia desenvolver, mas que sua morte o impediu de fazê-lo por completo, Roger Chartier afirma: "*Os progressos da alfabetização - entendida como a aquisição do saber ler e escrever por parte do maior número de pessoas - a circulação mais densa da palavra escrita - a mão ou impressa -, a difusão da leitura silenciosa, que estabelece uma relação solitária e íntima entre o leitor e o livro, constituíam para ele* (Ariès) *transformações decisivas que de maneira inédita traçavam a fronteira entre os gestos culturais do foro íntimo e os da vida coletiva.*" CHARTIER, R.. *As práticas da escrita*, **História da Vida Privada - Vol. 3**, p. 114.

[159] GÉLIS, J.. *A individualização da criança*, p. 323 - 324.

ganha uma especificidade que só é possível com o advento da vida privada; mas, para poder voltar a ter o direito de viver no espaço público, ela precisará ser remodelada por outra instituição. *É a passagem pela escolarização que libera a infância. A escola significa o desprendimento gradativo da criança em relação à família já que esta não permite que a criança se desenvolva a contento para as necessidades sociais que paulatinamente se impõem.* A família instrui mal e educa mal como dirá Alain. Ou, como mais tarde dirá Durkheim, como a família é incapaz de educar a contento visto que é fundada na afeição, somente a escola poderia alargar as perspectivas da criança na medida em que inculca o *espírito de disciplina.*[160] A escola ocupa um lugar cada vez mais central, mais orgânico para a consolidação da nova sociedade que necessita de indivíduos ativos e racionais, mas também adeptos da nova ideologia (da ordem social e da produtividade) e do sistema econômico, através da introjeção de novas competências e qualificações.[161] Ademais, ela pode ser uma efetiva estratégia para a "questão da infância" na medida em que se antecipa ao que pode ameaçá-la (a infância em perigo em função do desregramento da família proletária) ou combate o que pode torná-la ameaçadora (a infância perigosa que perambula pelas ruas à mercê da criminalidade).[162] Com horários que ocupam boa parte da jornada infantil, com programas que enfatizam o conhecimento indireto em detrimento da experiência e com primazia da disciplina sobre o afeto, a escola modelará o futuro cidadão, tarefa que a família é incapaz de desempenhar. A moral social e suas normas, que deveriam chegar até a criança pelo pai e pela família, serão efetivamente transmitidas pelo mestre e pela escola: a *"missão social do instrutor será a de colocar a criança contra a autoridade*

---

[160] DURKHEIM, E.. *Le premier élément de la moralité – L'Esprit de discipline.* **L'Éducation Morale**. Paris: Quadriage/Presses Universitaires de France, 1992, p. 15 – 40.

[161] CAMBI, F.. **História da Pedagogia**, p. 198.

[162] DONZELOT, J.. **A Polícia das Famílias**, p. 79.

paternal, não para dissolver ou desorganizar a família mas para através dela fazer a civilização penetrar no seio do lar".[163]

Assim é que, *através da ação complementar do Estado e da família, a especificidade da infância ganha uma dimensão tal que as duas instituições não podem prescindir dela se não quiserem perecer.* Os pais preparam a criança para aceitar a disciplina da escola da qual, ao mesmo tempo, exigem efetividade na construção do amanhã de seus filhos: *"trata-se de estabelecer, na educação pública, a mesma dosagem de liberação física e proteção moral que na educação privada".*[164] Em contrapartida, o Estado exige que a família se limite a observar o monopólio da aprendizagem por ele instaurado e conduzido pela escola, pois *"se a criança é a peça essencial dessas construções e das políticas sociais que delas decorrem, é principalmente porque a privatização da vida familiar é ameaçada por seus próprios excessos. Ensimesmadas sobre elas mesmas as famílias nutrem-se de seus rega-bofes afetivos e sentimentais, fechadas em seus apartamentos".*[165]

Prost distingue dois momentos históricos na construção da instituição escolar como legitimadora social. No primeiro, a reprodução social ocorre independentemente da escolarização; ou seja, as estratégias reprodutivas estão ainda centradas na família e a escolarização tem pouco significado como estratégia de reforço do capital familiar. Em um segundo momento, o capital dominante é o capital escolar, será ele o grande legitimador social.[166] Sintetizando, dizemos que se trata de um processo onde primeiramente ocorrerá a fragmentação das estruturas tradicionais, e especialmente da família enquanto lugar de atividade econômica, social e de aprendizagem. Em função disto, a família irá cada vez mais se limitar a ser uma esfera de reprodução e do tempo improdutivo, identificando-se como o

[163] DONZELOT, J.. **La Police des Familles**, p. 76

[164] DONZELOT, J.. **A polícia das famílias**, p. 26

[165] MEYER, P.. **L'Enfant et la Raison d'État**. Paris: Éditions du Seuil, 1977, p. 25

[166] PROST, A.. *Lecture historique et lecture sociologique des politiques d' éducation*, p. 222-235.

espaço do lazer e o consumo. Em contrapartida, as atividades de produção irão se desenvolver cada vez mais no universo profissional da esfera pública. Um segundo movimento recorta as atividades econômicas sob a forma de papéis profissionais cada vez mais numerosos e especializados, cuja inserção dependerá cada vez mais de uma formação específica de que nem todos terão. Finalmente, emergem novos modelos de agrupamentos das atividades profissionais instadas pela lógica da divisão do trabalho, cujo domínio e competências para o exercício pressupõem o aval da escola.

Assim, como afirma Cambi, o nosso tempo histórico é herdeiro direto de uma mudança que, chegando com a Modernidade, destaca o papel social da educação e redefine tanto a família como a escola.[167] Com a Modernidade, assiste-se a uma espécie de "requalificação" de ambas as instituições: a família passa a ser nuclear, constituída por um núcleo parental (pai-mãe-filhos) cujos laços afetivos colocam os filhos no centro da instituição e que não mais permitem a distinção entre eles como ocorria anteriormente entre o primogênito e os demais, ou entre os meninos e as meninas. Também a escola se reorganiza, redefinindo suas finalidades e seus meios específicos. Na Idade Média a escola era sobretudo religiosa; ligada aos mosteiros e às catedrais, não era articulada por classes de idades e tão pouco por uma didática específica. Já a escola da Modernidade não mais será uma escola que ensina sem gradação, que coloca adultos e crianças no mesmo espaço e que ensina as mesmas coisas a todos segundo "métodos e processos" característicos do mundo adulto. A escola moderna – que instrui e forma e que paulatinamente se laiciza desvinculando-se da fé – está articulada em torno da didática, de padrões racionais para a aprendizagem dos vários saberes oriundos da experiência e da disciplina que conforma novos comportamentos sociais. Será na segunda metade do século XX que o ciclo de desenvolvimento da instituição escolar se completa através do *prolongamento da escolaridade* que, por sua vez, é encarada como *uma estratégia*

---

[167] CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**, p. 204.

de consolidação do modelo de sociedade. Prost avalia que o aumento do período de escolaridade não pode ser explicado somente pela necessidade de melhoria na formação da mão-de-obra, ou ainda pelo fato de que as famílias depositam na escola a concretização de seu *"desejo de promoção"*: a escola *"mais do que uma socialização dos aprendizados, é um aprendizado da sociedade"*.[168] Verifica-se ainda uma redução do número de crianças por família enquanto que a escola passa a ser mais freqüentada: *"tem-se menos crianças mas elas são mais educadas"*.[169]

A escola é vista como mais eficaz do que a família no que se refere ao aprendizado da vida em sociedade (socialização em sentido mais amplo), passando a ocupar o lugar desta para atingir tal objetivo; o que é confirmado pela *validade universal* do preceito de que *todo homem, para que possa cumprir seus deveres sociais, precisa escolarizar-se*. Prost avalia que a generalização da escola maternal francesa é reveladora a esse respeito, pois ela se impôs como uma regra que nunca chegou a ser objeto de normatização. Segundo ele, se a família consente que a escola a substitua é porque tem consciência de sua *incapacidade estatutária*, ou seja: *"como toda educação é educação para a vida pública, a família, ao se tornar puramente privada, deixa de ser plenamente educativa. Os pais constatam o fato à sua maneira, mais concreta, ao dizer que não sabem como entreter os filhos"*.[170] Também Durkheim, cético quanto a capacidade da família na formação moral da criança, prefere que a escola se incumba disto: *"Ela* (a família) *não é constituída de maneira a poder formar a criança com vistas à vida social. Por definição, por assim*

---

[168] PROST, A.. *Fronteiras e Espaços do Privado* in PROST, A. e VINCENT, G. (org.). **História da Vida Privada vol. 5 - Da Primeira Guerra a Nossos Dias**. S. P.: Companhia das Letras. 1992, p. 81-82

[169] ARIÈS, P.. *L'enfant dans la famille*, **Histoire des Populations Françaises**, p. 343

[170] PROST, A.. *A família e o indivíduo* in PROST, A. e VINCENT, G. (org.). **História da Vida Privada vol. 5 - Da Primeira Guerra a Nossos Dias**, p. 83

dizer, ela é um órgão impróprio a uma tal função. (...) a escola (...) deve ser olhada como o centro por excelência da cultura moral".[171]

Além disso, com a transformação das formas de sociabilidade, alteram-se as antigas trocas de serviços e de ajuda mútua entre os vizinhos. A diminuição da freqüência da família extensa e dessa comunidade de vizinhança faz com que funções, anteriormente exercidas por elas, sejam transferidas para instituições específicas, pois *"antes de ser alcançado este grau de restrição e privacidade, e até que o isolamento da vida instintiva da vida pública fosse rigorosamente prescrito, a tarefa do condicionamento precoce não dependia tanto do pai e da mãe. Todas as pessoas que intervinham no cuidado das crianças (...) desempenhavam um papel".*[172] Papéis que anteriormente a família compartilhava com parentes ou servidores domésticos deverão agora ser desempenhados por outras instituições. Assim, além do aumento da demanda por escolarização, amplia-se a demanda pela guarda das crianças, funções que o Estado e instituições particulares cumprirão no lugar da família.

1.6 – Infância: a construção material de um conceito

Trataremos neste tópico de dar forma material àquilo que temos chamado de *especificidade da infância*. Ou seja, iremos buscar elementos que nos possibilitem visualizar a forma como, mais do que um discurso, um ideário, a criança passa historicamente a ser reconhecida como um ser que é distinto do adulto, na medida em que tem ritmos de crescimento, comportamentos e individualidades próprios.

---

[171] DURKHEIM, E.. **L'Éducation Morale**, p. 16. Em sua exposição sobre a "educação moral" Durkheim é incisivo ao afirmar que é contrário à crença de que a educação moral desenvolve-se sobretudo em família e não na escola: *"Ademais, contrariamente à opinião muito difundida segundo a qual a educação moral seria da alçada antes de tudo familiar, eu estimo, ao contrário, que a obra da escola, no desenvolvimento moral da criança, pode e deve ter a mais alta importância"* (p.16).

[172] ELIAS, N.. **O Processo Civilizador:** (v.1) **Uma história dos costumes**, p. 187.

Buscaremos mostrar onde esta infância se materializa, partindo do pressuposto de que a construção de uma especificidade pressupõe a construção de espaços físicos e o reconhecimento de bens materiais e simbólicos a ela referidos. Em suma, sob que condições se materializa o ideário da especificidade da criança relativamente ao adulto?

Ainda que delineado no século anterior, é no século XIX que vemos efetivamente florescer o arcabouço primeiramente teórico – através da pedagogia, da medicina e da psicologia – e depois material, da especificidade das vivências infantis. Colocada no centro das atenções, *a infância, para ser preservada* – ou enclausurada, nos termos de Ariès – *será materializada em espaços bem definidos no interior da vida privada e na esfera pública*. Fenômeno de longa duração que se manifesta ainda em nossos dias, sua materialização se caracteriza por espaços de *enclausuramento* se definem e redefinem ao longo de todo o século XIX; primeiramente no seio da família e depois na escola assiste-se ao aparecimento de espaços e utensílios concebidos como adequados às manifestações infantis: *"lugar para jogar, para assistir espetáculos, ou para adestrar a coordenação dos membros e de movimentos que é a preocupação constante dos médicos e dos pedagogos"*. Até então, os espaços da infância desprovida pouco haviam mudado: *"peça única onde vive a família numerosa (pobre em mobiliário, em cobertores e vestimentas), oficinas, campo, sala de aula rudimentar, rua"*.[173]

1.6.1 – A materialização da infância no espaço privado francês

Será nas classes urbanas abastadas, ou seja, entre "os notáveis",[174] que primeiro se dará a redefinição dos espaços da infância. Ela é retratada em diários

[173] BECCHI, E.. *Le XIXe. Siècle* in BECCHI, E. e JULIA, D. (dir). **Histoire de L'Enfance en Occident, Vol. 2: Du XVIIe. siècle à nos jours**. Paris, Ed. Seuil, 1998, p. 156.

[174] Segundo Mension-Rigau, a aparição do termo na língua francesa está ligada ao aparecimento da burguesia. *"O nome tornou-se necessário quando a nobreza era apenas uma parte, ainda que a mais diferenciada, do mundo das elites e dos mais considerados"*. Segundo ele, a partir de 1840, aristocratas e

íntimos, em romances, em obras de arte, em desenhos de crianças que testemunham esta atenção material. No interior do espaço das vivências familiares, estas crianças passam a dispor de aposentos e utensílios que lhes permitem viver sua individualidade. Na escola, pela introdução de novas metodologias e aparatos, que cada vez mais é freqüentada pelas crianças do proletariado e, a partir de 1850, também pelas crianças da burguesia (que até então dispunham de preceptores particulares, tal como os filhos da aristocracia), especialmente porque, a partir desta década, inicia-se um longo período de debates sobre a "questão da educação" que culmina com a implantação da escola laica e obrigatória.

As casas das famílias mais abastadas passam a reservar uma sala para estudos, *"que substitui ou pré-figura a escola"*, separada tanto do espaço da criadagem quanto do dos pais que, em momentos especiais, desfrutam com os filhos de jogos e brincadeiras. *"São espaços concebidos para as crianças, para sua vida própria, com seus ritmos específicos, mas também para que se possa exercer um controle mais rígido sobre a infância, este bem tão precioso da família e da sociedade, exposto a tantos riscos"*.[175] São espaços onde a criança dispõe do necessário para reduzir ao máximo suas saídas do seio familiar, dominados por uma extensa criadagem destinada a auxiliar nos "cuidados e na modelagem da infância", tais como ama, *nurse* inglesa, *Fräulein* alemã, instrutora, preceptor.[176] Mension-Rigau ressalta que o principal motivo da adoção desse extenso aparato é a preocupação com a educação que, para ser efetiva, necessita de extrema e meticulosa vigilância. Tal como seus empregadores, essa criadagem vive em um mundo hierarquizado; no topo estão os preceptores e as professoras. Em geral, são mulheres de famílias em dificuldade financeira mas detentoras de um capital cultural

---

burgueses, ainda rivais mas cada vez mais aliados, se definem como pertencentes ao universo dos notáveis. MENSION-RIGAU, E.. **L'Enfance au Château**. Paris: Éditions Rivages, 1990, p. 29.

[175] BECCHI, E.. *Le XIXe. Siècle*, p. 156.

[176] MENSION-RIGAU, E.. **L'Enfance au Château**, p. 34. Conforme o autor a presença dos "domésticos" é um sinal de distinção da aristocracia e da burguesia (p. 100).

que lhes permite se resguardarem de trabalhos manuais.[177] Por vezes, são viúvas ("madames"); quando jovens e solteiras, as "mademoiselles" recrutadas em função de seus antecedentes são vistas por Perrot como "figuras semi-intelectuais" ou por Flaubert como *"pessoa de uma excelente família que sofreu desgraças mas perigosas nas casas porque corrompem os maridos"* [178], o que é indício da tensão de que é alvo todo indivíduo que responde por funções limítrofes (neste caso, como elo de ligação entre a vida privada e o mundo exterior, ou entre os filhos e os pais). Essa criadagem compõe o ideário de distinção das famílias notáveis. As "nurses", na primeira metade do século são francesas e na segunda metade, inglesas, alemãs ou suíças – serão chamadas de *miss* ou *fraülen* recorrentes ainda em relatos do início do século XX, segundo Mension-Rigau. Também as "nounons" que amamentam os recém-nascidos ou que cuidam das crianças, mas não as amamentam.[179]

As crianças da alta burguesia francesa têm seu *"apartamento pessoal"*, ou seja, seu espaço pessoal; a partir da segunda metade do século XIX, distingue-se o quarto da menina daquele que é destinado ao menino.[180] No final do século, é possível também encontrá-los nas casas das classes médias e, mesmo quando não

---

[177] MENSION-RIGAU, E.. **L'Enfance au Château**, p.103 – 105.

[178] *Dictionanaire des idées reçues* citado em PERROT, M.. *Figuras e papéis*, p. 179.

[179] *"Eu tive uma ama de leite durante alguns meses. Eu vi suas fotos com um gorro de fitas e um enorme peito. Eu não sei nada dela, nem mesmo seu nome"* (mulher nascida em 1920). *"Minha irmã Odette, nascida em 1901, teve uma ama 'seca', que nós chamávamos de Nounou, que ficou conosco como cozinheira num clima de afeição recíproca onde cada um ficava no seu lugar mas com livre comunicação. Ela permaneceu conosco durante 30 anos até aposentar-se. Ela cantava para nós, quando nós éramos crianças, melodias antigas."* (homem nascido em 1911). MENSION-RIGAU, E.. **L'Enfance au Château**, p. 102 – 103.

[180] Segundo Perrot, o quarto das crianças na França é uma "invenção tardia". PERROT, M.. *Figuras e papéis*, p. 153. Para Corbin o surgimento dos quartos individuais é resultado do "processo de desamontoamento dos corpos" cuja razão fundamental deve-se à *"precaução sanitária"*. Defendida no espaço hospitalar, ela vagarosamente toma conta do espaço privado, *"um processo acelerado pela epidemia de cólera de 1832, que enfatizou tardiamente os males do amontoamento e da promiscuidade reinantes"*. O autor também enfatiza a importância das descobertas científicas para a mudança do habito de quartos coletivos: *"Estimulados pelas descobertas de Lavoisier e pelo novo entendimento do mecanismo da respiração, persuadidos dos benefícios de uma reserva de oxigênio, os médicos lutam durante todo o século contra o leito coletivo e a promiscuidade"*. CORBIN, A.. *O segredo do indivíduo* in **História da Vida Privada:** (v.4) **Da Revolução Francesa à Primeira Guerra**, p. 440.

existem quartos especificamente destinados para cada filho, as crianças têm um canto para elas e seus pertences. Inicialmente, estes espaços domésticos para a infância são mobiliados com móveis usados, mas, paulatinamente, são decorados com objetos especialmente concebidos para atender as necessidades desta fase da vida: berços, camas com guarda para impedir que as crianças caiam, mesa e cadeiras pequenas, cadeirões (para dar de comer aos bebês), andadores para auxiliar os primeiros passos. Assiste-se também a introdução de uma espécie de rito de passagem de uma fase da infância para outra, que é simbolizada pelo acesso a bens materiais: por exemplo, a troca de uma cama com guarda lateral para uma "verdadeira cama" marca a passagem do estatuto de bebê, que precisa ser protegido mesmo durante o sono, para o de uma criança mais autônoma.

Em função de sua idade, a vivência espacial da criança vai sendo modificada no interior do espaço familiar. Quanto mais desenvolvida a criança, mais ela será autorizada a participar dos espaços destinados aos adultos: ser-lhe-á permitido participar das refeições com os pais[181] ou ficar com eles em seus momentos livres, até poder freqüentar todos os espaços da vida familiar. Este progressivo acesso à totalidade do ambiente familiar tem um papel fundamental no processo de socialização, ou, nos termos de Elias, no processo de civilização do incivil: *"da segregação inicial dos pequenos para melhor vigiá-los e colocá-los na sua alteridade, sucede este ritual de maturação gradual que é seu 'ingresso' gradual e regrado (inicialmente no café da manhã, depois em todas as refeições) à companhia dos adultos"*. Em cada um desses espaços a criança se civiliza aprendendo coisas novas: *"as boas maneiras à mesa e em público são adquiridas nos grandes*

[181] A esse respeito Mension-Rigau afirma: *"No coração do sistema de signos distintivos da excelência social, as práticas e os costumes relativos às refeições e ao convívio assinalam as diferenças sociais de maneira a mais formal: a mesa é a pedra de toque do homem distinto, pois, nestes meios, um jantar é uma reunião familiar ou mundana, quase que uma cerimônia antes de ser uma refeição. A 'nurse' é indispensável personagem a quem recai a tarefa de dar às crianças os meios de ascender, o mais freqüente por volta dos 6 ou 7 anos, à 'grande mesa'"*. Sua avaliação é ilustrada pelo depoimento de uma senhora nascida em 1918: *"Nós fomos admitidos à mesa de nossos pais, por volta de seis anos. Isto correspondia à época de nossa entrada na escola e como àquela* (idade) *onde nós deveríamos ser capazes de nos servir sozinhos, à passagem dos pratos"*. MENSION-RIGAU, E.. **L'Enfance au Château**, p. 166.

banquetes e recepções, ensinadas pelos pais, pelos membros da família extensa e pelos amigos da casa: os gestos cotidianos, os cuidados com o corpo aprendidos no quarto, com os serviçais e sobretudo aqueles que são destinados à sua educação, tão presentes na literatura da época". É o espaço privado se mostrando como lugar de modelagem da infância.[182]

As crianças dos estratos populares, não tinham acesso aos aparatos aqui descritos. No meio urbano, a rua, o local de trabalho e lentamente a escola são os referenciais educativos de que dispõem desde muito cedo. Dado que não dispõem de um espaço próprio no ambiente familiar,[183] *"a promiscuidade com os irmãos e as irmãs, com os pais e outros adultos da família é o cotidiano de seus dias e sobretudo de suas noites. Freqüentemente dividem a cama com adultos."*

---

[182] Analisando as memórias de infância nos castelos dos depoentes de origem aristocrática, Mension-Rigau afirma: *"Lugar de memória, o castelo é também descrito como o lugar da infância, daqueles anos nos quais primos e primas se reencontram, no momento das férias, para aqueles longos passeios e jogos apaixonantes, aos quais se entregavam quando poderiam momentaneamente escapar do mundo dos adultos. A casa pode tornar-se o lugar dos sonhos e de histórias fantásticas rapidamente aquecidas nos espíritos das crianças pois toda velha casa reserva segredos. Um lugar de liberdade mas também das primeiras besteiras"*(p. 61). Essa imagem idílica do castelo como um lugar de sonhos e liberdade é rapidamente desfeita: *"O castelo, protegido do exterior por um conjunto de barreiras materiais ou simbólicas, exclui toda mistura social"*(p. 64). *"Mesmo se as relações são cordiais, deferentes, amigáveis, o espaço mantêm uma perfeita homogeneidade e cada um é convidado a manter-se no seu lugar. A mistura social é um desafio e se encontra sempre limitada em uma lógica que pertence ao enclausuramento e à separação. A casa ela mesma é a projeção espacial de uma hierarquia social"* (p. 65). MENSION-RIGAU, E.. **L'Enfance au Château.**

[183] Roger-Henri Guerrand, em artigo dedicado aos espaços privados, refere-se a estudo realizado por Jacques Bertillon, a partir de um censo realizado em 1891. O trabalho é catalogado pelo articulista como sendo a primeira pesquisa completa a enfocar a superlotação em Paris, apesar de não trazer dados sobre os subúrbios, pois poucas pessoas o responderam e as que o fizeram deram respostas inexatas. *"Admitamos que haja amontoamento ou superlotação quando o número de membros da família ultrapassa o dobro do número de cômodos, por exemplo quando uma moradia de três cômodos é ocupada por sete pessoas ou uma moradia de quatro cômodos é ocupada por nove pessoas".* A partir desse critério estipulado por Bertillon, alguns resultados são comentados por Guerrand dando conta do "amontoamento" que caracterizava a população parisiense: *"Na capital, quanto mais numerosas são as famílias, mais mal alojadas se encontram: 35% das famílias de três membros dispõem de mais de um cômodo por pessoa; 20% das famílias de quatro membros dispõem de mais de um cômodo por pessoa; 18% das famílias de cinco membros dispõem de mais de um cômodo por pessoa; 13% das famílias de seis membros dispõem de mais de um cômodo por pessoa. Segundo Bertillon, cerca de 331 976 parisienses, ou seja, 14% deles vivem em estado de excessiva aglomeração conforme o seu critério".* O articulista cita ainda, dentre outros, *L'Ouvrière*, texto de autoria de Jules Simon, onde há descrições de "pardieiros humanos" que levam o "mestre intelectual dos opositores do Segundo Império" a concluir que *"Todas as cidades industriais oferecem o mesmo espetáculo".* GUERRAND, R-H.. *Espaços privados.* **História da Vida Privada: Da Revolução Francesa à Primeira Guerra**, p. 360 – 361.

Brinquedos e utensílios específicos são "luxos" de que não dispõem, a não ser com raras exceções quando, geralmente, são de segunda mão. Enquanto as crianças burguesas têm acesso aos bens materiais da infância, nas camadas populares tudo se passa como nos séculos anteriores: tornam-se adultos mais cedo e o resultado é que *"sua infância é mais curta inclusive nas suas dimensões materiais, que ele não pode se exercitar convenientemente para suas futuras atividades de adulto"*.[184] Seus lugares e instrumentos de aprendizagem são outros: a rua, a oficina, a fábrica. Outros também são seus parceiros, não somente as crianças de seu meio mas os adultos com quem partilham o trabalho; a aprendizagem do mundo adulto e seus costumes é mais precoce, uma vez que na esfera doméstica e no mundo público eles não vivenciam a separação de espaços. Relativamente ao corpo e à sexualidade, a promiscuidade é a grande mestra; uma experiência que, para os de origem burguesa, é interditada e que, quando ocorre, é escondida.

Se a criança, descrita por Ariès, aprende fazendo, a aprendizagem da infância enclausurada se dá pela brincadeira que deixa de ser compartilhada com os adultos para ser atividade específica da infância.[185] É no jogo que as crianças aprendem, segundo a pedagogia do século XIX, sendo aconselhável a presença e utilização de materiais lúdicos no cotidiano da infância, os quais são importantes pelo seu valor moral e socializante, como pensa Fröebel.[186] Enclausurada, a criança joga, e o jogo, o brinquedo passam a ter uma importância decisiva na vida material da infância: *"Na Alemanha, na Inglaterra, na França, a produção em série suplanta a artesanal (que não desaparece), os brinquedos se diversificam, se aperfeiçoam e se adaptam mais e mais à idade e ao sexo"*. Para as meninas passam a ser confeccionadas

[184] BECCHI, E.. *Le XIXe. Siècle*, p. 158.

[185] ARIÈS, P.. **História Social da Criança e da Família**, p. 92.

[186] Segundo Fröbel, o jogo é o lugar da descoberta e da exteriorização das verdades que possui intuitivamente: *"O mundo do tempo livre das crianças, especialmente de seus jogos, é cheio de sentido e significado, é simbólico, quer dizer, suas manifestações exteriores e suas formas exprimem certos estados e certos graus de desenvolvimento da vida interior do espírito humano, exprimem propriedades e exigências da própria essência do homem"*. FRÖBEL, F.. *La luge et le patinage des enfants et des jeunes garçons.*

bonecas com guarda-roupa próprio, cozinhas em miniatura com panelas e serviço de café e chá em porcelana; a casinha de bonecas é uma miniatura que reproduz o lar com seus valores e papéis bem definidos. *"A casa de bonecas é uma miniatura não somente material mas também social da vida adulta e da ideologia que a governa: nas pequenas peças, há pequenos personagens (crianças mas também pai, mãe e empregados) que fazem tudo que deve ser feito em cada um desses lugares, uma espécie de sociodrama estático próprio para ensinar às crianças as regras e a repartição social dos espaços".*[187] Ou, como advoga Ariès, os brinquedos que mantêm a atenção das crianças são aqueles que têm alguma aproximação com o mundo adulto.[188]

A boneca tem uma história interessante. De representação de um adulto em miniatura, ela passa a representar o bebê. No início do século (e que será encontrado ainda no início do século XX), ela não é senão um pequeno manequim de madeira ou de massa de papel; por vezes tem cabeça de porcelana ou é um objeto refinado feito de "biscuit". No final do século, ela tem olhos e cabelos que parecem verdadeiros e vestimentas luxuosas compõem seu guarda-roupa, tornando-se um objeto de prestígio, produto caro, mostrado e aprimorado em exposições internacionais.[189] De um objeto indistintamente utilizado, ela passou a ser monopólio da criança com a evolução do *sentimento da infância*.[190] Se, início do século, ela é assexuada,[191] cinqüenta anos depois, assemelha-se a *"uma mulher em miniatura, cujas roupas, muito cuidadas, seguem de perto a evolução da moda".*

---

[187] BECCHI, E.. *Le XIXe. Siècle*, p. 159.

[188] ARIÈS, P.. **História Social da Criança e da Família**, p. 119.

[189] Anne Martin-Fugier, referindo-se aos presentes para as crianças no século XIX e no início do XX, diz: *"as bonecas são, por muito tempo, um valor certo e seguro. Os ursos de pelúcia aparecem no começo do século XX. Teddy, o ursinho americano, data de 1903: Martin, o ursinho francês, é de 1906".* MARTIN-FURGIER, A.. *Os ritos da vida privada burguesa.* **História da Vida Privada:** (v. 4) **Da Revolução Francesa à Primeira Guerra,** p. 223.

[190] ARIÈS, P.. **História Social da Criança e da Família**, p. 90.

[191] PERROT, M.. *Figuras e papéis*, p. 153.

Tem a cintura fina e os quadris largos, como dita o padrão de beleza da época. Seu corpo é de pano ou de pele de cordeiro, preenchido com serragem. A cabeça e o colo de *papier maché*, os dentes em palha ou metal. É a *confidente* da menina na sua preparação para o futuro papel de mãe extremosa: *"Bordar o enxoval da boneca, organizar um baile para ela, imaginar seu casamento delineiam o destino que virá; toda essa atividade compreende ademais uma sociabilidade infantil que permite o aprendizado dos papéis femininos e dos usos mundanos"*. Durante todo o século há um constante remodelamento das formas da boneca: desde 1824 fabricam-se bonecas que falam e, em 1826, bonecas que andam; em 1855, se assemelham ao bebê; em 1879, o "bebê que chupa chupeta" convida a menina ao exercício dos papéis maternos; em 1909, surge o "bebê-natureza" que tem a cabeça tal como um recém-nascido; em 1920, o "bebê-banhista" pode ser lavado sem perigo de desmanchar-se.[192] A boneca é o brinquedo por excelência para a tomada de consciência da identidade feminina.

Os meninos têm alguns passatempos em comum com as meninas: bola, bambolê, malha, caleidoscópio, lanterna mágica e jogo de construção. Mas eles também dispõem de brinquedos específicos: pequenos soldados e armas em miniatura que preparam os meninos para a guerra e para as ações patrióticas,[193] charretinhas, trenzinhos e barquinhos, *"tudo isto fabricado em lata depois de 1815 que é mais facilmente reproduzível"*. Estes brinquedos pressupõem a possibilidade de montar, desmontar, construir, representar; os adultos participam em algumas ocasiões numa *"espécie de retorno à infância, o que é tema recorrente na cultura da época"*.

Diversos quanto ao sexo, os brinquedos também são diferentes conforme a idade das crianças: *"brinquedo de retalho e bola para os menores (que vem de*

---

[192] CORBIN, A.. *O segredo do indivíduo*. **História da Vida Privada: Da Revolução Francesa à Primeira Guerra**, p. 481 – 482.

[193] ARIÈS, P.. **História Social da Criança e da Família**, p. 113.

muito longe no tempo) ao cavalo de balanço e ao animal sobre rodas que a criança monta em seu dorso, e enfim, ao brinquedo mais complexo, móvel, mecânico, de reunião para os maiores".[194] A cada idade corresponde um tipo de material objetivando aprendizagens de diferentes hábitos, costumes, condutas e regras diferenciadas. Enfim, estes utensílios são instrumentos do processo de moralização da criança e passam a ser vistos como componentes intrínsecos da infância.[195]

Daí porque os brinquedos inscrevem-se no imaginário social da "infância feliz". Nas famílias abastadas, são objetos de desejo das crianças por ocasião do Natal,[196] da Festa de Reis, do aniversário, recompensando-as por seu desempenho, ou seja, pelo sucesso na introjeção da moral vigente. Nestas ocasiões, a decisão sobre o presente pode levar em conta o desejo da criança, mas geralmente, o componente definidor da escolha refere-se às condições de que o objeto é portador enquanto instrumento de moralização.[197] Afinal, ainda nos dias de hoje, quem entre

---

[194] BECCHI, E.. *Le XIXe. Siècle*, p. 160 - 161.

[195] ARIÈS, P.. **História social da Criança e da Família**, p. 114.

[196] *"Papai Noel não tem nenhuma relação com o nascimento de Jesus, e a Igreja católica se opôs por longo tempo a essa personagem. Para os fiéis, era o Menino Jesus que trazia os presentes para as crianças na noite de Natal. Segundo Francisque Sarcey (Annales de 22 de dezembro de 1889) as crianças "vêem-no cruzando os ares, apertando junto ao peito mãos cheias de bolos e brinquedos; sentem-no acima delas, profundamente justo e bom; dizem a si mesmas que, como ele, têm se comportado direito, senão... os sapatinhos ficarão vazios". Mas esta imagem não vingou realmente* (a de que o Menino Jesus traz os presentes), *e a Igreja, que não podia deter o avanço do Papai Noel de roupas vermelhas, barbas brancas e um enorme cesto, recuperou-o convertendo-o no fiel mensageiro do Menino Jesus e no fundador de uma simples moral de retribuição"* (p. 222). A autora pesquisando o dicionário Robert detecta o aparecimento de Papai Noel na segunda metade do século XIX, sua origem seria americana, enquanto criação comercial embora não tenha sido o comércio que o inventou. Seria mais adequado pensá-lo como uma derivação de São Nicolau, festejado em 6 de dezembro, nos países nórdicos, e que trazia presentes para *"os meninos bonzinhos – ao passo que seu colega, o pai Fouettard, traz varas para os desobedientes"*. Em nota, esclarece que a denominação *Fouettard* vem de *fouet* que significa chicote, chibata e castigo físico. Ainda, descreve relato de George Sand, em *Histoire de ma vie*, relembrando um natal de 1810, quando tinha seis anos (p. 221). MARTIN-FURGIER, A.. *Os ritos da vida privada burguesa.*

[197] *"Para as crianças, o presente mais refinado, em 1836, é um teatrinho de marionetes. (...) Sugerem-se outros brinquedos que procuram reproduzir a realidade: o moinho com água de verdade, os pássaros que cantam, as bonecas "casadouras" com enxovais completos. (...) Segundo o Larousse du XIXe. siècle, se os presentes para as crianças seguem os caprichos da moda, a tendência mais recente é cultural: "Os livros bons e bonitos tendem aos poucos a substituir as dispendiosas inutilidades"(...) Os presentes dos pais aos filhos nas festas de fim de ano não constituem apenas fonte de prazer imediato, sendo também investimento para o futuro: as crianças se lembrarão, terão capitalizado os prazeres e os conservarão em suas*

aqueles que tiveram o privilégio de desfrutar de uma infância idílica não se lembrará de ter ganho uma caixa de jogos de salão, um banco imobiliário, um pega varetas, um kit de laboratório científico ou um jogo de conhecimentos gerais? E quais teriam sido os objetivos desses presentes senão induzir a vivência de normas socialmente adequadas, tais como cada um esperar a sua vez, seguir regras acordadas pelo grupo ou inerentes às próprias características de cada jogo? Melhor ainda se, além de tudo, o jogo fosse capaz de ensinar um pouco de história, de geografia, de gramática, de ciências, de matemática, etc... Esta remissão aos nossos tempos ajuda a compreender a importância crescente destes brinquedos que *"exaltam a vida familiar e dão prioridade à formação para a vida social"*.

Para as crianças de famílias pobres, a realidade é inteiramente outra: *"A família não tem meios de comprar brinquedos e o ano não é ritmado pelas festas que aquecem a vida da criança burguesa* (...) *nos lugares de moradia operária em vila ou no amontoado da casa camponesa é o espaço que falta, e também o tempo"*.[198] Mesmo uma grande parte dos estratos médios só tem acesso a estes objetos da infância quando os pais ou algum membro da família os fazem.[199] A criança do meio operário ou camponês brinca com objetos que ela mesma faz ou, o que é mais raro, com algum brinquedo herdado. Em geral, seus brinquedos eram o que hoje chamamos de sucata: tocos de madeira, pequenos gravetos, rodas, pedaços de ferro, latas. Precocemente colocada no mundo do trabalho, a criança não tem senão este espaço de socialização, e seu ritmo de vida não é movido pelo lazer. É a produção e o trabalho que a induzem à moralização. Ademais, se nos extratos mais

---

memórias. Assim se constrói a nostalgia dos adultos, que por sua vez a transmitem a seus filhos." MARTIN-FURGIER, A.. *Os ritos da vida privada burguesa*, p. 223 – 224.

[198] BECCHI, E.. *Le XIXe. Siècle*, p. 162 – 163.

[199] Se nas classes mais abastadas o brinquedo é um objeto de consumo corriqueiro e comprado nos grandes magazines, no campo quase não existe e nos meios operários, quando os pais o fazem, nem sempre o resultado é satisfatório: *"O pequeno Vingtras-Vallès iria se lembrar por muito tempo do carrinho que seu pai entalhou para ele num pedaço de pinho, e com o qual se machucou: o que valeu ao menino uma surra da mãe, castigo ao filho 'mimado' e ao pai complacente demais"*. PERROT, M.. *Figuras e papéis*, p. 153.

aquinhoados o castigo físico é cada vez mais condenado, apanhar faz parte do "processo de aprendizagem de um ofício": *"Apanhar faz parte das lembranças da infância operária no século XIX, como mostram Perdiguir e Gilland, Dumay e Toinou, e principalmente Turquin nas oficinas, mais do que nas fábricas, é comum que o aprendiz rebelde ou desajeitado receba uma 'tareia' dos operários adultos encarregados de lhe ensinar um ofício".*[200]

Há ainda outros bens que "materializam" a construção da infância, como por exemplo o vestiário e o livro. A vestimenta infantil, ao longo do século XIX, torna-se mais cômoda e apropriada; paulatinamente, as crianças pequenas deixam de usar os camisolões e os cabelos cumpridos que não diferenciavam os meninos das meninas até quatro e ou mais anos de idade.[201] De cor clara, por vezes branca, a vestimenta paulatinamente se diferencia da adulta. Algumas roupas são reservadas para momentos especiais (batismo, primeira comunhão ou baile de máscaras, por exemplo). São diferenciadas em função do sexo do usuário. Uniforme para os escolares que podem apresentar pequenos sinais identificando o estágio de escolarização. Próximo ao final do século, meninos e meninas começam a usar meias curtas, podem sair sem chapéu ou boina parecendo ter *"se emancipado enfim de todas essas concepções constrangedoras e ortopédicas que marcaram sua educação durante todo o século".*[202]

Não é o mesmo que ocorre no meio operário ou camponês onde as crianças continuam a vestir-se toscamente com roupas por vezes muito grandes e desgastadas, sinal de que foram herdadas dos mais velhos. A seminudez é freqüente, fruto da inexistência ou da precariedade de outros trajes. Muitas vezes estão descalças ou com a roupa de baixo aparecendo. A iconografia é importante fonte a

---

[200] PERROT, M.. *Figuras e papéis*, p. 159.
Tareia é sinônimo de surra (nota da autora)

[201] PERROT, M.. *Figuras e papéis*, p. 153.

[202] BECCHI, E.. *Le XIXe. Siècle*, p. 162 – 163.

respeito da representação da infância; Becchi afirma que os quadros mostram que progressivamente a analogia entre a criança e o adulto vai se amenizando até o nascimento de um estilo próprio de vestimenta infantil que é registrado nas elegantes meninas de Renoir, nas crianças de Mancini, nas crianças pobres com vestimentas remendadas – como os escolares de Daumier ou de Doré – ou nas figuras do imaginário popular como o Arlequim, o Pierrot, a fada, o anjo.

De todos os bens materiais e simbólicos da infância, Becchi avalia que o livro é o mais difundido, o mais importante e o que melhor resistiu ao tempo. Tal como ocorreu com outros objetos, no século XIX ele tornou-se mais específico no que diz respeito à atenção à criança, demonstrada pela preocupação em registrar e rescrever os contos populares até então transmitidos oralmente de geração em geração. Se anteriormente os contos não se destinavam a uma platéia específica, eles passam a ser reservados ao público infantil; os irmãos Grimm (1812) na Alemanha, Perrault na França (em 1862 seus contos são republicados com ilustração de Gustave Doré) ou Hans Christian Andersen (escritos entre 1835 e 1872, representam a infância aos olhos escandinavos) povoam esta fase da vida transmitindo valores, costumes e história. Assim, sob a influência de um novo clima moral, surge uma literatura pedagógica infantil, distinta dos livros para adultos, que preserva a criança das "sujeiras da vida" – em especial da "sexualidade precoce" – e fortalece-a, desenvolvendo seu caráter e razão.[203] É por isto que, apesar da biblioteca ser um importante espaço nas *maisons* dos notáveis, o acesso aos livros é objeto de controle e orientação dos mais velhos.[204]

Muitos textos que remetem a uma criança ideal são híbridos do ponto de vista de sua utilização na escola ou no lar, tais como manuais, periódicos, magazines,

---

[203] ARIÈS. P.. **História da Criança e da Família**, p. 146-147.

[204] Mension-Rigau detecta que a avaliação da adequação dos conteúdos a que a criança, e mesmo os adolescentes, podiam ter acesso também pressupunha um crivo de cunho político. Voltaire era bem visto entre os burgueses protestantes enquanto que Rousseau não. Zola tão pouco. MENSION-RIGAU, E.. **L' Enfance au Château**, págs. 136 – 138.

cadernos para colorir, enciclopédias. O fato é que a produção francesa é muito rica no que diz respeito à infância, inclusive com a composição de textos pelas próprias crianças ou pelo aparecimento de relatos sobre esta fase nova da vida como o de Vallès.[205] *"São-lhes oferecidas sobretudo histórias onde o maravilhoso é substituído por fatos naturais e aventuras humanas, segundo a fórmula composta pela Senhora de Genlis e cujo mestre será Júlio Verne, que escreve também para um público adulto"*.[206] Há ainda romances de caráter assumidamente moralizante; neste caso, a produção da Condessa de Ségur pode ser citada como exemplo de obras dirigidas às meninas das classes mais abastadas, com o objetivo de ensinar *"as boas maneiras, a generosidade, a obediência, o respeito à ordem social e suas hierarquias"*.[207] Madame de Genlis é um caso interessante, pois, além de se preocupar com as meninas da aristocracia e da burguesia, preocupa-se com as filhas do campesinato.[208] Para Corbin, uma outra vertente objetiva enfatizar a supremacia social da burguesia, apoiando-a na supremacia moral da classe, teme *"os efeitos*

---

[205] VALLÈS, J.. **L'Enfant**. Paris: Le Livre de Poche, 1985. A primeira edição é datada de 1875.

[206] BECCHI, E.. *Le XIXe. Siècle*, p. 167.

[207] BECCHI, E.. *Le XIXe. Siècle*, p. 168. Dentre as obras da Condessa de Ségur podemos citar: *Les Petites Filles Modèles* (1858), *Les Vacances* (1859), *Les Malheurs de Sophie* (1859), *Memoires d'un Âne* (1860), *Le General Dourakine* (1863), *Jean qui grogne et Jean qui rit* (1866), *Un Bon Petit Diable* (1865), *La Fortune de Gaspard* (1866). Elas foram traduzidas em muitos idiomas dando um impulso financeiro significativo à sua editora, a Maison Hachette. Fonte: **Dictionnaire de la Langue Française**, p. 1165.
Mension-Rigau comprova na biblioteca da alta burguesia e da aristocracia francesa significativa presença de autores cuja temática é a educação; ou seja, de uma literatura que, se não diretamente produzida para a criança, tem nela o seu objeto de preocupação tais como Fénelon, Bossuet, ou os moralistas La Bruyère e Saint-Simon. O autor refere-se também à importância de autores que, embora não objetivem a infância, são ofertados às crianças como forma de inculcação do "espírito de corpo": aqui se enquadram as memórias e os épicos históricos em que, não raramente, seus antepassados são identificados como protagonistas. MENSION-RIGAU, E.. **L' Enfance au Château**, p. 136 – 137.

[208] *"Saber fazer a lavagem das roupas, passar, cozinhar com economia, conhecer as propriedades das plantas medicinais para poder cuidar das suas crianças e do marido, fazer ela mesma seu pão, escolher com conhecimento as árvores que serão plantadas no seu pomar, conhecer o suficiente de jardinagem para possibilitar o crescimento das batatas, das ervilhas, das saladas, dos tomates necessários para o consumo da família, aprender a conservar a carne, saber costurar... eis aí os conhecimentos que Madame de Genlis julga essenciais"*. Madame de Genlis insiste a respeito da importância do papel feminino não somente para a educação dos filhos mas também com relação à economia doméstica. Ela inquieta-se também com a preparação das meninas para gerir seus próprios recursos afirmando que elas devem ter conhecimento das leis e dos procedimentos financeiros. BADINTER, Élisabeth. **Émilie, Émilie ou L' Ambition Feminine au XVIIIe. Siécle**. Paris: Le Livre de Poche, 1990, p. 390 - 391.

destruidores do romance, no qual concentra-se o jogo do desejo e da proibição".[209] Há também as obras que, escritas por autores balizados por uma vivência pessoal que lhes confere autoridade no tema, são verdadeiros códigos de civilidade que procuram enfatizar as marcas de distinção e condescendência dos estratos superiores. Segundo Mension-Rigau, dois pontos se destacam nestes manuais sobre o "saber-viver": a reserva e a imobilidade, pois *"o pudor pesa e a etiqueta traduz-se em sólidas barreiras de discrição"*. Daí que três práticas educativas são fundamentais: o asseio e o domínio do corpo, decisiva etapa disciplinadora de todo valor moral; as maneiras de se portar à mesa e as formas de cumprimento, onde se concentram com grande intensidade as regras de polidez e educação; e os ritos da palavra, inclusive o silêncio, pois saber o momento que se deve silenciar e escutar é uma marca de distinção talvez maior do que a escolha de vocabulário.[210]

Sendo esta fatia literária povoada de personagens oriundos de setores bem posicionados na hierarquia social, mais raro será encontrarmos representados os extratos populares; Becchi crê que isto ocorre porque estes setores não compram livros, já que este é um objeto de luxo. Já Corbin avalia que o modo de consumir um livro varia conforme a origem social. Assim, antes da instituição das bibliotecas escolares, os de origem modesta estão condenados a ler aquilo que o acaso lhes coloca nas mãos, pois um livro custando caro, a compra de um romance poderia absorver boa parte do salário de um trabalhador. Para alguns, era possível, vez ou outra, o empréstimo no "Gabinete de leitura de Paris"[211], embora os operários e seus

---

[209] CORBIN, A.. *O segredo do indivíduo*, p. 494.

[210] MENSION-RIGAU, E.. **L'Enfance au Château**, p. 164. O autor completa que *"no país da conversação, aprende-se a ficar mudo!"*

[211] Corbin ressalta a importância dessas *"lojas de ler que emprestavam por volume ou assinatura, o leitor que parte para sua aldeia natal pode mesmo levar vinte, ou cem livros. Quarenta mil parisienses freqüentam estes gabinetes* (...) *camareiras, porteiros, balconistas de lojas de departamentos* (...) *as costumeiras, as grisettes, os artesãos constituem o grosso da clientela desses estabelecimentos"*. O gabinete existe também na província, embora tenha se desenvolvido posteriormente, *"durante a Monarquia de Julho e o Segundo Império"*. Os habitantes das regiões rurais também tinham acesso a eles através do correio. CORBIN, A.. *O segredo do indivíduo*, p. 489 – 491.

Grisettes era a forma como eram identificadas as mulheres de "costumes fáceis" que se escondiam atrás da profissão de costureira, eram também pejorativamente chamadas de "costureirinhas". Conforme o

filhos, quase nunca o freqüentassem. Corbin afirma que a evolução das maneiras de ler passa pela construção de uma rede de bibliotecas paroquiais, populares e escolares; as primeiras encontradas até nas pequenas cidades desde a Monarquia de julho, as segundas, aparecem na Terceira República com um acervo considerado de fácil consumo, e, as últimas, foram criadas em 1865 e freqüentadas principalmente pelos que passam a ter acesso aos bancos escolares e encantam-se com as possibilidades que o mundo da leitura oferece.[212]

Se o jogo leva ao livro, o livro induz ao teatro. O gosto dos notáveis por esta forma de expressão, segundo Mension-Rigau, deve-se à uma necessidade de estilizar os gestos e as falas dando-lhes ares elegantes: o teatro tem uma componente formadora que possibilita aos tímidos e aos expansivos o exercício do controle de suas emoções. Além do mais, é visto como um excelente exercício para o desenvolvimento da inteligência, pois estimula a memória ao exigir que as falas sejam decoradas.[213] Assim, outra faceta da materialização da infância enquanto etapa específica da vida é o reconhecimento das formas de representação das próprias crianças ou de textos dirigidos a elas.

O teatro infantil nascido no século XVIII ganha corpo no século seguinte e, tal como verificamos em relação aos bens materiais, será mais um campo de diferenciação da infância das camadas favorecidas e a das camadas populares. As primeiras terão ao seu dispor as adequadas condições materiais para representar, elas mesmas, inclusive peças de redação própria, ou para freqüentar espetáculos a elas dirigidos. Tais possibilidades serão quase sempre negadas às outras crianças que, quando muito, terão contato com marionetes por ocasião das feiras ou das festas populares. Resulta desse processo que as crianças dos meios populares estarão

---

Dictionnaire Hachette são moças de poucas condições econômicas, em geral, jovens operárias "coquetes " e libertinas.

[212] CORBIN, A.. *O segredo do indivíduo*, p. 489 – 494.

[213] MENSION-RIGAU, E.. **L'Enfance au Château**, p. 152 – 154.

privadas do teatro enquanto elaboração do real ou do imaginário, enquanto veiculo de mensagens de experiências pessoais ou sociais. O campo das artes é um dos domínios onde historicamente as diferenças sociais são mais aparentes: o domínio da expressão musical, da pintura, da dança expressa habilidades que são consideradas marcas de refinamento e "boa educação". Afinal, se isto ocorre com os adultos, porque seria diferente com as crianças? Ou a materialização da infância foi um processo de uma intensidade tal que teria sido capaz de suplantar tais diferenças classe?

Não. *O processo que aqui descrevemos*, se nos possibilitou verificar materialmente um novo olhar sobre a criança, também *retrata a separação do mundo infantil entre aqueles que podem brincar e aqueles que não podem; tal como ocorre no mundo adulto, as trajetórias são distintas e marcadas pela situação de classe a que os indivíduos pertencem. Tais condições dicotômicas de vida modelam diferentes desenvolvimentos afetivos e cognitivos*. No itinerário da aculturação, modelos, meios e modalidades são trunfos de uma brincadeira que se constitui como um fator de irremediável separação entre estas formas de viver a infância. Jogos, brinquedos, equipamentos, espaços físicos, vestimentas, livros são bens materiais, mas também simbólicos em função da mensagem que veiculam aos que podem ter acesso a estes bens e aos que não podem. Nos termos de Elias, poder-se-ia ainda dizer que, na esfera privada ou doméstica especialmente nas classes mais abastadas, o processo de civilização do incivil ocorre com o concurso de adultos referidos a esta esfera (pais e diferentes serviçais tais como as amas de quarto, professores, etc.) que se relacionam com as crianças mediados por comportamentos e normas adequados para cada espaço. Ou, como afirma Ariès, de um lado as crianças são separadas dos mais velhos; de outro, os ricos separados dos pobres; são fenômenos que manifestam o enclausuramento que leva a *"distinguir o que estava confundido e a separar o que estava apenas distinguido"*.[214]

[214] ARIÈS, P.. **História Social da Criança e da Família**, p. 183.

Sobretudo o que mostramos é que, a cada objeto ou espaço aqui tratado enquanto *componentes de um processo de materialização da infância*, repete-se o mesmo quadro que conduz Ariès a uma conclusão importante que compartilhamos.[215] Partindo de um mesmo estado social em que as mesmas brincadeiras, jogos, objetos, espaços e atividades eram comuns a idades e agrupamentos sociais, a antiga comunidade paulatinamente se rompe entre as crianças e os adultos, entre o povo e a burguesia. Mais do que coincidência, se trata de uma *inegável relação entre o sentimento de infância e o sentimento de classe*. A estes se atrela também o sentimento moderno da família que surgiu nas camadas nobres e burguesas do Antigo Regime e que foi estendendo-se para todas as outras classes sociais, inclusive o proletariado do fim do século XIX.

1.6.2 - A materialização da infância no espaço escolar francês

Tal como ocorre no espaço privado, a construção material da infância no espaço público requer e manifesta novas formas de expressão e de ser. Especificamente no que diz respeito à escola, lugar social privilegiado da consolidação da infância enquanto uma etapa de vida diferenciada da forma de ser adulto, traz conseqüências revolucionárias. Sua *estrutura física se modifica* radicalmente *visando a adequação dos prédios às necessidades da infância*; da mesma forma, são também *introduzidos materiais pedagógicos próprios e livros específicos*. Enfatiza-se *a necessidade de formação específica* para aquele que será responsável pela aprendizagem. As escolas maternais passam a ser objeto de atenção enquanto um espaço pedagógico da criança pequena.

A *escola* torna-se o *lugar social* – a instituição por excelência – *de aculturação da infância*[216], o que é *acompanhado pelo nascimento de uma política*

---

[215] ARIÈS, P.. **História Social da Criança e da Família**, p. 124.

[216] Ariès mostra que até o século XVII a regulamentação das classes de idade foi tardia, uma mesma classe era freqüentada por crianças de 10 a 13 anos e por adolescentes de 15 a 20: *"na linguagem comum dizer que*

específica que comporta várias facetas: programas, metodologias de ensino, formação e recrutamento do corpo docente, ciclos escolares que separam as crianças por faixa etária e por nível de conhecimento ou desempenho, edificações, etc, tudo *visando atender as necessidades infantis, de promover o bem-estar da criança e de construir o homem do futuro, esperança da sobrevivência da nação.*

Na França, 866.000 alunos freqüentam a escola elementar em 1817, eles serão 2.690.000 em 1837, 4.515.000 em 1866 e 5.526.000 em 1886;[217] isto significa um aumento de 6,38 vezes a capacidade de absorção de 1817. As crianças passam a freqüentar a escola porque a lei assim o exige. As legislações sucessivas sobre a escolaridade obrigatória visam especialmente lutar contra o absenteísmo, uma das questões mais constantes da época que, dentre outras, refletia a necessidade de socialização da escola enquanto *o lugar da infância*. Incidiam ainda sobre a duração do calendário escolar, a fixação de programas, o número máximo de alunos por professores, normas específicas para os prédios escolares.

As origens das férias escolares

Com relação às férias escolares, encontra-se em Mension-Rigau uma passagem sobre suas origens que merece ser registrada. As férias têm origem no aparato judiciário do século XVI quando os membros do Parlamento, durante um período do ano, se retiravam para verificar suas propriedades no campo. Até o século XIX, as férias escolares se limitavam a dois momentos: nas festas religiosas que ocorriam ao longo do ano e nos momentos em que o trabalho no campo acabava por determinar um grande número de faltas. As férias de verão foram fixadas por recomendação de Napoleão e confirmadas em 1842; com duração de seis semanas, iam da Festa da Assunção até o início do mês de outubro, permitindo que os jovens participassem da colheita das uvas e de outras frutas e da caça.

Em 4 de janeiro de 1894, uma portaria possibilita que, às seis semanas, podem se juntar mais duas nas escolas onde houver "curso de férias". Este prolongamento é primeiramente dado como uma recompensa ao pessoal que havia contribuído para o funcionamento de "cursos regulares para adultos e adolescentes" e para os instrutores que haviam se ocupado de "trabalhos depois das aulas".

um menino estava em idade de ir para a escola não significava necessariamente que se tratava de uma criança, pois essa idade podia também ser considerada como um limite além do qual o indivíduo tinha poucas possibilidades de sucesso." ARIÈS, P.. **História Social da Criança a da Família**, p. 187.

[217] BECCHI, E.. *Le XIXe. Siècle*, p. 173.

(Continuação)

Em 1900, outra medida uniformiza as férias; começando em 1° de agosto devem terminar em 1° de outubro em todas as escolas. Em 20 de junho de 1912, as férias de verão são estendidas para dez semanas no ensino secundário (14 de julho a 1° de outubro), medida que valerá para o primário a partir de 1935. Assim, durante a Terceira República, o período de férias vai se prolongando e se dissociando da Igreja e dos afazeres do campo; paulatinamente assume um caráter de descanso para os alunos e os professores.

No século XIX não há férias de Natal e final de ano, somente os dias 25 de dezembro e 1° de janeiro são feriados, mas já existem as férias de Páscoa, as únicas que permanecerão após a suspensão dos feriados escolares religiosos e que terão a duração de uma semana (a semana seguinte ao domingo de Páscoa). Em 9 de março de 1886, somente a Pascoela e o dia de Pentecostes são considerados feriados. Pouco a pouco, o momento da Páscoa passa a ser considerado como final de um trimestre escolar e evolui-se para o que existe ainda hoje: fixada em fevereiro de 1925, a saída da Páscoa começa na quarta-feira e tem duas semanas de duração.

As férias de Natal são fixadas pela mesma medida que se refere à Páscoa, elas começam em 23 de dezembro e terminam dez dias depois. É portanto em 1925 que o calendário escolar toma a forma de três trimestres tal como ocorre atualmente. Fonte: Mension-Rigau, E.. **L'Enfance au Château**, p. 72 (nota 6).

Por outro lado, Fugier nos mostra que a noção de férias é decorrência de mudanças na forma de vida instauradas pelo advento da urbanização e da industrialização; neste contexto, o descanso incorpora-se como preocupação na organização temporal das atividades humanas. *"O apelo das férias, que se manifesta de forma crescente, acarreta uma outra divisão do ano"*. Assim, as férias passam a ser vistas como uma necessidade e serão reivindicadas como um direito de todo trabalhador, o que é reconhecido a partir de 1936 (férias remuneradas). FUGIER, Anne Martin. *Os ritos da vida privada burguesa* in **História da Vida Privada:** (v.4) **Da Revolução Francesa à Primeira Guerra**, p. 232 – 235.

Enfim, o ordenamento legal tratava do processo de construção do sistema escolar que será coroado com a Lei Jules Ferry que impõe, em 1882, a freqüência obrigatória na escola elementar para todas as crianças até treze anos bem como a duração do calendário escolar e do período de férias para todo o território francês.[218] Foi também Ferry que, um ano antes, proibira os castigos físicos nas escolas, materializados no uso da tétrica palmatória.[219]

[218] A lei Ferry, em 1882, impõe a freqüência obrigatória de todas as crianças de seis a treze anos, fixa os períodos de férias em todo o território. Ademais, ela elimina a instrução religiosa das escolas primárias públicas e introduz a educação moral e cívica. Fonte: NIQUE, C. e LELIÈVRE, C.. **Histoire Biographique de L' Enseigment en France**, p. 206.

[219] *"Os internatos, em sua publicidade, chegam a especificar que excluem tais métodos. O próprio Estado intervém, e várias circulares acentuam que "não se deve bater nunca nas crianças": é o que ocorre em 1838 nas instituições de caridade para crianças pobres, e em 1834 e 1851 nas escolas primárias. A escola*

Para acolher um número cada vez maior de alunos, assiste-se a um crescimento significativo dos estabelecimentos escolares: em 1841, apenas 47% das municipalidades têm uma escola elementar; em 1863, 72% já dispõem delas mas apenas 59% são consideradas satisfatórias.[220] Em 1878, uma lei obriga toda municipalidade a possuir um estabelecimento para a escolarização elementar[221] e, em 1885, o Ministério da Instrução passa a repartir com a municipalidade o custo da escola elementar. Tal esforço ainda não resulta em extensão do atendimento a todas as crianças. No início do século XX a situação continua sendo de penúria: as meninas ainda não estão significativamente presentes, o mobiliário é precário, a formação do professor deixa a desejar, a divisão por série segundo a idade e o nível de desenvolvimento ainda não é a regra, a metodologia tende a enfocar mais o adulto que a criança. Por muito tempo ainda será possível encontrar no território francês escolas públicas com bancos onde se sentavam vários alunos ao mesmo tempo.[222] Como regra geral, a escola ainda se ressente de uma percepção mais definida da infância tal como a concebemos mais recentemente. (Será ao longo dos primeiros cinqüenta anos do século XX que tal questão será resolvida). Merece ser assinalado aqui que se assistimos, especialmente na segunda metade do século XIX, a construção da escola enquanto lugar da infância, um longo caminho será

Ferry é ainda mais categórica: o regulamento de 6 de janeiro de 1881 reitera taxativamente que: "É absolutamente proibido infligir qualquer castigo físico". (...) Trata-se agora de tocar mais a alma do que o corpo (...). Aumenta a distância entre os estabelecimentos públicos e os religiosos, estes mais arcaicos em suas concepções pedagógicas, quer se trate da higiene ou da punição. Quanto à palmatória, os frades e os religiosos serão os últimos a abrir mão dela, pelo menos em relação às crianças das classes populares, como mostram inúmeras autobiografias." PERROT, M.. *Figuras e papéis*, p. 158.

[220] BECCHI, E.. *Le XIXe. Siècle*, p. 172.

[221] Para fazer face a esta instrução, outra lei (de 9 de agosto de 1879) determinará que cada departamento tenha no mínimo duas escolas normais: uma para os jovens e outra para as moças. Fonte: NIQUE, C. et LELIÈVRE, C.. **Histoire Biographique de L' Enseigment en France**. p. 206.

[222] A respeito da precariedade material da escola pública francesa veja-se depoimentos de Célestin e Élise Freinet, especialmente em **Nascimento de uma Pedagogia Popular**: Os métodos Freinet. Lisboa: Ed. Estampa, 1978.

percorrido até ela possa se configurar como o lugar que todas as crianças desfrutam.[223]

Para que isto se tornasse possível, uma primeira tarefa seria retirar a criança do mundo do trabalho: uma lei de março de 1841 retira o menor de oito anos da fábrica, mas ainda possibilita que, entre oito e doze, trabalhe oito horas diárias e que, entre doze e dezesseis, até doze horas. Será necessário esperar até 1874 para que o trabalho infantil seja limitado aos doze anos e que a duração máxima da jornada seja de seis horas. De fato, somente com as leis escolares de Jules Ferry o trabalho infantil passa a ser questionado.[224] E, não nos esqueçamos, a escola elementar pública francesa, durante grande parte do século XIX (e mesmo a escola mantida pela Igreja), era fundamentalmente destinada às crianças de famílias de estratos menos abastados, uma vez que as mais abastadas continuavam sendo instruídas em casa ou freqüentavam escolas privadas.[225] Especialmente as filhas dos setores

---

[223] Segundo Becchi, recenseamento de 1851 estima entre 40 a 50% a porcentagem daqueles que não sabem escrever; tais índices caem para 31%, em 1872 e para 18%, em 1901. Fonte: BECCHI, E.. *Le XIXe. Siècle*, p. 184. Já Furet e Ozouf, ao relacionar determinadas competências com a variável idade, afirmam que, em 1872, a situação é a seguinte para as faixas de 0 a 6 e 6 a 20 anos:

Competências	**0 a 6 anos (%)**	**6 a 20 anos (%)**
Não sabem ler e escrever	89	24
Sabem somente ler	7	13
Sabem ler e escrever	4	63

Fonte: FURET, F. e OZOUF, J.. **Lire et Écrire. L' Alphabétisation en France de Calvin á Jules Ferry.** Paris: Éd. de Munuit, 1977, t. II, p. 203.

Chartier diria que esta é uma situação diferente da do século XVII onde o número de leitores era significativamente maior do que daqueles que dominavam a escrita ou pelo menos a assinatura do próprio nome. No século XVII, dirá ele: *"de um lado, a aquisição do domínio da leitura é feita antes dos sete anos, geralmente fora da escola, graças aos cuidados da mãe, de uma mulher ou de um pastor que servia de pedagogo; de outro lado, é apenas no oitavo ano, geralmente na grammar school, que se aprimorava o aprendizado da escrita"*. Esta é uma hipótese construída a partir da observação da realidade inglesa, mas que pode ser aplicada à França: *"Uma tal hipótese pode ser generalizada? Sem dúvida, e primeiro da Inglaterra para a França. Com efeito, os mesmos parâmetros encontram-se aí; uma idêntica dissociação, no interior da pequena escola, de dois aprendizados elementares"*. CHARTIER, R.. *Do livro à leitura* in CHARTIER, R. (org.). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1996, p.79 – 80.

[224] SEGALEN, M.. *La revolution industrielle: du prolétaire au bourgeois*, p. 502.

[225] Um sistema de ensino duplo, vigente desde o século XVIII, em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma classe social: o liceu ou o colégio para os filhos da burguesia (o ensino secundário com

médios e da burguesia demoram mais para tomar o caminho da escola pública pois continuam freqüentando pequenas escolas privadas[226] que, muitas vezes anexadas aos conventos, tinham como objetivo fundamental prepará-las para ser uma "boa esposa" e "mãe de família" através de um conteúdo básico que lhes propiciava o conhecimento de uma língua estrangeira, leitura, a prática de um instrumento musical, prendas domésticas e boas maneiras exigidas para o cumprimento de seu futuro papel social. Além disso, um bom número de crianças ainda aprende a ler fora do sistema escolar, nas casas paroquiais ou nas hospedarias, tendo como base o catecismo e o missal[227] pois, como nos mostra Chartier, ainda vigora a prática da

---

longa duração) e a escola para o povo (ensino primário de curta duração). ARIÈS, P.. **História Social da Criança e da Família**, p. 192 – 193.

[226] Mension-Rigau afirma que, ainda no século XX (especialmente até antes da Segunda Guerra) quando o recurso do preceptor se revela insuficiente enquanto estratégia de reprodução do capital cultural das crianças dos notáveis, as famílias as enviam para "estabelecimentos de prestígio" nas grandes cidades e, em particular, em Paris. São citados por seus entrevistados os colégios da elite: *"Collége Stanislas, Saint-Louis-de-Gonzage, Sainte-Geneviève"*. Também os liceus públicos para os meninos: *"Janson-de-Saily, Saint-Louis, Henri IV, Louis-le-Grand"* Para as meninas, no início do século, os cursos *"Hattemer, Désir, Blanc e o Sacré-Couer ou as Ursilinas"* completam sua formação (p.51). As escolas jesuítas também são citadas como "lugar da infância" dos meninos filhos de "notáveis" (p. 289). Ir para a escola sim, mas com uma condição – a de que ela tenha um diferencial: *"As dicotomias público/privado, religioso/laico não são pertinentes. Que a escola tenha estatuto público ou privado. O que as famílias das classes dominantes almejam, é que a criança não (...) dilapide suas chances. Um liceu público de renome, recrutando quase que exclusivamente entre as classes dominantes, julga-se ser preferível a um estabelecimento confessional mediocre, que recruta em toda sorte de meio e que serve talvez de refúgio para os alunos em dificuldade"*. (p. 297) É ainda citada a "École des Roches", fundada em 1899 por Edmond Demolins. Situada a *"uma centena de quilômetros de Paris"*, é calcada no modelo inglês de *public schools*, o que, àquela época, determinava seu sucesso. Em 1989, ainda poucas famílias podiam desembolsar *"22.400 F por semestre em Roches, e entre 10.000 a 30.000 F por trimestre em outros internatos franceses os mais reputados"* (p. 299, nota 5). MENSION-RIGAU, E.. **L'Enfance au Château**.

Dedicando-se a tempos mais remotos, Furgier afirma que, em 1842, nos colégios reais masculinos como o Louís-le-Grand, o externato custava cem francos e o internato em torno de 700 francos. Em 1873, *"um aluno de retórica em regime de externato num liceu parisiense paga trezentos francos, preço que no final do século chega a 450 francos"*. Segundo a autora, nesta época, uma boa escola secundária privada cobrava cerca de 750 francos. Já um internato jesuíta, em Paris, podia chegar a 1.400 francos, valor que *"significava quase a metade do salário de um engenheiro politécnico dos Correios"*. Para se ter uma idéia do que isto significava, ela afirma que *"em 1880 uma empregada doméstica para todo o serviço ganha quinhentos francos anuais"*. FURGIER, A. M.. *Os ritos da vida privada burguesa*, p. 236.

[227] Em 1879, 76% dos meninos que freqüentam o primário são escolarizados em escolas públicas laicas mas somente 36% das meninas as freqüentam; já nas escolas congregacionistas, públicas ou privadas, 56% são meninas. Em 1902, somente 58% das meninas escolarizadas freqüentam a escola pública enquanto que para os meninos o escore é de 83%. Fonte: NIQUE, C. e LELIÈVRE, C.. **Histoire Biographique de L'Enseigment en France**, p. 206 – 207.

alfabetização feminina se reduzir apenas à leitura já que o domínio da escrita (não apenas nos meios populares) era visto como um perigo.[228]

Legislações sobre a obrigatoriedade escolar, a duração dos estudos e a organização escolar serão adotadas em toda a segunda metade do século. A escola primária torna-se gratuita, mudanças se fazem sentir não apenas na estrutura física mas também nos horários, no corpo docente e nos quadros responsáveis por sua administração.[229] Pouco a pouco, próximo ao final do século XIX, a organização espacial da sala de aula e seus equipamentos passam a ser adequados às características físicas[230] de que se crê que as crianças sejam portadoras e se inserem metodologias mais apropriadas à percepção do significado da infância. Mas em várias escolas a aprendizagem ainda se faz através do *ensino mutual* realizado na

---

[228] CHARTIER, R.. *Do livro à leitura*, p. 81.

[229] Em 1864, Victor Duruy – Ministro da Instrução Pública de junho de 1863 a julho de 1869 (p. 199) – apresenta a Napoleão III um relatório onde propõe a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino. Diversas forças políticas reclamam ainda pela laicidade do ensino. Duruy prepara um projeto de lei que é analisado pelo Conselho de Estado e pelas Câmaras, é um processo difícil que dura dois anos especialmente em função do que ele poderia significar enquanto contenção do poder da Igreja Católica. Finalmente, em 10 de abril de 1867, a lei é promulgada. Ela estabelece que os Conselhos Departamentais fixem o número de escolas em cada comuna, cria escolas nos vilarejos, aumenta a remuneração dos professores; ainda não impõe a gratuidade, mas autoriza a comuna a criar instrumentos para viabilizá-la. Tão pouco determina a obrigatoriedade, mas incentiva as comunas a criarem as caixas escolares destinadas a encorajar a freqüência dos alunos. O resultado é que, de 1867 a 1869, 3000 comunas aproveitam-se da lei para estabelecer a gratuidade e outras tantas criam as caixas escolares.

Neste contexto nasce um vasto movimento a favor da instrução pública. Em 1866, Jean Macé funda a Liga de Ensino que, visando o desenvolvimento do ensino público, cria bibliotecas populares, curso de educação para os adultos e funda escolas; no mesmo ano, multiplicam-se eventos que agrupam professores e inspetores primários debatendo questões pedagógicas. Quando Duruy deixa o ministério, após as eleições de 1869, seu sucessor – *"homem de centro esquerda"*, prepara um projeto que assegura a gratuidade mas é rapidamente substituído por outro de *"centro direita"* que a retira, assim como a obrigatoriedade. Muitos projetos são apresentados à Câmara, inclusive um de Jules Simon.

A queda do Império, em 1870, novamente coloca em questão o dispositivo escolar; durante quase meio século, segundo Nique e Lelièvre, os sucessivos governos o utilizaram como estratégia de permanência no poder. O papel político da Igreja durante todos esses anos foi determinante; quando aliada dos dirigentes do estado, ela tenta obter a direção do campo educacional, quando hostil ao poder, ela critica a política educacional e defende a liberdade de ensino visando dirigi-la. Da mesma forma, o estado reagia em relação à Igreja em função das alianças ou conflitos que tinha com ela. Assim, as tensões relativas ao aparato escolar manifestam-se como uma luta pelo poder político. Fonte: NIQUE, C. e LELIÈVRE, C.. **Histoire Biographique de L'Enseigment en France**, p. 161 – 164.

[230] Em 1841, 47% das comunas tem uma escola elementar, porcentagem que sobe para 72% em 1863, mas apenas 59% delas estão em bom estado. Foi em 1878 que a lei obrigou a municipalidade a dotar a escola elementar de um prédio especificamente destinado para este fim. Fonte: BECCHI, E.. *Le XIXe. Siècle*, p. 172.

presença de monitores que acompanham o trabalho de vários grupos de estudantes na mesma sala de aula.[231] Aparecem cartazes, mapas do mundo, atlas, álbuns de desenho, régua, compasso, esqueletos são dispostos pelas salas objetivando auxiliar o aluno; cadernos e lápis tornam-se objetos identificadores do pequeno escolar (embora a caneta a tinta ainda seja mais usual que o lápis) e, por fim, o manual, que não é um livro qualquer, mas especialmente organizado para propiciar a aprendizagem de conteúdos determinados. Para as meninas, o corte e costura, as receitas que objetivam, mais do que informar, formar a boa mãe e dona de casa.[232] A

---

[231] Jacquet-Francillon reporta-se ao dossiê de Léopold Charpentier, instrutor adepto do ensino mutual muito em voga no início do século XIX. Tendo sido recrutado para abrir uma escola subvencionada pela municipalidade de Reims em 1831, ele lecionou mais de trinta anos em uma classe que variava de cem a cento e oitenta alunos, contando com a ajuda de "monitores" escolhidos entre os melhores. Após 1848, passou a ter a colaboração de "aspirantes", futuros formados pela escola normal, que ele remunerava com seu próprio salário. Entretanto, a corrente pedagógica da qual era seguidor e aplicado mestre, declina rapidamente, enquanto ele próprio passa a ser visto como um eficaz mas ultrapassado representante de uma organização escolar arcaica e sem futuro. Em 1864, ao receber a visita de um Inspetor da Educação, é condenado por um burocrata estupefato pela descoberta de uma instituição onde esse tipo de metodologia ainda impera. Nascida da inconformidade, suas memórias (*L'enseignement primaire et notamment l'enseignement mutuel à Reims de 1831 à 1868)* permitiram a reconstrução do pano de fundo da vida escolar durante o período.

Primeiramente, o instrutor preocupa-se com seu status: negocia seu salário, defende seus interesses; mestre da elite, embolsa cerca de 1800 francos por ano (o triplo do que a média dos colegas recebiam). Aprecia mais as autoridades escolares (que identifica como sendo da "profissão") do que as municipais. O relacionamento com os outros colegas se institui pela concorrência na carreira (especialmente com os outros mestres mutuais) ou na correção da opção metodológica (especialmente com os Irmãos das escolas confessionais). Adepto do dever de ser reservado, seu perfeccionismo é visto como um engajamento político a favor do povo. De fato, mais do que tudo, ele se vê como um profissional liberal que investe na sua carreira, instrutor das elites e, nesta condição, prescritor das formas de existência culturais, políticas e sociais; uma situação que a corporação se atribuirá ainda por muito tempo depois dele. JACQUET-FRANCILLON, François. **Instituteurs avant la République. La Profession d'Instituteur et ses Représentations, de la Monarchie de Juillet au Second Empire**. Villeneuve d 'Asq, França : Presses Universitaires du Septentrion, 1999.

[232] Mesmo a menina burguesa não tinha oportunidade de ir além do ensino secundário. Este aliás só introduzido nos liceus depois de 1880. Mas o ensino secundário feminino não tinha o objetivo de prepará-las para o exame do bacharelado (única via possível para o acesso à universidade); no máximo recebiam um certificado de conclusão de estudos: *"Deixai essa preocupação para aquelas que precisam pagar a vida"*, era a voz corrente. *"Estudar, para uma adolescente da burguesia, significa se preparar para desempenhar seu papel de mulher do lar: cuidar de uma casa, dirigir empregados, ser a interlocutora do marido e a educadora dos filhos, não há necessidade de saber latim nem de dominar conhecimentos científicos especializados, bastando um verniz de cultura geral, de artes recreativas – música e desenho – e uma formação teórica e prática em economia doméstica – cozinha, higiene, puericultura"*. FURGIER, A. M.. *Os ritos da vida privada burguesa*, p. 236 – 237.

geografia e a história, facultativas em 1834, passam a ser obrigatórias na escola elementar a partir de 1864.[233]

No final do século a jornada se uniformiza e paulatinamente não será mais possível encontrar crianças entrando e saindo da escola praticamente sem controle, embora o absenteísmo ainda seja considerável, especialmente das meninas. Esta presença irregular na escola será muitas vezes atribuída às exigências e ritmos próprios da participação das crianças no mundo do trabalho, questão que somente no século XX será objeto de interdição e de conseqüente política para viabilizar a permanência de todas as que estiverem em idade escolar. De toda forma, o absenteísmo é ainda um sinal da sobrevivência de uma antiga estruturação social em que o analfabetismo era a regra e a transformação da criança em adulto ocorria segundo um ritmo imposto pela natureza, sem a necessidade da passagem pela escola como fator de mediação entre estas duas etapas da vida.

Ao final do século, as edificações escolares estão bem definidas no que diz respeito ao tamanho[234], localização e configuração, sendo concebidas para melhor resistir às intempéries. Quanto mais nos aproximamos do século XX, mais as escolas estão localizadas em prédios construídos próximos do local de moradia dos trabalhadores a fim de facilitar o deslocamento de casa para a escola.[235] De forma geral serão amplas construções com um vestíbulo de entrada, seguido de corredor por onde se distribuem salas que acolhem separadamente meninos e meninas, altas janelas os separando do mundo exterior. Quase sempre seus limites são estabelecidos por muros que demarcam sua especificidade, de instruir e dispensar

---

[233] Ademais, a escola elementar é oficialmente dividida em três etapas de 2 anos cada uma. Os alunos de 6 anos entram no "curso elementar", passam em seguida para o "curso intermediário ou médio" e depois para o "curso superior". Em 1887, prevê-se que ela seja coroada por um "exame de fim de estudos ordinários". Fonte: NIQUE, C. e LELIÈVRE, C.. **Histoire Biographique de L' Enseigment en France**, p. 211.

[234] Becchi registra o depoimento de um instrutor: em 1861, a situação de "superlotação" nas classes era tal que ele praticamente tinha que *"empilhar os alunos na classe"*. Além disso, *"apesar da diferença de idade entre os alunos (de quatro a quatorze anos), eles só tinham a sua disposição espaços muito pequenos (60 alunos em uma sala de 7,6 metros por 4, por exemplo)"*. BECCHI, E.. *Le XIXe. Siècle*, p. 178.

[235] BECCHI, E.. *Le XIXe. Siècle*, p. 181.

uma moral. Será este o momento em que se verá o aparecimento de textos regulamentando as proporções dos estabelecimentos escolares, das salas de aula, das áreas externas, das cores mais adequadas nas paredes, dos serviços a serem oferecidos; tudo segundo a égide de uma eficácia pedagógica, de uma disciplina e de uma higiene que visam envolver a criança de atenção e vigilância. Trata-se de um significativo esforço social e político para instruir e moralizar as crianças, especialmente as que anteriormente não tinham outros destinos senão a rua ou o trabalho precoce.

Os mestres, ainda muito próximos culturalmente da criança que deveriam instruir, eram pouco numerosos, na maioria dos casos mal qualificados e mal remunerados; como a profissão era pouco reconhecida socialmente, era difícil recrutá-los e mesmo formar os melhores ou mais capazes para oferecer um ensino qualificado. Em 1837, a relação professor - aluno na escola elementar francesa era de 1/45 e, em 1881, estava na casa de 1/42[236], sendo que o crescimento do número de professores foi acompanhado de uma melhoria na sua formação. Em 1816, foi instituído o controle obrigatório das competências necessárias para o exercício do ofício; em 1837, a Lei Guizot obriga cada departamento a ter uma Escola Normal masculina e, em 1879, cria-se uma Escola Normal com freqüência feminina.[237] O aparecimento de Associações de Professores, a realização de Congressos, cujo temário dizia respeito à educação e a criação de revistas pedagógicas, contribuíram para o aprimoramento e a valorização social de um personagem até então secundário – o professor. *A construção material da infância acompanha o desenvolvimento da função do mestre escola*; afinal, se a escola é o lugar social da infância, há que se

---

[236] BECCHI, E.. *Le XIXe. Siècle*, p. 179.

[237] Tais iniciativas inserem-se na estratégia republicana de exercer o controle do processo educativo, na esfera pública e na privada, pelas congregações de fé. Assim, o rompimento do estreito vínculo entre a mulher e a Igreja é fundamental como observa Jules Ferry em discurso de 1870: *"Os bispos bem o sabem, aquele que tem a mulher, tem tudo. Primeiro porque terá a criança, em seguida o marido... É por isto que a Igreja deseja reter a mulher; é também por isto que é preciso que a democracia a eduque"*. Fonte: NIQUE, C. e LELIÈVRE, C.. **Histoire Biographique de L'Enseigment en France**. p. 206.

dedicar uma atenção especial aos encarregados de preservá-la e instruí-la, tal como já havia sido feito no espaço privado.

Um personagem central na ordem republicana

O professor é também um personagem central para a consolidação da hegemonia republicana. É este postulado que fará com que lei de 30 de outubro de 1886 determine a substituição paulatina, nas escolas públicas, dos congregacionistas por pessoal leigo. René Goblet, autor do projeto, afirma: *"O ensino primário tornou-se, tanto do ponto de vista material como do moral, um serviço público análogo a todos os outros, sendo incontestável que o Estado tem o direito de colocar nas escolas mestres formados por ele."* Dois dias depois da aprovação do projeto, ele explicitará as razões da necessidade de laicização do professor: *"É uma necessidade de ordem moral porque não se compreende que se deixe os cuidados relativos à ensinar e aprender as liberdades políticas para homens que não têm nem a liberdade da alma, nem a liberdade de consciência, nem a liberdade de pensamento"*. Fonte: NIQUE, C. e LELIÈVRE, C.. **Histoire Biographique de L'Enseigment en France**, p. 224.

Mas o reconhecimento da importância do professor na construção da república não significa que apenas neste momento a escola tenha se tornado "uma questão de Estado". Segundo Jacquet-Francillon a memória laica da corporação dos instrutores primários, adepta do discurso político da IIIª República, exalta os feitos de Jules Ferry contribuindo para criar estereótipos, não só a respeito da escola como também sobre a profissão, que difundem duas imagens absolutamente distintas e contrastantes entre o antes e o depois de Ferry.

É como se, antes, o instrutor fosse absolutamente submetido às pressões locais das municipalidades que os escolhiam, à tutela da Igreja e do prefeito; trabalhasse em condições profissionais medíocres (escolas degradadas, material parco, tratamento miserável, formação insuficiente); que o meio social fosse constantemente hostil (concorrência com os Padres das escolas cristãs, ensino feminino tomado por freiras mais preocupadas com a reza e com a costura que com o saber, pais do meio rural retrógrados e resistentes à educação que não era nem pública, nem obrigatória. Enfim, com a República, vem a gratuidade, a obrigatoriedade, a laicidade; o estatuto de funcionário público submetido apenas à tutela do Ministério de Instrução Pública. Canteiro da construções de escolas públicas concebidas como os "palácios da República", o novo momento seria o apostolado de metodologias fundadas nas ciências e na cultura francesa com uma doutrina pedagógica a altura das suas ambições.

O estudo de Jacquet-Francillon demonstra que a realidade era mais complexa do que a tipologia faz crer. Primeiramente, apoiado em estudo histórico pontua mais as continuidades do que as rupturas legislativas e sociológicas da escolarização. Em função disto, acentua que a escola pública torna-se uma questão do Estado muito antes de Jules Ferry e que simbolicamente pode-se datar seu nascimento com a lei do "liberal" Guizot. Em segundo lugar, o autor, através de relatos de vida e de testemunhos feitos pelos próprios instrutores, recorre a *existência profissional* dos instrutores mostrando, com a riqueza de detalhes que só os depoimentos podem dar, que a tipologia acima não dá conta das nuances que a situação analisada requer. Como já tivemos oportunidade de tratar, a análise do depoimento de um instrutor por ensino mutual de Reims mostra que, muito antes de Jules

(continua)

(Continuação)

Ferry, a dignidade da profissão e o espírito de corpo já havia se instalado bem como as condições materiais para a aprendizagem não eram de todo inexistentes.

Num segundo dossiê analisado aflora a situação da geração posterior. Em 1860 os mestres foram incitados a redigir suas memórias através de pagamento pela produção; mais de 6.000 textos são enviados dentre cerca de 40.000 instrutores. Alguns temas são recorrentes: (a) a pobreza é denunciada como um desprestígio do mestre aos olhos da comunidade e como explicação para a evasão em busca de outras profissões; (b) as múltiplas formas de retribuição do trabalho prestado dão aos mestres a sensação de que mendigam em torno dos pais de seus alunos, a gratuidade é almejada enquanto meio para modificar seu estatuto de "valet" pelo de funcionário do estado; alguns expõem as situações vexatórias que são alvos em função de atitudes de pais, inspetores, prefeitos e curas; (c) o péssimo estado das escolas contrasta com a visão otimista dos inspetores que, em seus relatórios, enfatizam os progressos ocorridos em função de sua participação, por exemplo, na definição das novas normas. Assim, enquanto os inspetores em seus relatórios enfatizam que a nova norma determina a necessidade de mesas para todas as crianças, os instrutores denunciam a ausência dessas condições; (d) as punições são constantes ainda que a "melhor psicologia" as interdite; (e) o método mutual convive com a simultaneidade da aprendizagem de conteúdos diversos, o que era chamado de "método misto"; (f) o absenteísmo sazonal, a freqüência irregular são denunciadas com vigor; a operacionalização da gratuidade é questão, alguns a condicionam ao desempenho escolar dos alunos; (g) o discurso psicológico apreendido pela escola repousa no "caráter das crianças", se refere a uma ciência que é quase que medicamentosa e impregnada da noção da culpa oriunda da religião e da consciência espiritual.

Assim, em relação aos instrutores anteriores à República, o autor afirma que boa parcela deles têm uma identidade corporativa; que, em função de sua missão de servidor público, vêem-se como detentores de uma parcela de autoridade pública, o que lhes dá uma independência relativamente á outras autoridades (prefeitos, curas, etc). De outra parte, isto nem sempre é verdadeiro pós-República. E o mesmo ocorrerá com relação às condições de aprendizagem. Fonte: JACQUET-FRANCILLON, François. **Instituteurs avant la République. La profession d'instituteur et ses représentations, de la monarquie de Juillet au Second Empire**. Villeneuve d'Asq: Presses Universitaires du Septentrion, 1999.

Em síntese, no que se refere à construção material da infância no espaço escolar francês, *o século XIX foi um momento privilegiado* que se expressa por uma reflexão pedagógica que procura pouco a pouco *definir e experimentar itinerários e métodos mais adaptados à infância*, especialmente para habilitar a escola a cumprir seu papel moralizador (tônica, aliás, de todo o século, a qual não se restringe ao espaço escolar). As *grandes mudanças* dizem respeito à *estrutura física da escola e de seus equipamentos*, à determinação legal de condições para a *consolidação de um sistema educativo e à nova importância que passa a ser dada à pedagogia e ao professor*. Ainda que *embasadas em diferentes percepções de infância* (a das

crianças mais abastadas e a das crianças oriundas de setores populares, por exemplo), *tais mudanças comportam um novo conceito da criança enquanto ser dotado de potencialidades culturais e sociais, além detentor de competências múltiplas; não uma tábula rasa onde se imprime aquilo que é definido a bel prazer pelo adulto*. Urge, para que possa fazer bom uso dessas características, que a criança aprenda a ler, escrever, calcular; que tenha contato com a geografia, a história, as ciências da natureza que podem auxiliá-la a se tornar um bom cidadão; que o seu corpo seja objeto de cuidados de higiene e de exercícios, pois uma mente sã precisa de um corpo são para um desempenho a contento.

Tudo isto se exprime em programas pautados em metodologias que devem ser aprimoradas visando melhor se adaptar às características da infância e melhor contribuir para a aprendizagem. Este processo que aqui chamamos de *materialização da infância*, na esfera pública ou na privada, *vê a criança não apenas como destinatária, mas como promotora e inspiradora de mudanças*. Em certa medida, a criança é um ser harmônico que a vivência da infância procurará aprimorar. *Daí porque não conta apenas o que a criança será no futuro, mas também as condições materiais em que sua infância é vivida.*

Será o primeiro passo para que o ritual da aprendizagem se modifique. A partir de uma transmissão de conhecimento que é monopólio do mestre, *novas relações de ensino-aprendizagem se estabelecem.* Paulatinamente, através do crescimento da presença da *Psicologia como ciência que embasa a construção de modelos de desenvolvimento humano*, a *díade criança-criança passa a ser reconhecida como elemento fundamental da aprendizagem* e a própria *criança* passa a ser vista como *capaz de elaborar novos conhecimentos desde que instrumentos adequados lhe sejam fornecidos*. É o que assistiremos ao longo do século XX. Este processo é também parte de uma *lenta emancipação da criança*, especialmente das camadas mais pobres; *de marginal a criança se tornará alvo privilegiado de*

atenção graças, sobretudo, à ação da escola e de políticas sociais em favor da mudança das condições de vida em que estão inseridas.

1.7 - A família e a infância em tormenta

É hora de nos perguntarmos sobre as conseqüências da transformação do adulto em miniatura no sujeito de direitos. O adulto em miniatura se refere a um estatuto que, ainda que não reconheça a especificidade da infância, determina que o *lócus* social da criança é a família. Por outro lado, o sujeito de direitos tem um estatuto intrinsecamente atrelado à esfera pública. Membro de uma coletividade, a criança é sujeito de direitos na medida que a sociedade, através do Estado, vê como sendo seu dever efetivar determinadas políticas que lhe garantem a vida, a saúde, a educação, a moradia, o acesso aos bens materiais. Começamos mostrando como a família antiga se transformou, consolidando-se a família moderna. Neste processo, as instituições de tenra idade aparecem como o local mais adequado para as vivências da infância. E a família? O que ocorreu com ela? Não seria esperado que, ainda que tais mudanças tenham ocorrido com o seu aval, ela também passasse por um processo de adaptação visando sua sobrevivência? Ou as políticas geradas pelo Estado são de uma abrangência tal que ela praticamente perdeu a razão de ser? É o que veremos a seguir, não sem antes apontar que temos claro que a *crise da esfera privada* é uma das conseqüências da consolidação de instituições que se incumbem de preservar e cuidar da criança.

1.7.1 - Do idílio da união perpétua como sinônimo da felicidade ao infinito enquanto durar a relação

É como se a família tivesse mudado de função e, à medida que o Estado se incumbe de sua preservação, através de políticas públicas, ela pudesse finalmente

passar a assumir-se como o lugar do afeto tão apregoado por Ariès. A este respeito dirão Knibielher e Fouquet: *"antes veículo de transmissão do nome, dos bens, da cultura, ela tornou-se nos nossos dias o lugar essencial da recreação (rádio, televisão, fins de semana e férias) e da vida afetiva. A família é um grupo dedicado cada vez mais à busca da felicidade".*[238]

Aliás, a respeito da importância que a família passou a ter como *"lugar de recreação"*, note-se que foi a geração anterior à Primeira Guerra Mundial que criou todo esse aparato tecnológico (exceto a informática e seus derivados) que hoje possibilita a vivência modelada pelos tempos modernos. *"Eles (...) foram os criadores da nossa tecnologia - e não nós. Afora os computadores, não existe nenhuma invenção, participando da nossa existência cotidiana, que não tenha sido empreendida por esta geração: o avião, o motor a explosão, o rádio. Podemos rir dos ex-combatentes de 14 e de suas boinas; no entanto, são eles os autores do mundo moderno".*[239] Em suma, os promotores da segunda revolução industrial serão também os grandes disseminadores do ideal burguês da relação estável onde o *amor eterno* gera a felicidade individual e familiar.

Esta família idílica, ideal do final do século XIX e início do XX, oferecia à criança outros modelos que, segundo Ariès, propiciavam a convivência da parentela com a nucleação: *"não apenas o pai e a mãe, mas uma parentela, amigos e criados; ainda que 'nuclear' (o núcleo pai-mãe-filho), a família se situava numa complexa rede de parentesco e amizade, em meio a um mundo denso e caloroso".*[240]

Os novos aparatos tecnológicos da modernidade são vistos, no final dos anos quarenta e início dos cinqüenta, como *"um trator necessário e benéfico"* que passou *"sobre o velho mundo".*[241] Ariès, por exemplo, detecta no *baby-boom* não apenas o

---

[238] KNIBIELHER, Y. e FOUQUET, C.. **Histoire des Méres**, p. 323.

[239] ARIÈS, P.. **Um Historiador Diletante**, p. 28.

[240] ARIÈS, P.. **Um Historiador Diletante**, p. 17.

[241] ARIÈS, P.. **Um Historiador Diletante**, p. 114.

indicador de *"uma mudança demográfica tardia"* mas também um sinal de uma *"mudança cultural importante"*. É como se a família se entregasse *"sem receio a uma sociedade de bem-estar e progresso, em contínuo crescimento"*, acreditando que fosse *"possível encontrar equilíbrio entre as conquistas da técnica moderna e a lentidão da natureza e da história"*. A felicidade passa a ser sinônimo de acesso a aparatos que a tecnologia moderna poderia oferecer: *"as famílias ocidentais viram o seu universo doméstico e as condições de execução do trabalho doméstico mudar consideravelmente (...) O lar e a sua manutenção foram profundamente modificados por esta ampliação dos espaços disponíveis e pela sua especialização"*.[242] As habitações padrão passam a ter quartos de dormir distintos, sala, cozinha, sala de banho e generaliza-se o "toilette", a água encanada, o saneamento, a utilização do gás e da eletricidade para o aquecimento e a cozinha.[243] Assim, *"o gozo da riqueza voltou a ser o que era para os primeiros puritanos, o sinal de uma superioridade moral, a aparência de uma virtude capital"*.

De certa forma, até a esquerda foi vítima da ilusão de que o progresso tecnológico, ao interferir na organização do trabalho, possibilitaria uma vida menos árdua e mais feliz uma vez que *"o progresso da tecnologia e da organização do trabalho possibilitaria aos trabalhadores mais tempo de lazer e melhor acesso à*

---

[242] LEFAUCHEUR, N.. *Maternidade, família, estado* in **História das Mulheres no Ocidente: o século das luzes**, p. 492.

[243] Segundo Duby, os franceses de 1930 usufruem um contexto tecnológico totalmente diferente daqueles que viveram em 1880. A máquina a vapor, o gás, as estradas de ferro, as barragens, a eletricidade, o petróleo, o cinema representam a última palavra em progresso material. A cada ano aparece uma novidade que se transforma em objeto de utilização corrente. A pesquisa técnica passa a ser uma obrigação para a indústria e as exposições do século XIX, que aconteciam de sete em sete anos ou de dez em dez anos, já não são mais suficientes para dar conta da rapidez que pressupõe a inserção das novas descobertas no mercado. A presença da tecnologia que não para de crescer traduz uma nova realidade científica e a defasagem que habitualmente separava a teoria ou a descoberta em laboratório de sua aplicação não cessa de diminuir; os laboratórios de pesquisa aplicada aumentam de importância. A vida cotidiana passa a depender dos progressos técnicos: as máquinas incorporam-se como auxiliares do dia a dia do camponês através da extensão da eletricidade e da utilização do motor a explosão.

O que mais transforma a vida dos franceses é a possibilidade aplicativa dos novos conhecimentos que se concretizam também na inserção de aparelhos no espaço doméstico, nas enormes realizações da bioquímica e da farmácia. DUBY, Georges e MANDROU, Robert. **Histoire de la Civilisation Française**: (v.2) **XVIIe. – XXe. siècle**. Paris: Le Livre de Poche, 1984, p. 373 – 376.

cultura. Além disso, a reposição monótona do trabalho parcelado acabaria por liberar o espírito, diminuindo a atenção".[244] Não foi preciso muito tempo para que estas esperanças ruíssem. Do ponto de vista econômico, o aumento da produtividade, por mais considerável que ele tenha sido, não foi suficiente para socializar as benesses da modernidade.[245] A partir dos anos de 1960, a família é afetada por estas mudanças tecnológicas, econômicas e mesmo demográficas que resultam em um abalo das *"bases materiais e sociais das relações entre os sexos e desvalorizando a família como lugar de destinação".*[246]

Tais mudanças demográficas,[247] tecnológicas e econômicas abalaram as bases da instituição familiar; elas também tiveram efeito sobre as relações entre os sexos *"favorecendo o aparecimento de um novo regime de reprodução das populações e um novo regime de reprodução das populações e de sua força de trabalho"*. Esse novo regime se caracteriza *"pelo controle feminino da fecundidade e pela melhoria da proteção médico-social da maternidade* (...) *pela intelectualização e pela*

---

[244] ARIÈS, P.. **Um Historiador Diletante**, p. 112 - 113.

[245] Segundo Lefaucheur, *"quando a contestação da 'sociedade de consumo' começou a desabrochar, em países como a França ou a Itália a percentagem dos lares equipados com água quente, instalações sanitárias, telefone, máquina de lavar roupa, aspirador e receptor de televisão não atingia ainda os 50%.* LEFAUCHEUR, N.. *Maternidade, família, estado*, p. 492.

Já Duby diz: *"o que continua lento é a generalização do emprego, por razões econômicas sem dúvida (o preço talvez elevado dos novos instrumentos de trabalho), por razões técnicas em menor escala, porque as máquinas de trabalho necessitam que seu utilizador possua uma formação profissional.* (...) *Assim, podemos entender que o automóvel, que havia sido inventado desde 1890, não tivesse sido reproduzido mais do que umas dezenas de milhares através do país às vésperas da guerra de 1914 e não circula em abundância senão em 1930. A mesma constatação da o telefone, o cinema, os discos".* DUBY, Georges e MANDROU, Robert. **Histoire de la Civilisation Française**: (v.2) **XVIIe. – XXe. siècle**, p. 373 – 376

[246] LEFAUCHEUR, N.. *Maternidade, família, estado*, p. 399.

[247] Uma mudança demográfica que importa ao nosso tema é o fato de que, se no início do século, um terço das famílias tinham seis filhos, a situação mudou consideravelmente. Em 1964, uma criança a cada duas provinha de um lar com quatro filhos. Já em 1970, essa proporção passou para uma criança sobre três. COHEN, S.. **De la Creche à L'École**, p. 29.

socialização do trabalho de reprodução". Para as mulheres, ele *"favorece a autonomia (...) relativamente ao seu destino biológico e aos vínculos conjugais"*.[248]

Três indicadores são citados por Lefaucheur como reveladores de que *"a família está em tormenta"*.[249] São eles: o final do *baby-boom* - a natalidade decresce a partir de meados de 1960 e, na maior parte dos países desenvolvidos, após dez a quinze anos, está abaixo do limiar de substituição da sua população. Em segundo lugar, há um declínio dos índices de nupcialidade acompanhado do aumento de divórcios[250], do aumento das relações consensuais, que acabam por incrementar o número de filhos de relações fora do casamento, e das relações estáveis em que não há coabitação. Em decorrência destes dois fatores, um terceiro se destaca: o aumento significativo das *famílias monoparentais*[251]; em 1990, contabiliza-se 1.200.000 de famílias monoparenatais sobre 15 milhões das famílias.[252] Ademais, não podemos nos esquecer de chamar atenção para a importância que a *conjugalidade não co-habitante*[253] ou a *família ampliada*[254] tem assumido nestes últimos tempos.

---

[248] THÉBAUD, F.. *As grandes mutações do século (Introdução)* in **História das Mulheres no Ocidente:** (v. 5) **O século XX**, p. 432.

[249] LEFAUCHEUR, N.. *Maternidade, família, estado*, p. 399.

[250] *"Antigamente era em função de morte que as crianças se separavam dos pais. Atualmente é cada vez mais frequente a partir do divórcio do casal. Atualmente, entre as crianças com menos de três anos, uma a cada dez não vive com pais casados, a metade vive com uma mãe sem cônjuge, seja ela celibatária, viúva, separada ou divorciada. (...) O número anual de divórcios, inferior a 40.000 nos anos de 1960, passou em 1984 a 100.000. As estatísticas (...) são de 108.000 em 1991"*. COHEN, S.. **De la Creche à L'École**, p. 27.

[251] Se anteriormente a família monoparental se caracterizava por ser aquela em que um dos pais criava sozinho os filhos em função de viuvez ou de abandono pelo cônjuge agora um novo regime se instaura. Nele, o divórcio ou a separação voluntária se tornam os principais motivos para os filhos viverem cotidianamente com um dos progenitores.

[252] COHEN, S.. **De la Creche à L'École**, p.27.

[253] *Conjugabilidade não co-habitante* significa um relacionamento conjugal que o casal não vive no mesmo teto.

[254] *"Em 1990, quase um casamento dentre quatro é um recasamento de pelo menos um dos cônjuges. Entretanto, estes recasamentos são cada vez menos freqüentes. No caso de uma nova união, (...) pode ocorrer que a criança ganhe um novo irmão"*. COHEN, S.. **De la Creche à L'École**, p. 27.

O casal formalmente casado não é mais a norma exclusiva, segundo Prost.[255] É como se o direito à vida privada funcionasse, por contraditório que possa parecer, como um vetor *"contra a instituição familiar"*.[256] Ademais, *"as transformações do espaço doméstico, a socialização do trabalho e de uma grande parte da educação, a redução das obrigações cotidianas e a evolução determinante dos costumes geraram uma autêntica mutação"* engendrando a possibilidade das mulheres optarem por assumir seus filhos, sem necessidade de casar ou da presença de um pai conhecido, concretizando-se laços afetivos entre a mãe e o filho que tendem *"a se tornar a única relação familiar estável"*. Sem dúvida, uma transformação na concepção de família, cujo modelo até então aceitável pressupunha que, uma vez estabelecida a relação entre o homem e a mulher, ela só se extinguiria com a morte de um deles, independentemente da extinção da afetividade ou da disposição individual para perpetuá-la. Em outros termos, passamos do idílio da união perpétua ao infinito enquanto durar a felicidade.

Se meio século antes a família era determinante sobre o indivíduo, *"agora é o indivíduo que passa à frente da família"*. Antes, *"o indivíduo era incorporado à família, sua vida pessoal, quando não se confundia com a sua vida familiar, era secundária, subordinada"*. Hoje, a relação é inversa: *"a família não é senão uma reunião dos indivíduos que a compõem"* em determinado momento; à coabitação entre as gerações, modelo vigente anteriormente, impõe-se a expansão do habitat individual: *"cada indivíduo tem sua vida privada própria e espera que esta seja favorecida por uma família do tipo informal"*.[257] Enfim, *"a elevação do nível de vida oferece a cada membro dessa família a possibilidade de desenvolver sua vida privada"*.[258]

---

[255] PROST, A.. *Fronteiras e espaço privado* in **História da Vida Privada:** (v.5) **Da Primeira Guerra aos Nossos Dias**, p. 94. Ver especialmente *A família e o indivíduo*, p. 61-114.

[256] PROST, A.. *Fronteiras e espaço privado*, p. 77.

[257] PROST, A.. *Fronteiras e espaço privado*, p. 94.

[258] VINCENT, G.. *A dificuldade de escolha*, p. 9.

Prost afirma ainda que *"a abundância faz desaparecer"* a necessidade da família ser a célula base da sociedade que caracterizou a *"sociedade de penúria,"* na qual a família era o lugar privilegiado das *"primeiras aprendizagens das necessidades sociais: o trabalho, a obediência, a resistência"*. Já na sociedade da abundância, a família perdeu suas anteriores funções econômicas e sociais *"até mesmo suas funções educativas. Quase todas as atividades humanas foram socializadas: o trabalho tornou-se assalariado, a educação escolarizada, a segurança social"*. Isto faz com que, segundo Prost, se antigamente *"a sociedade começava na família"*, na sociedade ocidental de primeiro mundo, *"ela termina em sua porta"*[259] dado que o espaço privado é antes de tudo o reinado da individualidade, senão do individualismo.

Em suma, nestes últimos cinqüenta anos houve uma transformação significativa do conceito de família na França. Se anteriormente *"a vida privada se confundia com a vida familiar"*, hoje a família define-se *"em função da contribuição que oferece à realização das vidas privadas individuais"*.[260] Ela perde paulatinamente *"as funções que a caracterizavam como uma microsociedade"* e a socialização das crianças já não se faz exclusivamente na esfera doméstica. É como se a família deixasse de ser uma instituição para tornar-se *"um simples ponto de encontro de vidas privadas"*.[261] Daí decorrem ao menos duas questões: *a impotência da família para a socialização das crianças e a tensão entre ela* (a família) *e a esfera pública*; enquanto setores da esfera pública, especialmente a escola, exigem que a família participe cotidianamente da socialização de seus filhos, a família cada vez mais exige que o espaço público se responsabilize por tal socialização. Entre os

---

[259] PROST, A.. *Famille et société au miroir de l'enfant*, p. 26.

[260] PROST, A.. *Fronteiras e espaço privado*, p. 94.

[261] PROST, A.. *Fronteiras e espaço privado*, p. 87.

pólos dessa tensão, estará a criança marcada por uma constante sensação de isolamento.

1.7.2 - Da infância idílica ao estresse da criança

Em contrapartida à mudança do estatuto familiar, o estatuto da infância também se transforma. A passiva e quieta criança, que devia obediência irrestrita à família, se transmuta *"na criança-rei, centro de interesse, convergência de afeições"* e sobretudo *"aceita com suas riquezas e direitos"*.[262]

O Estado protege a criança de sua família: *"Leis sobre o trabalho infantil, instrução obrigatória para todos, um sistema jurídico para a criminalidade juvenil definiram o modo como as crianças eram diferentes dos adultos e deveriam ser tratadas de acordo com a sua condição"*.[263] E a família, por sua vez, reivindica a efetiva parceria da esfera pública: *"A intervenção pública na educação dos filhos não se limita à escolaridade"*; ainda recém concebida, a criança já é *"interesse do estado"* e como tal a mãe deve se submeter às suas exigências para se beneficiar de subsídios. A criança deve ser registrada, vacinada e acompanhada por médicos que atestam os cuidados para a sua preservação. Pouco tempo depois, *"sua educação pode ser controlada pelas instâncias públicas"*.[264] Quanto antes a criança for enviada à escola, melhor será porque a família já não é capaz de socializá-la inteiramente; a família, que até pouco tempo atrás tinha reticências às amizades extra-familiares, passa a valorizar a escola da pequena infância porque ela proporciona *"o aprendizado da vida em sociedade"*.[265] Em meados dos anos oitenta

---

[262] PROST, A.. *Famille et société au miroir de l'enfant*, p. 25.

[263] APPLEBOME, Peter. *Conceito de infância passa por transformação* in **O Estado de São Paulo**. 25 de maio de 1998, p. A-10.

[264] PROST, A.. *Fronteiras e espaço privado*, p. 86.

[265] PROST, A.. *Fronteiras e espaço privado*, p. 84.

" a escolarização a tempo inteiro era quase geral desde os três anos de idade para as crianças francesas, belgas ou italianas. Mais da metade das crianças alemãs, holandesas, luxemburguesas, irlandesas, espanholas ou gregas com idade dos três aos quatro ou cinco anos freqüentavam igualmente uma creche, uma classe primária preparatória, um jardim de infância ou um centro de jogos".[266] Embora a criança permaneça no interior da família, *"seu lugar lhe é cada vez mais notificado pelo exterior"*. Esta dubiedade, segundo Prost, dá a medida da *"precariedade desse novo estatuto da criança".*[267] A psicanalista católica Françoise Dolto, ao referir-se à desagregação das estruturas familiares vivenciadas até por volta do início dos anos 1950, afirma que *"os pais já não têm prestígio e sua autoridade é sentida como autoritarismo. Pertencer a uma família já não traz, como antigamente, um sentimento de segurança".*[268]

Ariès detecta ao menos uma questão que pode ser imputada a estas novas vivências familiares e que corrobora a leitura de Dolto. Trata-se da crescente dificuldade de socialização dos jovens,[269] resultado de uma infância ressentida de interlocutores afetivos no interior da família: *"Estou convencido de que as dificuldades atuais da socialização dos jovens são o resultado da estreiteza de seu dialogo com o casal original de seu Adão e de sua Eva"*. A par da ausência cotidiana do casal, a infância da terceira revolução industrial perdeu a possibilidade de contato com a parentela. Antes, *"dispúnhamos de um mundo mais vasto e mais*

---

[266] LEFAUCHEUR, N.. *Maternidade, família, estado*, p. 494.

[267] PROST, A.. *Famille et société au miroir de l'enfant*, p. 27.

[268] DOLTO, F.. *Situação atual da família.* **As Etapas Decisivas da Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 30.

[269] A dificuldade de socialização de crianças e jovens tem sido apontada como uma das causas do aumento da participação dessas categorias etárias em atos contra a vida. A esse respeito, Hunter Hurst, diretor do Centro Nacional de Justiça Americana, pesquisando a história dos programas de justiça para a infância aponta que *"no final de 1996, 49 Estados americanos haviam aprovado leis que autorizam a abertura de processo ou o julgamento de jovens de 14 anos como se fossem adultos (...) é como se em matéria de criminalidade a infância não existisse"*. APPLEBOME, Peter. *Conceito de infância passa por transformação* in **O Estado de São Paulo**. 25 de maio de 1998, p. A-10.

variado de velhas senhoritas, de avós, de tios, de tias, de primos; podíamos escolher nossos interlocutores segundo nossa convivência e mudá-los segundo as circunstâncias; quando nossos pais nos rejeitavam, refugiávamo-nos perto deles, que nos consolavam, contavam muitas histórias, conciliavam, defendiam nossas reivindicações".[270]

Na leitura de Dolto a respeito dessa nova situação familiar perde-se o que é por ela denominado de *"raízes telúricas"*, agora as raízes que, ao invés de *"serem nutritivas, são, ao contrário, pesadas"*. Neste novo contexto, a parentela, e especialmente os idosos, antes fonte de sabedoria e aprendizado, ao invés de *"apaziguar as tensões e de ajudar como antigamente ao enraizamento do espírito familiar, não passam de móveis-pessoas que são transportadas a moradias já pequenas demais, velhos (...) chatos que têm manias ou reivindicações".*[271] Na sociedade moderna, lugar de velhos é o asilo.

Não se pode deixar de chamar atenção aqui para o fato de que, se Ariès é reconhecido como o *descobridor acadêmico* do histórico da infância enquanto um momento diverso da vida adulta e da adolescência, ele é muito pouco citado enquanto propugnador da tese de que a *terceira revolução tecnológica*, ou seja aquela decorrente do desenvolvimento da informática,[272] modifica significativamente as vivências infantis a ponto de se questionar a própria existência da infância.[273] Seguindo seu raciocínio pode-se dizer que crianças sem infância

---

[270] ARIÈS, P.. **Um Historiador Diletante**, p. 19.

[271] DOLTO, F.. *Situação atual da família*, p. 30.

[272] ARIÈS, P.. **Um Historiador Diletante**, p. 113.

[273] A esse respeito verificar a obra citada que, para os que crêem que a tese é recente, data de 1980. Nela Ariès afirma: *"Eu me pergunto se muitos dos que, hoje, se queixam de privações na infância não reconstroem tarde demais sua insatisfação porque, adultos, foram lançados em uma sociedade de consumo que privilegiou, mais do que qualquer outra, o valor do dinheiro. Passando, muna velocidade fulminante, do banho de bacia para o de chuveiro, suas infâncias, de repente, lhes pareceram miseráveis"* (p. 30). Ainda segundo ele, para os integrantes da geração baby-boom e crentes nas possibilidades da terceira revolução tecnológica em contribuir para a liberação, *"o gozo da riqueza voltou a ser o que era para os primeiros puritanos, o sinal de uma superioridade moral, a aparência de uma virtude capital"*. Eles se comportam tal como os que vivenciaram a segunda revolução tecnológica que *"se vangloriavam de seus cavalos-vapor,*

seriam não apenas aquelas excluídas de condições mínimas de sobrevivência como também aquelas que têm acesso aos aparatos da tecnologia de última geração que, ao mesmo tempo que potencializam o contato com os conhecimentos produzidos pela humanidade, diminuem cada vez mais a vivência da inocência que caracteriza o modelo burguês de criança.

Dentre as conseqüências da disseminação das novas tecnologias está a criação de um mundo virtual que comporta (e conforma) uma *infância também virtual* na medida em que, se a infância é a etapa da brincadeira, o computador, a Internet ou o videogame dispensam a presença do outro para que ocorra o jogo. Virtualizando o jogo, estas novas tecnologias também virtualizam a infância e a socialização, pois dispensam a presença de parceiros para que ocorra o jogo de regras, uma das primeiras etapas do processo de socialização.[274]

Não são poucos os estudiosos da infância que se preocupam com o fato de que a introdução de tecnologias de última geração acaba por colocar as crianças *"em contato com as verdades do mundo em um ritmo mais acelerado"*.[275] Se é verdade que as condições de vida dos tempos mais recentes proporcionam melhores condições de educação, de nutrição, de assistência médica e até de diminuição dos índices de mortalidade, é também verdadeiro que *a noção de infância está em cheque*. Pois, como aponta Applebome em relação ao contexto norte-americano – que, em tempos de globalização, pode ser aplicado para toda a sociedade ocidental – *"as mudanças no modo como trabalham, vivem e recebem informações* (...)

---

refrigerantes, banheiros, cozinhas modernas, máquinas de fazer tudo, uísques, casa de campo e tudo o mais! Vingavam-se de sua infância, pobre e tolhida tomando a direção diametralmente oposta a seus pais, que se tornaram uma espécie de contraste tanto para eles quanto para seus filhos. Esse tipo de vida custa caro, mas tornou-se acessível graças ao crédito e ao crescimento econômico"(p. 113 – 114). ARIÈS, P.. **Um Historiador Diletante.** Em outros termos, a infância é uma mercadoria acessível a partir de bens materiais.

[274] Não posso deixar de citar (e agradecer) que devo ao meu filho Caio, atualmente com quinze anos, a elaboração do argumento apresentado neste parágrafo.

[275] APPLEBOME, Peter. *Conceito de infância passa por transformação* in **O Estado de São Paulo**. 25 de maio de 1998, p. A-10.

estariam transformando a infância em algo obsoleto, numa relíquia cultural antiquada" [276] uma vez que *"as fronteiras entre a infância e a fase adulta estão cada vez mais tênues".*[277] A grande preocupação deste analista refere-se à constatação de que cada vez com maior intensidade se está *"transformando crianças em adultos-mirins".*[278]

Adatto enfatiza que, em relação à criança, há uma preocupação cada vez mais presente socialmente demonstrada através de aparatos legais que criminalizam pessoas e instituições que usufruem do trabalho infantil, que a protegem dos maus tratos e de situações de constrangimento, que advogam a instrução pública obrigatória para todos, instauram a necessidade de políticas públicas específicas à infância. No entanto, isto não significa a necessidade de preservar a infância tal como Ariès verificou em seus estudos históricos. Pois, apesar de estarmos *"obcecados por crianças isto não significa que estejamos preservando a noção de infância. Estamos obcecados porque as barreiras entre a infância e a idade adulta estão sendo rompidas, e não sabemos ao certo onde isto leva".*[279] Coontz afirma que *"durante grande parte da História, as crianças não foram excluídas dos conhecimentos e da participação no mundo dos adultos. Depois foram excluídas de ambos. Agora, tentamos excluí-las da participação, mas não conseguimos excluí-las dos conhecimentos, situação muito mais anormal".*[280]

Não existe consenso entre estes analistas sobre o quê ou como a infância deve ser, mas todos reconhecem a importância dessas mudanças e estão preocupados com

---

[276]Idem, ibidem.

[277] Kiku Adatto, Diretor do Programa de Estudos da Criança na Universidade de Harvard, em entrevista a APPLEBOME, P.. **O Estado de São Paulo**. 25 de maio de 1998, p. A-10.

[278] APPLEBOME, P.. *Conceito de infância passa por transformação*. **O Estado de São Paulo**. 25 de maio de 1998, p. A-10.

[279] Kiku Adatto, Diretor do Programa de Estudos da Criança na Universidade de Harvard, em entrevista a APPLEBOME, P.. **O Estado de São Paulo**. 25 de maio de 1998, p. A-10.

[280] Stephanie Coontz, autora de **The Way We Really Are**. Basic Books, 1997 citada em APPLEBOME, P.. **O Estado de São Paulo**. 25 de maio de 1998, p. A-10.

o rumo que se vislumbra. O depoimento de uma professora é ilustrativo a esse respeito: *"não conseguimos recolocar o Gênio dentro da garrafa ou recriar a infância como ela foi, o que podemos fazer é identificar as mudanças, explorar suas melhores facetas e controlar as piores"*.[281] A esse respeito, psicólogos e pedagogos alertam para os perigos da exposição das crianças à precoce busca de informações: *"as pessoas, preocupam-se hoje, em garantir informação para os filhos, mas muitas vezes descuidam-se da parte emocional"*. As exigências do mundo moderno aumentam exponencialmente; os pais, especialmente os de classe média, vivem ansiosos para preparar adequadamente seus filhos para o mercado de trabalho e as crianças acabam por vivenciar *"um estado de estresse que pode ter conseqüências danosas"*.[282]

Essencial para um desenvolvimento emocional adequado da criança, a brincadeira é substituída por atividades programadas a partir da perspectiva dos adultos. Há uma demanda cada vez mais significativa para que as crianças ampliem seu horizonte de conhecimento e, o que é ainda pior, confunde-se maior acesso a informação com maturidade emocional. Não é à toa que a *palavra de ordem* da educação infantil seja a *redescoberta da importância da brincadeira enquanto veículo privilegiado de interação criança-criança, de apropriação do real e de exercício e conhecimento das emoções de cada um e do outro.* Brincar é preciso, a criança que não brinca pode se tornar *"um adulto que não consegue lidar com suas emoções, principalmente com as ligações afetivas"*.[283] É como se, embora seja claro que a infância idílica sonhada por Ariès não é mais possível, o acesso ao lúdico trouxesse de volta ao menos o *faz de conta* daqueles dias felizes onde o ofício da

---

[281] Paula Fass, professora da Universidade da Califórnia e organizadora de futura antologia sobre infância nos Estados Unidos, em entrevista a APPLEBOME, P.. **O Estado de São Paulo**. 25 de maio de 1998, p. A-10.

[282] Heloísa Marton, psicóloga paulista. Citada em FORMENTI, Lígia. *Precocidade é vista com reservas* in **O Estado de São Paulo**. 25 de maio de 1998, p. A-10.

[283] FORMENTI, Lígia. *Precocidade é vista com reservas* in **O Estado de São Paulo**. 25 de maio de 1998, p. A-10.

criança era apenas o de gozar a infância. Em suma, ao final de sua vida Ariès estará chamando atenção para o fim do reinado da infância[284] e defendendo a tese de que o modelo da criança-rei está em extinção, em seu lugar está emergindo a criança-vítima.

Para uma boa parte dos analistas, a grande *questão da época atual*, que diz respeito à infância, é que *as crianças estariam sendo abandonadas à sua própria sorte pela ausência e indiferença de seus pais.* O que está em questão, nesta afirmação, é a própria família enquanto instituição capaz de preservar a infância: *"As crianças seriam negligenciadas pela demissão dos pais. Esta seria uma prova a mais do declínio da família contemporânea, incapaz de assegurar sua função de socialização".*[285] Singly afirma que neste pressuposto há um descompasso entre a forma como a família se vê e aquilo que a sociedade espera dela. Enquanto a família delega à sociedade, especialmente à escola, a socialização de suas crianças, a sociedade, especialmente os educadores, mas não somente eles, vê a família como o grande agente promotor de moralização. Neste sentido, apenas algumas famílias ainda seriam merecedoras do termo: aquelas que garantem uma certa qualidade do trabalho educativo. As outras padeceriam de quatro grandes "culpas", que diriam respeito ao mundo privado, mas também à esfera pública, a saber: no interior da família, o trabalho profissional da mãe que *"faria melhor se ficasse em casa para efetuar um bom enquadramento pedagógico"*; o pai, que abdica de sua autoridade privando a criança de atenção, repreensão ou presença constante (especialmente no caso de separação); *"os dois juntos que, sob um pretexto ou outro, desejam conservar o melhor sem o pior, e se divorciam muito facilmente, sem pensar na felicidade de seus filhos"*; e, na esfera pública, *"o ambiente de uma sociedade individualista. O egoísmo dos adultos produziria o abandono educativo das*

---

[284] ARIÈS, P.. *L'enfant: la fin d'un régne,* **Autrement: Finie la famille?**, 1975.

[285] SINGLY, F.. *L'enfant ni roi, ni victime de sa famille,* LANGOUËT, G.. **L'Etat de L'Enfance en France.** Paris: Hachette Livre, 1997, p. 203.

crianças".[286] É também significativo notar que, no imaginário sobre a separação, é o homem que deixa a casa, abandona as crianças ou deixa de participar do seu cotidiano, nunca a mulher.

Singly afirma também que esta maneira de olhar a família traduz uma visão nostálgica que ainda está centrada na *época de ouro* da família burguesa que impede, aos portadores dessa visão, compreender a realidade da socialização familiar e as dificuldades encontradas entre pais e seus filhos. A grande culpada portanto só poderá ser uma: a família. A própria escola, apesar de seu empenho, não se concebe senão como instituição intermediária de socialização. Tudo se passa como se fosse necessária uma nova reforma na maneira de ser da família: *"é ela que deve ser transformada, os esforços externos não podem agir senão que nas margens"*.[287] Segundo Lahire,[288] esta nostalgia que atribui à família um papel demissionário na educação das crianças comete uma profunda injustiça interpretativa que geralmente impregna o espaço escolar. Na maior parte das vezes, por investirem no sucesso dos filhos, os pais dão uma importância relevante à escola enquanto instituição capaz de promovê-lo. Paralelamente, porém, *enquanto os pais têm o sentimento que a escola fará seus filhos melhores do que eles próprios, a instituição escolar espera que a família seja o grande aporte do sucesso da criança no espaço escolar.*

De nosso ponto de vista, há um vazio profundo entre as duas instituições (família e escola) cujo eventual preenchimento dependerá de outros atores. O que, na maioria das vezes, é causa de uma forte tensão que tem como ponto de partida a desconsideração, de ambos os lados, de que as crianças, os adolescentes relacionam-se com diversos agentes educativos (e por vezes, "deseducativos") e não somente a família ou a própria escola: a televisão, o computador, a igreja, o vizinho, o colega

---

[286] SINGLY, F.. *L'enfant ni roi, ni victime de sa famille,* p. 204 - 205.

[287] SINGLY, F.. *L'enfant ni roi, ni victime de sa famille,* p. 206.

[288] LAHIRE, B.. **Tableau de famille**. Paris: Gallimard/ Le Seuil, 1995.

de classe, o(a) amigo(a), a(o) namorada(o),o campo de futebol, o traficante, o policial, o juiz da infância e da adolescência, o médico, o ídolo da TV, o super-herói, o bicheiro, etc.. É inegável a importância que tais agentes cada vez mais têm, não porque a família e/ou a escola estejam se mostrando incompetentes no cumprimento de seus papéis sociais, mas porque elas não são mais as únicas instâncias educativas socialmente reconhecidas.

No que diz respeito ao meio educacional, Lahire afirma que, através desse modelo, pode-se entender o peso que a explicação familiar do fracasso escolar ainda tem. As dificuldades que a criança tem no espaço escolar, ao invés de serem analisadas a partir de parâmetros da esfera pública, passam a ser vistas como conseqüência de situações próprias do mundo privado. Haveria hoje, segundo Singly, um acento ainda mais familista que em períodos passados, pois a causa das dificuldades escolares é vista como estritamente familiar (o divórcio dos pais ou a ausência da mãe, por exemplo) em detrimento de causas sociais (a situação de classe da família, por exemplo). Ao assumir esta premissa como verdadeira, a escola e seus agentes educativos correm o risco de relegar a sua própria responsabilidade no que diz respeito às dificuldades da criança (e nunca é demais lembrar, a culpabilização da família não é exclusividade do discurso conservador, mas também de muitos que se consideram progressistas).

Um dos enunciados mais freqüentes afirma que a separação dos pais prejudica o desempenho escolar das crianças, ou seja, os *"homens e mulheres que escolheram a separação estariam correndo o risco de perturbar o desenvolvimento emocional, afetivo, intelectual de suas crianças"*.[289] Ocorre que isto não é necessariamente verdadeiro, assim como não se comprova que filhos de mulheres que trabalham fora têm maiores dificuldades de aprendizagem porque a mãe não tem tempo para ajudá-los nas tarefas escolares, já que precisa dar conta do que antes era

---

[289] SINGLY, F.. *L'enfant ni roi, ni victime de sa famille*, p. 208.

chamado de dupla jornada de trabalho e que, em "tempos politicamente corretos", passa a ser denominado *articulação trabalho-família.*[290]

No entanto, pesquisas francesas e americanas atestam que, nos meios populares, *"as crianças cujas mães têm uma atividade profissional obtêm um desempenho escolar superior àquelas cujas mães permanecem em casa".*[291] A respeito da influência do divórcio no desempenho da criança na escola, Paul Amato[292] elaborou uma pesquisa que consistia em entrevistar professores a respeito das possíveis causas do desempenho de crianças com as quais estes profissionais não haviam tido nenhum contato. Para um grupo, ele apresentou dossiês com informações sobre a conduta escolar, o desempenho e a situação familiar de cada uma das crianças. No segundo grupo, nenhuma informação sobre a situação familiar era fornecida. No primeiro grupo, onde a situação matrimonial dos pais era fornecida, os professores afirmaram que as dificuldades das crianças estavam relacionadas ao divórcio dos pais; no segundo, onde a situação familiar foi omitida, eles tenderam a encontrar outras causas para o fracasso. Em síntese, *tenderia a prevalecer no espaço escolar o argumento da situação familiar como causadora das dificuldades das crianças.*

Nadine Lefaucheur[293] mostra que a prioridade do fator "divórcio dos pais" (ao invés das "condições econômicas da família") como determinante para o desempenho da criança tem um forte conteúdo ideológico que se apoia em um modelo familiar idealizado. Trata-se agora de pensar as relações entre a estabilidade familiar e a educação de outra maneira. Por exemplo: *"o fato de se viver numa*

---

[290] A expressão *"articulação trabalho família"* é utilizada pela antropóloga Danielle ARDAILLON em **Tesauro para Estudos de Gênero e sobre Mulheres**. São Paulo: Editora 34, 1998.

[291] SINGLY, F.. *L'enfant ni roi, ni victime de sa famille*, p. 208.

[292] AMATO, P.. *The "Child od divorce" as a person prototyp* , **Journal of Marriage and the family**, 53, n° 1, 1991, p. 59- 69 citado em SINGLY, F.. *L'enfant ni roi, ni victime de sa famille*, p. 208.

[293] LEFAUCHEUR, N.. *Les "familles monoparentales" en questions* , **Dialogue n° 101**, P. 28 - 44 citado em SINGLY, F.. *L'enfant ni roi, ni victime de sa famille*, p. 208.

família monoparental constitui uma das formas sobre as quais hoje se inscrevem grupos menos favorecidos. Isto não significa que o divórcio dos pais ou a família monoparental produz efeitos negativos sobre as crianças, mas que estas duas modalidades, quando associadas a condições sociais objetivamente desfavorecidas, tendem a agravar os efeitos da segunda".[294]

Em outros termos, o acirramento do individualismo na família contemporânea tem efeitos diversos quando visto sob a ótica da hierarquia social; os grupos sociais mais favorecidos têm melhores condições de suportá-lo. O mesmo ocorre com as mulheres mais diplomadas quando comparadas com as portadoras de menor qualificação. E esta é uma nova situação a ser pensada: as conseqüências do acirramento do individualismo para aquele que permanece com a criança fruto de uma relação que findou. Em geral, são as mulheres que ficam com a incumbência da manutenção cotidiana dos filhos; no caso da sociedade francesa, elas contam com a possibilidade de repartir tais encargos com o Estado-Providência.

De toda forma, é prudente relembrar que, ainda que a família contemporânea esteja se modificando, sua função social continua a mesma: contribuir para a produção e reprodução da sociedade. Os filhos, de pais separados ou não, detêm um valor social que em parte é condicionado pelo de seus pais. A existência do capital escolar na constituição do valor de cada indivíduo em uma sociedade de assalariados não suprime a lógica da transmissão intergeracional; a igualdade de chances entre cada geração é uma utopia longe de ser alcançada. Singly afirma que *"não somente as mudanças na família, mas também as mudanças na escola pouco mudaram o resultado do jogo da competição social, mesmo que as regras – definindo a educação familiar e o percurso da escolaridade – tenham sido profundamente modificadas".*[295] As crianças dos meios populares (de lares tradicionais ou não) não podem ascender os degraus da hierarquia escolar e social, apesar da incontestável

[294] SINGLY, F.. *L'enfant ni roi, ni victime de sa famille*, p. 211.

[295] SINGLY, F.. *L'enfant ni roi, ni victime de sa famille*, p. 214.

abertura do espaço escolar. O que ocorre é que, mesmo sendo capazes de produzir uma socialização satisfatória, as famílias destas crianças não têm condições de igualá-la a das crianças de estratos superiores. O fato é que, mesmo que a sociedade tenha se transformado em razão de avanços tecnológicos e de mudança de costumes, a escola se comporta como se ainda vivêssemos sob a égide estrita de um modelo que pressupõe um núcleo familiar composto por pai, mãe e filhos biológicos, ao qual a relação mãe - criança seria determinante, assim como a função materna que se expressa através de cuidados relativamente à prole. Ora, há pelo menos quarenta anos outras possibilidades são socialmente admitidas.

E, no que diz respeito à educação das crianças de tenra idade, elas são determinantes. Se antes o seu recolhimento no espaço privado era sinônimo de afeição e cuidado; atualmente a tese já não é passivamente aceita, havendo mesmo os que defendem um ganho sensível a medida que a criança é inserida em outras instituições que lhe permitam vivenciar a plenitude dos processos de socialização. E quanto mais precoce tal inserção, maiores serão os ganhos para a criança.

Em suma, na trajetória percorrida até o momento, a indiferença relativamente à criança transforma-se em exaltação da infância expressa na preservação e cuidados delegados à mulher-mãe. Esta atitude paulatinamente se transmuta num processo que relativiza a centralidade da díade mãe-criança, ao mesmo tempo em que reconhece a legitimidade de instâncias da esfera pública enquanto espaços de socialização e cuidado. Mãe e criança passam a ser vistas como capazes de autonomia; em síntese, mulher e criança emancipam-se enquanto sujeitos num processo que reconhece a especificidade de cada uma.

CAPÍTULO II

DAS AÇÕES DE CARIDADE AO ESTADO-PROVIDÊNCIA:

o advento da criança como sujeito de direitos sociais

Se hoje a criança é vista como sujeito portador de direitos, uma longa trajetória foi percorrida até que esta concepção pudesse se tornar hegemônica no chamado mundo ocidental. Caridade, filantropia e Estado de Bem-estar social; grosso modo, é assim que podemos categorizar a evolução das atitudes e comportamentos sociais ao longo da história ocidental relativamente às crianças. O primeiro modelo, o caritativo, é caracterizado por práticas que a religiosidade impulsiona. O segundo modelo é caracterizado pelo predomínio de concepções filantrópicas ancoradas em pressupostos científicos. No terceiro haverá o predomínio de políticas públicas efetivadas pelo Estado que reconhece a criança e sua família como portadores de direitos sociais e civis.

Este capítulo trata da evolução histórica de cada um desses modelos.

2.1 – A caridade como solução misericordiosa da pobreza

Pode-se dizer que o primeiro modelo – caritativo – tem origem no momento em que os patriarcas da Igreja estão elaborando o pensamento cristão, ou seja, até por volta do século IV. Os conceitos de pobreza e misericórdia, já utilizados pelos gregos e no Império Romano, foram mantidos na Idade Média. A concepção cristã da caridade vê, de um lado, a pobreza como uma condição o homem para se aproximar de Deus e do próximo, e de outro, sua importância como instrumento que possibilita aos ricos a salvação eterna à medida que assumissem como tarefa *"aliviar a humilhação material e social dos pobres"*.[1] Neste sentido, facetas de uma mesma moeda, a pobreza e a misericórdia embasam a sociedade medieval, pois pobres e misericordiosos são "estatutos" positivos que propiciam a salvação através

[1] MARCÍLIO, M. L.. **História social da Criança Abandonada.** São Paulo: Editora Hucitec, 1998, p. 32.

das boas obras. Marcílio afirma que, neste momento, *"o significado da beneficência parece conter, nos primeiros séculos da Idade Média, uma contradição interna. Os bens e as rendas da Igreja, bem como as obras de misericórdia dos fiéis, eram destinados a corrigir as desigualdades sociais, mas não a suprimi-las"*.[2] Segundo a autora, a esmola tinha como finalidade a preservação da estabilidade social, sendo a caridade a condição do valor espiritual da esmola. O imaginário religioso tem um papel fundamental na Idade Média enquanto modelador ideológico que perpassa toda essa sociedade (feudal e depois mercantil) agregando uma determinada visão de mundo, modelando expressões, comportamentos, temores, esperanças, convicções e ações.[3]

Num primeiro momento, o estímulo à caridade era prerrogativa dos quadros eclesiásticos da Igreja Católica que exortavam os leigos à misericórdia relativamente aos pobres. A Igreja define os modelos de formação, organiza instituições e programa intervenções seguindo determinadas práticas e modelos para as classes altas (neste caso, amparar a pobreza) e para o povo (conformar-se com a promessa da riqueza no "reino dos céus"), uma vez que também é marca da Idade Média o dualismo social oriundo da "ordem" desejada por Deus, invariável, definitiva e justa. Em conformidade com este ordenamento, os primeiros hospitais têm origem na atuação dos bispos que transformam suas residências em abrigo da pobreza. Dado que o pobre é em certa medida um *representante de Deus*, a manutenção de mosteiros e hospitais era dever de religiosos e leigos. A prática de hospedar iniciava-se no portal das hospedagens ou hospitais onde pobres, doentes e abandonados eram acolhidos. Aqui se encontra muito remotamente a origem do acolhimento dos enjeitados no mundo ocidental que, tempos depois, se institucionalizará da "Roda dos Expostos" em significativa parcela do território europeu. Esta prática conferia ao abandonado uma espécie de aura sagrada que se expressava por *"uma imunidade*

[2] MARCÍLIO, M. L.. **História social da Criança Abandonada**, p. 31.

[3] CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**, p. 148.

espiritual e temporal", uma vez que a criança era considerada *"como beneficiária de uma graça particular, ela torna-se, no pleno sentido do termo, o filho de Maria (da Madona) gozando de injunção na proteção espiritual, obtendo sobre o plano social uma tutela atenta da sociedade, ganhando pelo seu estado o direito perpétuo de assistência hospitaleira".*[4]

O abandono de recém-nascidos era freqüente. Entre os séculos V e X, a Igreja teve papel importante na destinação dos *expostos*, pois, não condenando o enjeitamento, valorizava o acolhimento enquanto prática misericordiosa. Tal ação poderia se efetuar seja pela doação de um filho para os serviços da Igreja, pela criação de um enjeitado ou por doações que possibilitavam o acolhimento de crianças abandonadas por mosteiros ou abrigos. Até mesmo um pai, em situação de necessidade, não cometia pecado se entregasse o filho ou o vendesse como escravo. O que era condenado era o infanticídio, mas, cometido em situação de extrema pobreza, a pena deste ato podia ser reduzida à metade. Dessa forma, o abandono podia ser considerado um mal menor e os mosteiros constituíam lugares de refúgio para essas crianças.

Uma das manifestações mais remotas em relação aos enjeitados é a oblação, forma de abandono cuja instituição é debitada à Igreja Católica por volta do século V. Não seria exagero dizer que a *oblatia* é em grande parte responsável pela aceitação social do ato de abandonar as crianças e, especialmente, pela permanência dessa atitude enquanto a Igreja, no Ocidente, foi a instituição encarregada de inculcar os valores socialmente hegemônicos. Através da oblação, que significava o oferecimento de uma criança para prestar serviço a Deus pela intermediação de um mosteiro, o abandono de crianças ganhou um estatuto até então desconhecido. Marcílio afirma que *"esse estatuto serviu a vários fins importantes tanto espirituais - uma forma de obter felicidade na Terra e no Céu, para a família que doava um*

[4] BARDET, E. e FARON, O. *Des enfants sans enfance* in BECCHI, E. e JULIA, D.. **Histoire de L'Enfance en Occident, vol. 2: Du XVIIIe. siècle à nos jours.** Paris, Ed. Seuil, 1998, p. 123.

filho a Deus - como práticos, relacionados com a regulação do tamanho da família e da distribuição da herança".[5] Essa prática, que transformou os mosteiros em grandes berçários, foi aceita em grande parte da Europa através das determinações canônicas na Alta Idade Média; qualquer que fosse a categoria social de um pai, ele poderia doar filhos, independentemente de serem homens ou mulheres, desde que tivessem menos de dez anos. Tais crianças jamais poderiam abandonar o mosteiro e seus pais também não poderiam lhes legar qualquer propriedade, embora pudessem doá-las ao mosteiro, estavam destinadas a uma vida de pobreza, obediência e castidade, independentemente de suas origens familiares bem como de sua vontade pessoal.

Embora em muitos casos a oblação fosse a forma mais humana de abandono, na medida em que a criança teria mais possibilidades de sobreviver do que na sua família de origem, *"o objetivo subjacente era o de prevenir a fragmentação da propriedade, ou melhor, pretendia-se a maximização da herança para os filhos mais velhos".*[6] Seria esta a principal motivação da maioria dos pais dos oblatos. Ademais, ao invés de deixá-lo morrer, o não desejado ainda poderia ter uma destinação digna; em lugar de sujar as mãos com o seu sangue, era preferível aos pais colocar a criança nas mãos de Deus, afinal ele era o maior responsável pelo seu nascimento. Assim, o enjeitamento não era um ato condenado tal como o infanticídio, o abandono não assistido ou a negação do batismo ao recém-nascido. Ao contrário, era um ato socialmente aceito como demonstração de fidedignidade aos preceitos divinos e à autoridade eclesiástica. Para o discurso religioso havia também diferenças entre o "abandono infanticídio" e o "abandono proteção"; *"pelo combate à primeira prática e pela aceitação da segunda procurava-se, de certa maneira, 'civilizar' o gesto".*[7]

---

[5] MARCÍLIO, M. L.. **História Social da Criança Abandonada**, p. 35.

[6] MARCÍLIO, M. L.. **História Social da Criança Abandonada**, p. 37.

[7] VENÂNCIO, R. P.. **Famílias abandonadas**, p. 24.

Outro valor que explica a aceitação do abandono é a noção de pobreza vigente que comportava uma dimensão social tanto para pobres como para os abastados. Para os primeiros, a pobreza era meio de santificação; para os ricos, na medida em que acolhiam os desprovidos, era um meio de salvação. A Igreja - especialmente nos séculos XI e XII, um momento de intensa atividade organizacional e portanto legislativa na instituição - reordenou o trato em relação à pobreza. Anteriormente, o pobre (*pauper)* - intercessor privilegiado em favor do pecador já que é a *imagem de Cristo* [8] - a esmola e a assistência individual eram suficientes para aliviar a pobreza: *"estão em cena dois personagens - os benfeitores e os assistidos - ligados por sentimentos afetivos, recíprocos ou não, e por gestos cuja freqüência acaba por engendrar formas consuetudinárias e institucionais. De um lado estão os desvalidos que esperam, imploram ou até exigem ajuda; de outro, os que, espontaneamente ou não, os assistem ou lhes viram as costas"*. A partir dos séculos XI e XII, especialmente através da Reforma Gregoriana, do renascimento das cidades e do desenvolvimento da economia de troca, modifica-se a percepção da pobreza e, no final do século XIII, já é possível verificar, segundo Marcílio, que a responsabilidade pela assistência foi também assumida pelos governos locais *"sem que o caráter religioso da caridade desaparecesse"*. A atitude da Igreja em conceder indulgências para as confrarias e instituições que se dedicassem aos necessitados contribuiu para a expansão dessas obras de caridade, bem como para a extensão do costume de colaboração dos leigos na manutenção das instituições. É o momento *"da fundação - nas áreas urbanas da Itália e do norte da França - pelas confrarias, de pequenos hospitais, com poucos leitos (para alojar doentes, velhos, crianças desvalidas, mulheres sós, peregrinos) ao lado de grandes hospitais fundados pelas comunidades urbanas e pelos príncipes"*. Marcílio, através de levantamento das *obras de caridade*, atesta que *"sua prática se tornou corrente,*

[8] No Sermão da Montanha, Cristo diz: *"Bem-aventurados vós, os pobres, porque vosso é o Reino de Deus. Bem-aventurados vós, que agora tendes fome, porque sereis saciados"*. Lucas 6: 20-21. Já o rico é advertido: *"Mas, ai de vós, ricos, porque já tendes a vossa consolação!"* Lucas 6: 25. **A Bíblia de Jerusalém.** São Paulo: Edições Paulinas.

com tendência a se institucionalizar, especialmente pelas novas confrarias de caridade".[9]

Dessas confrarias de caridade surgem as primeiras instituições de proteção aos órfãos e abandonados. Assim, o *século XIII* é visto pelos historiadores da infância como o *marco histórico do surgimento da caridade pública - e público aqui tem o sentido de institucional - voltada para as crianças desvalidas.* Tais instituições eram uma forma de associação de caridosos, embora dependessem de recursos desses beneméritos, elas dependiam de autorização e controle do poder real e poder da Igreja para seu funcionamento. Ademais, sua institucionalidade era regulada por estatutos que assentavam compromissos que seus membros e colaboradores deviam zelar. *Institucional e atrelada ao Estado, que funcionava como seu regulador, sua manutenção dependia fundamentalmente da concepção caritativa que permeava a sociedade.*

Pouco a pouco, institui-se a prática de depositar os abandonados na "Roda". As Rodas têm sua origem ligada ao aparecimento, no século XII, de confrarias de caridade em solo italiano. Tais confrarias constituíam-se em sociedade de socorro mútuo e objetivavam a concretização das "Obras de Misericórdia", que haviam sido enunciadas no século anterior. Tais Obras referiam-se a sete atos materiais e sete espirituais que, na época, foram assentados nos seguintes versos:

"Eu visito, sacio, alimento, resgato, visto, curo, enterro.
Aconselho, repreendo, ensino, consolo, perdôo, suporto, rezo".[10]

Uma dessas confrarias, fundada na França por Frei Guy entre 1160 e 1170, nasceu junto a um hospital em Montpellier visando assistir os pobres, peregrinos, doentes e expostos. Chamou-se Confraria do Espírito Santo. Inocêncio III, ao

---

[9] MARCÍLIO, M. L.. **História Social da Criança Abandonada**, p. 49.

[10] Conforme VICAIRE, M. H. *La place des ouvres de Misericordie dans la Pastorale en Pays d'Oc.* Citado em MARCILIO, M. L.. *A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil*, p. 54.

transferir esta irmandade para Roma, criou o Hospital da Santa Maria in Saxia (1201 - 1204), Frei Guy foi nomeado condutor desta empreitada cuja preocupação era com o número de bebês mortos encontrados no Tibre. O Santa Mari in Saxia foi o *"primeiro hospital destinado a acolher as crianças abandonadas e assisti-las"*.[11] Neste hospital havia um mecanismo onde eram depositadas crianças abandonadas. A disposição e forma deste mecanismo procuravam assegurar o anonimato daquele que cometia tal gesto, sendo vetada a procura de informações sobre o expositor. A Roda ganhou este nome em função de sua forma. Era um objeto cilíndrico e giratório dividido ao meio por uma divisória vertical que impedia a visão e o contato físico entre as duas metades. Estes cilindros eram comuns nos vestíbulos de conventos e mosteiros medievais, sendo usados para a introdução de alimentos, objetos ou mensagens em seus interiores; ao mesmo tempo, impediam a identificação tanto do portador como do receptor, garantindo-se a reclusão dos claustros. Nestas rodas eram também recebidas as crianças doadas por seus pais para servirem a Deus – os oblatos a quem já nos referimos.

A partir do momento em que a população européia começa a crescer[12], mas especialmente por volta do século XIII, o aumento do infortúnio e da miséria

---

[11] MARCILIO, M.L.. *A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil*, p. 55.

[12] Na verdade, a Europa viverá um longo período de crescimento demográfico que vai do início do século XI ao final do XIII. É um período ao qual os historiadores do Ocidente referem-se como sendo o de uma "Revolução Demográfica" uma vez que, nestes 200 anos, a população da Europa Ocidental praticamente triplicou. Como causas desse fenômeno, Pastoureau aponta: *"a paz e a segurança, o fortalecimento da autoridade pública, a retomada dos movimentos comerciais e, sobretudo, o crescimento dos recursos agrícolas devido aos progressos técnicos e ao aproveitamento de novos espaços"*. Apesar de ser impossível avaliar com precisão, estima-se que a população da Europa, por volta de 1200, era em torno de 60 milhões de habitantes, enquanto que a mundial estaria entre 350 e 400 milhões.

A França era o reino ocidental mais populoso: *"em sua área territorial da época – algo em torno de 420.000 quilômetros quadrados – ela abriga pelo menos 7 milhões de indivíduos; em seus limites atuais – 551.000 quilômetros quadrados – provavelmente ultrapassaria a cifra de 10 milhões"*. A população de Paris era de aproximadamente 25.000 habitantes sendo que outras grandes cidades seriam Rouen e Toulose, embora nenhuma delas abrigasse nem ao menos a metade da população parisiense.

Mas Paris, e tão pouco Londres, eram as maiores cidades da cristandade. Na primeira metade do século XIII, as estimativas diziam que Roma e Colônia teriam, no mínimo, 30.000 habitantes, Veneza e Bolonha, 40.000, Milão e Florença, por volta de 70.000. E a maior cidade da cristandade naquele momento é Constantinopla, que quando conquistada pelas Cruzadas (1204), tinha entre 150.000 e 200.000 habitantes. PASTOUREAU, Michel.. **No Tempo dos Cavaleiros da Távola Redonda.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998, 3ª reimpressão, p. 15 - 17.

provoca a emergência de uma atitude ambivalente em relação aos pobres. *"De um lado, os pobres são aconselhados a aceitar seu mal com paciência e resignação, pois isso é um desígnio de Deus. De outro lado, embora a caridade seja reconhecida como uma virtude e a beneficência como um dever, seu exercício está impregnado de altivez e até mesmo de um desprezo humilhante"*.[13] A partir do século XIII, inicia-se a passagem do hospital medieval à jurisdição secular; paulatinamente ele sai das mãos dos religiosos e a responsabilidade pelos doentes e desvalidos é assumida pela municipalidade. Com isto, a assistência aos abandonados também irá se transformar em uma questão da caridade pública embora, por muito tempo ainda, ambas as formas de assistência tenham convivido.

Já se esboça, no século XII, o controle das instituições de caridade por autoridades comunais laicas. O crescimento do contigente de impossibilitados de se manterem com recursos próprios coloca à prova a caridade empreendida pelas instituições eclesiásticas, incapazes de atender por si só toda a demanda dos desassistidos. As confrarias caritativas, que passam a atuar em várias cidades, são mantidas por iniciativas particulares embora autorizadas e controladas pelo poder real e pela Igreja, através de estatutos que definem o papel de cada um de seus mantenedores e controladores. Em Paris, por exemplo, é aberta em Notre-Dame uma casa de assistência à criança abandonada - *La Couche* ou *La Crèche* - mantida por senhoras caridosas, por altos funcionários e pela ordem religiosa de Notre-Dame.

---

[13] MARCÍLIO. M. L.. **História social da Criança Abandonada**, p. 38.

"La Crèche"

Segundo Marcílio, em Paris, *"no século XII, o Capítulo de Notre-Dame mantinha assistência às crianças órfãs e abandonadas, que eram deixadas no pórtico da Catedral e na Igreja de St.-Jean de Le Rond, bem como no umbral do Hôtel Dieu. Uma casa, chamada "La Couche" ou "la Crèche", foi estabelecida por senhoras caridosas, na praça da catedral. Essa pequena casa era apenas a residência da pessoa que assumia a responsabilidade de receber as crianças e de mantê-las até encontrar uma ama-de-leite a quem confiá-las. As amas-de-leite e a instituição eram mantidas, em parte, pela ordem religiosa de Notre-Dame, em parte pelos seigneures hauts justiciers"*. MARCÍLIO. M. L.. **História social da Criança Abandonada**, p. 53. Chama atenção a denominação dada ao estabelecimento. Em termos cronológicos está foi a referência mais remota que encontrei no que diz respeito a terminologia "crèche". Quanto ao significado, tanto o Larousse de Poche como o Dictionnaire Hachette, apontam o sentido cristão do termo: *"manjedoura onde Jesus foi colocado no momento do seu nascimento"* ou *"pequeno estábulo de Belém e as cenas da Natividade"*. Um outro significado popular apontado pelo Hachette e utilizado a partir de 1921 é o de *"habitação"*. **Dictionnaire en Couleurs de la Langue Française**, p. 319. O termo "la couche" refere-se ao *"período de aleitamento que sucede o nascimento"*. **Dictionnaire en Couleurs de la Langue Française**, p. 309. Assim, baseando-se nestes dados pode-se dizer que a creche seria o lugar de aleitamento da criança, imagem do Jesus menino.

Tanto em províncias do Norte da França - Flandres, Metz, Amiens, Lille - como na Alemanha surgiram várias instituições de assistência aos expostos; autoridades municipais participavam de sua gestão através da busca de recursos para a sua manutenção e do pagamento de amas-de-leite para amamentar as crianças. *"Por proclamas e pregões pelas ruas, carregando junto o exposto, exortava-se a população a cooperar, oferecendo recompensas aos que denunciassem os pais dos abandonados"*. Em suma, segundo Marcílio, o que foi denominado de *Revolução da Caridade* significou a institucionalização da assistência através da criação, nas cidades, de hospícios para os expostos, indigentes e doentes mantidos com o apoio

das municipalidades e de leigos e dirigidos por confrarias de leigos e irmandades; tanto quanto da fé, a Igreja se ocupa da caridade.[14]

Ao final da Idade Média, havia sido institucionalizada a assistência caritativa à criança abandonada, primeira manifestação do Estado no sentido da preservação da criança: cresce o número de serviços sociais centralizados bem como de hospitais e hospedarias especializados no atendimento do abandonado e dos enfermos.[15] No entanto, sem a forte participação da Igreja, o poder do Estado contra a miséria seria praticamente nulo. Efetivamente, é através do clero que estas instituições manterão o pesado cotidiano que "confina os bons pobres", como Foucault definiu aqueles que nelas eram aceitos.[16]

"Os Bons Pobres"

Segundo Wilhelm, em 1662, só o Hospital Geral de Paris abrigava seis mil pessoas *"num clima mais de coerção do que de caridade"*. A participação dos religiosos era fundamental para dar assistência a esses doentes, órfãos, degenerados, alienados, prostitutas e mesmo soldados; as agostinianas cuidavam de doentes amontoados em camas muitas vezes ocupadas por até seis pessoas nos momentos de maior procura institucional. Embora a renda, por exemplo da Santa Casa, fosse considerável, nem sempre era suficiente para o trato adequado deste enorme contingente: um dos grandes problemas era a falta de higiene que acabava por levar à morte grande parte daqueles que haviam procurado a cura, no caso dos doentes, ou a vida no caso dos enjeitados. Ainda a este respeito: os Irmãos de Saint-Jean-de Dieu asseguravam o atendimento do Hospital da Caridade, os agostinianos eram responsáveis pelo Hospital Saint-Louis (p. 103-105). O Hospital da Trindade acolhia *"anualmente sessenta órfãos"* chamados de "crianças azuis" em função do uniforme que usavam; mantidas por corporações, era comum que aprendessem um ofício e ao cabo de alguns anos *"assumissem a mestria"* e pudessem exercê-la já que acabavam por ser *"considerados filhos dos mestres"*. Mas isto não impedia que os anos de aprendizado fossem duros: trabalham até *"o limite de suas forças"* pois eram *"pobres diabos que não tinham ido para lá voluntariamente"*.

(continua)

[14] MARCÍLIO. M. L.. **História social da Criança Abandonada**, p. 53 - 54.

[15] A Santa Casa ligada à catedral de Notre-Dame, ao final do século XVII, *"abrigava às vezes três ou quatro mil doentes e mais de duzentos religiosos"*. WILHELM, Jacques. **Paris no Tempo do Rei Sol**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 23.

[16] FOUCAULT, M.. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1983.

(Continuação)
O Hospital da Misericórdia abrigava cem órfãs (p.72). As Irmãs Vicentinas também cuidavam das crianças abandonadas, *"em 1638, Vicente de Paulo já havia recolhido quatro mil delas"*; em 1670, tinham duas casas subordinadas ao Hospital Geral e eram *"responsáveis por trezentas ou quatrocentas crianças enjeitadas anualmente em Paris"*. Também o Hospital da Misericórdia recolhia *"cem órfãos de seis a vinte e cinco anos"* (p. 106-107). WILHELM, Jacques. **Paris no Tempo do Rei Sol**.

A centralização administrativa de tais instituições é vista como uma estratégia de enfrentamento do aumento de necessitados, uma vez que a pulverização e as diminutas dimensões das instalações existentes são cada vez mais avaliadas como fatores adversos ao êxito do atendimento: *"Antes da Revolução* (Francesa), *um só país dispunha, para a assistência das crianças abandonadas, de um sistema coerente fundado sobre uma legislação real única, Portugal"*.[17] A monarquia é responsável em grande parte pela expansão dessa nova estratégia: *"a filantropia passou a ser um dos elementos essenciais das monarquias esclarecidas - que passaram a entender que o Estado deveria ser co-responsável pela assistência aos necessitados"*.[18] Este processo de centralização começou na Itália com pequenos hospitais localizando-se em torno de um *Ospedale Maggiore*; em suas normas de criação previa-se a abertura de uma Roda para o recolhimento dos enjeitados: *"É na Itália que as informações são mais precoces, é também na Itália, a partir do século XV, que as casas exclusivamente destinadas às crianças abandonadas se generalizam"*.[19]

A Roda foi a instituição que durante muito tempo acolheu as crianças abandonadas. Assegurando o anonimato doador, a Roda preservava a moral familiar e os bons costumes; o bastardo, o filho de amor ilícito, o perseguido pelo ardor

[17] BARDET, E. e FARON, O. *Des enfants sans enfance*, p. 114.

[18] MARCÍLIO. M. L.. **História social da Criança Abandonada**, p. 62.

[19] BARDET, E. e FARON, O. *Des enfants sans enfance*, p. 113.

moralizador sobre as relações ilícitas e o concubinato precisariam padecer pela marca do pecado de seus pais. Na França, a Roda era chamada de *Tour*; na Espanha, de *Torno*; na Itália de *Ruota* e na Inglaterra de *Wheel*. A primeira atitude em relação à criança abandonada na Roda era batizá-la,[20] depois era entregue a uma ama-de-leite para ser amamentada e criada; por volta dos três anos era devolvida à casa dos expostos. Quando sobreviviam, o que era raro, os meninos eram desde muito cedo iniciados em um ofício e as meninas encaminhadas muito jovens para o casamento, portando quando possível um pequeno dote. Ocasionalmente eram adotadas e dado que a adoção formal ainda não existia, essas crianças acabavam sendo tidas como filhas de quem as criou. De um modo geral, a família as via como uma possibilidade de aumentar a mão-de-obra familiar.

Durante o século XVII e o início do século XVIII o rigor moralista provoca a diminuição do número dos ilegítimos e do abandono de crianças. Mas, a partir especialmente da segunda metade do século XVIII, quando a ocorrência da exposição começa novamente a ter um movimento ascendente, uma nova maneira de encarar a pobreza sugere novas formas de pensar a assistência a estas crianças: a pobreza passa a ser condenada como algo que desqualifica o ser humano. O pobre agora será visto como o incapaz que precisa ser vigiado de si mesmo; os hospitais e abrigos passam a ser instituições que preservam a sociedade dos desvalidos - uma espécie de "polícia dos pobres". *"Em todas as línguas da Europa surgiu um vocabulário truculento designando e qualificando pejorativamente os pobres. A*

---

[20] Ariès refere-se ao batismo com um dos primeiros sinais da mudança da indiferença em relação às crianças: *"a ressurreição das crianças mortas sem batismo, pelo tempo exato de receber esse sacramento. (...) Nos séculos XVI e XVII, esses milagres haviam se tornado banais (...) foi como se as pessoas tivessem começado a descobrir a alma das crianças antes de seu corpo, sob pressão das tendências reformadoras da Igreja"*. No mesmo ensaio ele também chama atenção para o fato de que *"Numa sociedade unanimemente cristã, (...) todo homem e toda mulher deveriam ser batizados e de fato o eram"*. ARIÈS, P.. **História Social da Criança e da Família**, p. 17 – 18.

Em outro ensaio, **L'Homme Devant la Mort**, Ariès demonstra como o batismo era um ato de *"domesticação"*, de *"atenuamento"* da morte; já que *"nós todos morremos"* (título da primeira parte), ao menos, pelo batismo, as crianças *"estão agora no meio dos anjos no céu onde elas cantam a glória de Deus e oram pelos seus semelhantes"*. ARIÈS. P.. **L' Homme Devant la Mort**. Paris: Éditions du Seuil, 1977, p. 530. Enfim, em uma *sociedade unanimemente cristã* o batismo assinala o ingresso do recém-nascido na vida cristã.

palavra 'mendicante' carrega-se de nuanças maldosas, inquietantes, reprovadoras. O verdadeiro pobre passou a ser comprometido com a turba de vagabundos, preguiçosos, portadores de epidemias, criminosos em potencial".[21]

Esse policiamento da pobreza pode ser mapeado pelas seguintes linhas de conduta em relação à criança abandonada na Roda: anonimato obrigatório; abertura de casas de abrigo com amas-de-leite e servas experientes; ensino de ofícios e artes mecânicas para os meninos; controle estatal, mesmo que este fosse delegado aos mosteiros e municipalidades. Esta nova moral traz facetas até então desconhecidas. Apesar da garantia do anonimato, nem todas as crianças abandonadas eram ilegítimas: *"uma parcela significativa dos expostos provinha de famílias legítimas".*[22] Na França do século XVII, por exemplo, havia duas formas de assistência, uma voltada às crianças de origem desconhecida e outra para os filhos legítimos. A literatura mostra uma situação diferenciada na sociedade francesa, já que esta parece ter sido a única onde a *"mãe solteira pagava para que seu filho fosse aceito na instituição"*, enquanto que o ingresso de filhos legítimos *"estava condicionado à apresentação de atestado de pobreza assinado pelo Provedor".*[23] Ademais, o número de abandonados e a mortalidade das crianças expostas eram alarmantes.

---

[21] MARCÍLIO, M. L.. **História social da Criança Abandonada**, p. 59 - 60. Ainda a mesma autora afirma: *"Maldita a hora em que se nasce pobre, exprimia, com excesso de cinismo, a opinião humanista sobre a pobreza. A pobreza é condenada pelos humanistas, como indigna do ser humano. Para eles, ela é uma decadência resultante do pecado, e a mendicidade uma infração à lei do trabalho. Ambas chocam-se com as regras de utilidade social. Convém, pois, esconder a primeira e reprimir a segunda"* (p. 60).

[22] MARCÍLIO. M. L.. **História Social da Criança Abandonada**, p. 64.

[23] VENÂNCIO, R. P.. **Famílias Abandonadas: assistência à criança da camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador - séculos XVIII e XIX.** Campinas, S. P.: Editora Papirus, 1999, p. 32. Em seu interessante estudo, Venâncio faz referências ao abandono na Europa demonstrando que, do ponto de vista administrativo, a Roda dos Expostos instalada no Brasil apresenta semelhanças com a aquilo que ocorreu na Europa, inclusive na França. Daí porque, em que pese nosso estudo tratar deste último país, recorremos a análise deste pesquisador do abandono no Brasil.

O abandono e a mortalidade infantil nos séculos XVII e XVIII

Badinter afirma que o número de crianças abandonadas cresceu ao longo do século XVIII. Ela constata que, entre 1773 e 1790, são abandonadas anualmente uma média de 5.800 crianças em Paris. Uma quantidade elevada se relacionada com o fato de *"que os nascimentos anuais em Paris giram em torno de 20.000 a 25.000 crianças. Ainda que saibamos que mães estrangeiras vinham à capital para as abandonar, a taxa é impressionante"* (p. 132). Em outro momento, a autora chama atenção que as taxas globais de mortalidade infantil variam bastante de uma região para outra, em função de fatores como a salubridade, o clima e o meio ambiente (p. 130). BADINTER, E.. **L' Amour en Plus.**

Sobre tema correlato, Ariès dedica um capítulo às *Variações regionais da natalidade* (p. 241 – 273). Os modelos desenvolvidos por Ariès em seus estudos sobre a história da família pressupõem que na antiga sociedade francesa pré-industrial havia forte natalidade e forte mortalidade enquanto que a sociedade contemporânea se caracteriza pela contracepção e pela longevidade (p. 4 – 5). ARIÈS, P.. **Histoire des Populations Françaises**. Paris; Éditions du Seul, 1979.

Os dados apresentados por Donzelot são os mais impressionantes e completam o panorama a respeito da importância que o abandono passou a ter na França e ao mesmo tempo da pujança da caridade: apenas o Hospício de menores abandonados de São Vicente de Paula recolheu, em 1740, 3.150 crianças; em 1784, 40.000; em 1826, 118.000; em 1833, 131.000; e, em 1859, 76.500. DONZELOT, J.. **A Polícia das Famílias**, p. 30.

A demografia histórica é farta em dados que demonstram as alarmantes dimensões da mortalidade das crianças abandonadas nas Rodas. Segundo os analistas, deixar a criança numa dessas instituições eqüivaleria a uma sentença de morte. Apenas para citar alguns dados: *"No início do século XVIII, de cada 1000 bebês expostos nos hospitais de Ruão, 580 morriam antes de completar um ano: no de Caen. 542; e no de Paris, 600. No final do século, essas proporções elevaram-se para 946, 724 e 841, respectivamente"*. Em Lyon, entre 1771 e 1773, de 62,5% e 75% das crianças enviadas para amas morreram antes de completar o primeiro ano de vida. MARCÍLIO, M. L.. **História da criança abandonada**, p. 68 Ainda Marcílio, ao prefaciar o ensaio de Venâncio, afirma: *"e até bem entrado o século XIX, em toda a Europa católica, os índices de abandono de bebês subiram drasticamente, atingindo níveis inimagináveis de até 50% de abandono de recém-nascidos, em alguns momentos do século passado!"* MARCÍLIO, M. L.. *Prefácio* in VENÂNCIO, R. P.. **Famílias Abandonadas: assistência à criança das camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador - séculos XVIII e XIX**, p. 9. Badinter afirma que o século XVIII conheceu um ligeiro recuo na taxa de mortalidade, mas isto ocorre em função de queda na mortalidade adulta graças *"ao desaparecimento de grandes flagelos tradicionais: a guerra, a peste, e progressivamente após 1750 a grande miséria"*. No entanto, a mortalidade infantil não havia mudado significativamente; em nota, a autora aponta que, no reinado Luís XIV (1643 –1715), estima-se que a cada duas crianças nascidas apenas uma chega a idade do casamento. Ainda, segundo Badinter, o problema da *"conservação das crianças"* será questão da *"ordem do dia"* até a guerra de 1914. BADINTER, E.. **L' Amour en Plus**, p. 143 - 145.

Além do desconhecimento de medidas profiláticas e preventivas, a própria assistência ao exposto era também uma das maiores causadoras do óbito através da falta de cuidado na seleção da ama-de-leite. Ainda seria preciso dizer que a Roda não foi instituição que se generalizou por toda a Europa enquanto tratamento social para a questão do enjeitado, pois o fenômeno do abandono não é generalizado. Ao final da Idade Média duas situações estão claras: *"Na Europa do Norte, dos Países Baixos à Escandinávia, da Inglaterra à Alemanha, o abandono institucional é raro, mesmo ausente com exceção de algumas experiências muito circunscritas tanto no tempo como em determinados locais: na Inglaterra, na Rússia com Catarina II, na Áustria e na Boêmia, em Hamburgo... É na Europa do Sul, a Europa Latina e católica, que está a grande zona dos abandonados. Abandona-se na França ou na Península Ibérica e certamente na Itália".*[24]

Como explicar tais diferenças? Os protestantes – filhos da Reforma e provavelmente já imbuídos do espírito de que "as crianças são um bem precioso" – não abandonavam seus filhos; cada um se via como responsável pelos seus atos, inclusive a paternidade que deveria ser assumida em qualquer circunstância. *"O ato sexual é um dom de Deus, convém usá-lo com felicidade o que comporta sua própria justificativa fora de sua finalidade que é a procriação. Isto engaja plenamente a responsabilidade que os esposos têm de não arranjar senão as crianças que eles poderão bem cuidar e criar".*[25] Em Berna, Suiça, no século XIX, a exposição é passível de condenação a trabalhos forçados; na Alemanha, os católicos, tal como o fazem os protestantes, não abandonam seus filhos. Diante dessa constatação, pode-se afirmar que – enquanto na Europa do Norte a ausência de mecanismos que facilitam o abandono deve-se à rejeição moral dessa prática – na Europa do Sul o abandono de crianças é socialmente aceito como uma prática corriqueira. Ademais, o abandono movimentava um mercado povoado de atores e

[24] BARDET, E. e FARON, O. *Des enfants sans enfance*, p. 115.

[25] BURGUIÈRE, A. e LEBRUN, F.. *Le prête, le prince et la famille* in BURGUIÈRE, A.. e outros. **Histoire de la Famille:** (v.3) **Le choc des modernités**. Paris: Le Livre de Poche, 1994, p. 130.

relações sociais: *"A cessão de um bem, o leite materno, e de um serviço, os cuidados relativos à criança, constituíam a base deste mercado. Freqüentemente um negócio de homens, em particular quando o chefe da família trata em nome de sua mulher. Os intermediários desse comércio pertencem freqüentemente ao mundo dos negócios".*[26]

Em especial na sociedade francesa, a instituição que havia sido criada para abrigar os expostos acabou sendo caracterizada como uma verdadeira *fábrica de anjos* em razão da mortalidade destas crianças.[27] Em que pese a disseminação da Roda, muitas vozes se levantaram contra a situação que se instaurou. Na verdade, tais clamores são o prenuncio de um novo modelo que se impõe como conseqüência das mudanças econômicas e sociais que, não apenas a França, mas todo o mundo ocidental estará vivendo. É o que veremos a seguir.

2.2 – A racionalização da assistência à criança: a filantropia científica

A partir de fins do século XVIII e especialmente no século XIX, a intervenção da filantropia pretende mudar esse estado de coisas, mas isto não é possível antes de intensos debates a respeito da adequação ou não da Roda enquanto o lugar dos enjeitados. Segundo Donzelot, duas forças políticas se manifestam. A primeira será representada pelos defensores do poder jurídico da família, tais como

---

[26] BARDET, E. e FARON, O. *Des enfants sans enfance*, p. 134.

[27] Em 1811, o sistema da Roda havia sido generalizado; no quadro da reorganização dos hospícios franceses, elas eram 269. Em 1826 elas começam a ser fechadas por influência de filantropos e até 1859 são extintas 165, a última desaparece em 1860. Fonte: DONZELOT, J.. **A Polícia das Famílias**, p. 30.
Perrot afirma que em 1838, a Roda ainda é defendida na Câmara por Lamartine com o argumento de que *"ela é a melhor maneira de preservar a honra das famílias"*. Segundo ela, em 1860, pouco antes de sua extinção, ainda existem 25 delas. PERROT, M.. *Dramas e conflitos familiares* in PERROT, M. (org.). **História da Vida Privada:** (v. 3) **Da Revolução Francesa à Primeira Guerra**, p. 267.

Lamartine[28], de Melun, Le Play[29], evidenciando a função que a Roda exercia enquanto "purgadora dos desvios sexuais" e, de outro lado, propondo a revalorização do peso jurídico da família através: (a) da restauração dos procedimentos de busca de paternidade em desuso desde a Revolução, (b) da separação do registro dos filhos legítimos do dos bastardos, os "filhos da pátria" que seriam enviados às tarefas da colonização ou destinados às "forças de guerra", (c) da instauração de um imposto sobre o celibato.

A segunda força política – representada por filantropos como Chaptal[30], La Rochefoucauld-Liancourt[31] e Decpétiauax – propugna a *racionalização da assistência pública* através do desenvolvimento da adoção; portanto, uma forma de priorizar os indivíduos e não os direitos de sangue. É aqui que podemos localizar o início da segunda fase de atenção às crianças. Aos poucos o modelo de assistência, pautado em uma visão religiosa de salvação de almas, é substituído por uma *ação social que se vê como científica*, ainda que, durante muito tempo, a filantropia científica tivesse que conviver com a caridade religiosa compartilhando o mesmo objetivo de exercer o controle social sobre as crianças abandonadas. Aliás, o próprio termo *filantropia* é ambíguo, pois ele pode designar genericamente um conjunto de obras sociais, caritativas ou humanitárias, sejam confessionais ou não; em sentido mais específico, costuma ser utilizado para designar empreendimentos que podem ser laicos ou interconfessionais sem finalidade missionária.

---

[28] Alphonse de Lamartine (1790 – 1869), poeta e político. Foi eleito deputado em 1833, Ministro dos Negócios Exteriores (1848). Fonte: (Verbete: *«Lamartine»*). **Dictionnaire en Couleurs de la Langue Française**, p. 718.

[29] Frédéric Le Play (1806 – 1882), economista, autor de importantes pesquisas e monografias sobre o mundo operário. Influencia o cristianismo social. Fonte: (Verbete: *«Le Play»*) **Dictionnaire en Couleurs de la Langue Française**, p. 736.

[30] Jean Antoine Chaptal (1756 – 1832), conde de Chanteloup, foi químico e promotor da industria química francesa. Como homem político foi ministro do interior entre 1800 e 1804. Fonte: (Verbete: *«Chaptal»*) **Dictionnaire en Couleurs de la Langue Française**, p. 225.

[31] François de La Rochefoucauld-Liancourt (1747 – 1827), duque, filantropo e homem político fundador em Liancourt de uma escola de artes e ofícios para as "crianças da Pátria". Fonte: (Verbete: *«La Rochefoucauld-Liancourt»*). **Dictionnaire en Couleurs de la Langue Française**, p. 726.

Inicialmente, caridade, beneficência e filantropia não se distinguem. Paulatinamente, a caridade deixa de ser um condicionante da *graça divina*, mas permanece como uma espécie de *virtude original*. Os moralistas da segunda metade do século XVIII, por seu lado, conceberão a caridade e a filantropia como um ato de amor aos semelhantes que é componente da *natureza humana*.[32] E, no final do mesmo século, o ideário vigente enfatizará a noção de *direitos* de onde decorre a necessidade de maior intervenção do Estado nas questões de saúde e assistência social aos necessitados. No que se refere especificamente à paulatina modificação da situação da criança a partir do século XVI, Gélis afirma que ela não resulta apenas de transformações que a estrutura familiar foi sofrendo ao longo dos séculos. A Igreja e o Estado tiveram papel fundamental nestas modificações e a afirmação do *sentimento da infância* é acompanhada por uma série de disposições legais que, apesar de pouco aplicadas, atestam *"os primeiros balbucios de uma política de proteção à infância, primícias de uma intervenção mais ampla do Estado nas questões demográficas"*.[33]

A moral burguesa propugnará não tanto a salvação das almas dos abandonados, através de batismo, mas *a salvação de seus corpos através da reorganização dos serviços que os acolhem, da educação da mãe e da família para que o abandono não ocorresse e elas soubessem cuidar das crianças, da introjeção de novos hábitos e atitudes que valorizassem a criança.* Assim, a *filantropia científica* terá *"por finalidade maior engajar ações culturais, pedagógicas e moralizadoras, além de experimentar e difundir inovações e, ainda, financiar*

---

[32] Donzelot arrola instituições que, apesar de em determinados momentos agirem em conjunto e até mesmo *"funcionarem em cartel"*, divergem quanto aos seus pressupostos políticos. Assim, a filantropia iluminista, pautada na virtude original e defensora da Revolução, tem como representantes a Sociedade Filantrópica, a Sociedade da Caridade Materna, fundada em 1784, a Sociedade da Moral Cristã, a Sociedade para a Instrução Elementar. Já as obras religiosas, inspiradas ou ativadas pelo espírito da Restauração, têm como exemplos a Sociedade São Vicente de Paula, Irmãos das Escolas Cristãs, Sociedade de São Francisco Régis. DONZELOT, J.. **A Polícia das Famílias**, p. 36.

[33] GÉLIS, J.. *A individualização da criança.* AIRÈS, Philippe e CHARTIER, Roger (orgs.). **História da Vida Privada:** (v. 3) **Da Renascença ao Século das Luzes**, p. 325.

campanhas de opinião".[34] Segundo Donzelot, do ponto de vista político, a filantropia é uma estratégia deliberadamente despolitizante face a possibilidade de acesso a equipamentos coletivos ou a direitos; ademais, ela se caracteriza *"pela busca de uma distância calculada entre funções do Estado liberal e a difusão de técnicas de bem-estar de gestão da população".*[35]

Donzelot e Foucault dirão que o século XVIII será o momento da proliferação de técnicas políticas que investirão sobre o corpo, a saúde, as formas de se alimentar, de morar, as condições de vida enfim. Técnicas que se unificam na estrutura que, naquele momento, era chamada de *"polícia"* e que, não se restringindo à conotação que damos ao termo atualmente, tem o significado amplo (enquanto amplitude de ação), mas preciso (no sentido de clareza sobre os alvos prioritários) de englobar *"todos os métodos de desenvolvimento da qualidade da população e da potência da nação".*[36] Seus alvos privilegiados, num primeiro momento, são a família, a entrega de recém nascidos às amas-de-leite[37], os hospícios para os abandonados e o aleitamento artificial. As criticas desses três aspectos se traduzem em mudanças significativas em todo o território europeu e especialmente na França: *"como a reorganização dos serviços dos expostos, a preparação das*

---

[34] MARCÍLIO. M. L.. **História social da Criança Abandonada**, p. 69.

[35] DONZELOT, J.. **A Polícia das Famílias**, p. 55 – 57.

[36] DONZELOT, J.. **A Polícia das Famílias**, p. 12. A esse respeito, a passagem de Von Justi, transcrita por Donzelot é esclarecedora: *"A polícia tem como objetivo assegurar a felicidade do Estado, através da sabedoria de seus regulamentos, e aumentar suas forças e sua potência tanto quanto ele for capaz. A ciência da polícia consiste, portanto, em regular todas as coisas relativas ao estado presente na sociedade, em consolidá-la, melhorá-la e em agir de forma que tudo concorra para a felicidade dos membros que a constituem. Ela visa fazer com que tudo o que compõe o estado sirva à consolidação e ao aumento de seu poder, como também à felicidade pública".* VON JUSTI. *Elèments généraux de police,* 1768 citado em DONZELOT, J.. **A Polícia das Famílias**, p. 12 – 13.

[37] Badinter afirma que, em 1780, das 21.000 crianças nascidas em Paris apenas 1.000 são amamentadas pela própria mãe. Outras 1.000, filhas de famílias abastadas, são amamentadas por amas contratadas especialmente para estas crianças e para tanto residem na moradia familiar. Todas as outras, assim que nascem, são entregues para amas mercenárias e *"numerosas são as crianças que morrerão sem ter jamais conhecido o olhar de suas mães".* BADINTER., E.. **L' Amour en Plus**, p. 7.

parteiras e até em experimentações audazes (como o aleitamento artificial e a inoculação da varíola)".[38]

A filantropia – filha do Iluminismo, da Revolução Industrial, do Liberalismo, da urbanização e do Higienismo – objetiva um ordenamento da sociedade e do Estado que viabilize o progresso da civilização. Inicialmente voltou sua atenção à diminuição da pobreza, à melhoria das condições de vida dos operários e seus filhos, o que deveria ser alcançado basicamente por estratégias educativas – "mais conselhos do que bens" – de conversão dos pobres aos princípios higienistas e morais da burguesia. Em síntese, tal conversão seria capaz de estancar a pobreza e a mortalidade. Trata-se de *uma nova teoria de ação social* que se volta especialmente para a saúde e as condições de sobrevivência do operariado; não enfocando motivações religiosas, mas a necessidade de controle social cobre sobre os novos agentes do trabalho.

As crianças serão o alvo privilegiado, de modo que o século XIX passa a ser visto como o século da criança na França. A nova teoria as vê como a riqueza da nação. Para que esta progrida, é necessário educá-las e também as suas famílias, especialmente a mulher-mãe agora valorizada,[39] já que de seus cuidados depende o progresso da pátria. Mas isto pressupunha a mudança de atitude em relação ao abandono cada vez mais alarmante, *"o número de crianças abandonadas é impressionante, e o asilo dos enjeitados não passa de um refúgio desolador onde doenças e mortalidades organizam uma tenaz destruição".*[40] Em 1830, por exemplo, 45% dos ilegítimos nascidos em Paris foram abandonados no *Hôpital des Enfants*

---

[38] MARCÍLIO, M. L.. **História Social da Criança Abandonada**, p. 70.

[39] *"Antes a criança do que o velho, para além da infância há toda a idade viril, ao passo que a maior parte dos velhos indigentes vive sua idade viril como homens indignos de serem socorridos mais tarde". "Antes a mulher do que o homem, pois, através dela socorre-se também a criança".* Charles Dupin. *L'Ouvrière*, 1828 citado em DONZELOT, J.. **A Polícia das Famílias**, p. 64.

[40] FARGE, A.. *Famílias, a honra e o sigilo.* ARIÈS, Philippe e CHARTIER, Roger (orgs.). **História da Vida Privada:** (v.3) **Da Renascença ao Século das Luzes**, p. 581.

Trouvés.[41] Segundo Roumajon, a facilidade para se expor uma criança, aliada ao crescimento da população parisiense, provocou um significativo aumento do número de abandonados sob responsabilidade desta instituição.[42]

A esta altura o abandono perpassava todas as categorias sociais; burgueses e artesãos, quando não podiam criar os filhos como queriam, os deixavam mesmo que temporariamente em hospitais de expostos.[43] Talvez por imaginarem que as crianças seriam bem tratadas, o que não correspondia à realidade,[44] ou porque ainda era muito presente o descaso frente à infância.[45] O fato é que esta atitude coexistiu com

---

[41] MARCÍLIO, M. L.. **História Social da Criança Abandonada**, p. 78.

[42] ROUMAJON, I.. **Enfants Perdus, Enfants Punis**. Paris: Éditions Robert Laffont, 1989, p. 24. O ensaio de Roumajon nos mostra o quanto a indiferença frente à criança também se traduziu em atitudes violentas baseadas na concepção de que *"o uso da força, da violência era necessidade vital, energia salvadora"* (p. 33). Neste sentido, a criança era vista como portadora de uma inata *"inclinação para fazer o mal"* (p. 34), o que justificava medidas extremas como a tortura e a execução de crianças e de adolescentes (p. 54).

[43] Ao que tudo indica, o abandono das crianças em instituições de acolhimento parece ter sido costume de parcela significativa dos franceses, independentemente da origem de classe. O próprio Rousseau afirma ter escolhido deliberadamente abandonar seus cinco filhos com Thérèse Levasseur; ele a convenceu de que isto era o mais adequado para as crianças. Em **Confissões**, diz: *"Pensando bem, escolhi para os meus filhos o melhor, ou o que acreditava ser o melhor. Eu gostaria de ter sido criado e alimentado como eles foram"*. ROUSSEAU, J-J.. **Confessions**, (t. 2) Paris: Le Livre de Poche, 1972, p. 137 e 138.

Ainda encontramos as seguintes referências à questão: *"Em 1745, inicia sua relação com Thérèse Levasseur, uma antiga serva, que ele esposa em 1768 após haver tido cinco crianças todas abandonadas no Enfants Trouvés"*. (Verbete: *"Rousseau"*). **Dictionnaire en Couleurs de la Langue Française**, p. 1126. Dent afirma que Thérèse era *"uma lavadeira e criada analfabeta que trabalhava em sua residência, não tardou a tornar-se sua amante, a mãe de seus filhos (abandonados) e, finalmente, sua esposa e companheira a vida toda"* (p. 16). O primeiro filho de Thérèse nasceu em 1746 (p. 24). Em dezembro de 1764, Voltaire publicou, sem assumir a autoria, um panfleto *O sentimento dos cidadãos* onde torna público o abandono dos filhos que Rousseau teve com Thérèse. Segundo Dent, a atitude de Voltaire parece ter *"ajudado a causar o sério distúrbio paranóico de que sofreria, com algumas pausas, nos anos subseqüentes"* (p.20). Em 1768, finalmente casou-se com Thérèse (p. 21). DENT, N. J. H.. **Dicionário Rousseau**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996. Seja como for, a história não registra que ele tenha tido conhecimento do destino dessas crianças.

[44] Segundo Roumajon, *"em diversos estabelecimentos, a mortalidade, com efeito, assustadora. (...) as taxas"* de mortalidade *"variavam de 35 a 70 e mesmo 80 por 100"* crianças, ao longo dos anos. ROUMAJON, I.. **Enfants Perdus, Enfants Punis**, p. 24.

[45] Durante o reinado de Luís XIV (1643 –1715), portanto avançando no século XVIII, no palácio de Versailles e em Versailles, não havia crianças: *"Este é um dos aspectos mais singulares desta imensa nave que abriga a Corte. Não se encontram crianças, sobretudo de baixa idade. Sejam pertencentes às grandes famílias ou às de mais modestos ofícios, elas são desde seu nascimento enviadas para amas. Existe na cidade um bureau para isto. (...) A leitura dos registros paroquiais é edificante. Quantas crianças desaparecem antes de haver chegado seus três anos! Elas são enterradas rapidamente. Os pais não assistem as exéquias"*. LEVRON, L.. **La Vie Quotidienne à la Cour de Versailles aux XVIIe. et XVIIIe. siècles**. Paris: Hachette, 1965, p. 141.

uma outra, ou seja, a preservação e os cuidados em relação à criança, encarada como um ser único. Sobre esta segunda atitude, os estudos de Badinter evidenciam que *"a coabitação da mãe e da criança finda por ser um critério de distinção entre as boas e as más mães"*.[46]

Para a filantropia, a alta mortalidade dos expostos, fator de empobrecimento da nação e de enfraquecimento da elite, revela uma *ausência de economia social; trata-se então de provê-la através da reorganização de comportamentos e formas de vida dos mais pobres com o intuito de diminuir o custo social de sua reprodução.* Ainda a respeito da ausência de economia social, Donzelot sintetiza a critica feita pelos filantropos da seguinte forma: *"Na extremidade pobre do corpo social, o que é denunciado é a irracionalidade da administração dos hospícios, o pouco benefício que o Estado retira da criação de uma população que só excepcionalmente chega a uma idade onde pode desembolsar os gastos que provocou. Trata-se, neste caso, da ausência de uma 'economia social'. Na extremidade mais rica, a crítica se dirige à organização do corpo com vistas a um uso estritamente perdulário, através do refinamento de procedimentos que fazem dele um puro princípio de prazer. Temos, neste caso, a ausência de uma 'economia do corpo' "*.[47] Como se vê, mais do que uma crítica de costumes, trata-se de uma crítica à forma como a sociedade é pensada e organizada. Em suma, os pobres e os aristocratas são improdutivos.

Várias medidas políticas foram propostas pela filantropia científica visando diminuir o abandono a partir dos parâmetros da economia social. Podemos, por exemplo, citar:

(a) a modificação da forma de tratar o exposto, através de medidas preventivas, visando uma alimentação saudável, amas preparadas, vestimentas

---

[46] BADINTER, E.. **L'Amour en Plus**, p. 227.

[47] *"Noventa por cento morrem antes poderem tornar 'úteis ao Estado' essas forças que muito lhe custaram manter durante a infância e a adolescência"*. DONZELOT, J.. **A Polícia das Famílias**, p. 15 – 18.

adequadas. Outra mudança importante no tratamento dos abandonados, visando prepará-los para servir dignamente a nação, foi o ensino profissionalizante para os meninos (preparo em oficinas de ferragem, de sapataria ou marcenaria) e para as meninas (corte e costura, bordado, artesanatos). A esta profissionalização deveria estar acoplada a escola elementar. É o que determina a lei de 1851, encorajando a iniciativa privada a assumir o encargo de estabelecimentos que visavam moralizar e inculcar hábitos de trabalho.[48]

(b) a restrição, através de regulamentação em 1837, da prática do abandono e a criação de programas de assistência domiciliar para as crianças e suas mães. Isto também tinha por fim modificar o sistema da Roda. Donzelot afirma que esta determinação, ao reconhecer a falência do sistema de amas mercenárias para cuidar das crianças enjeitadas, propõe uma sistemática de auxílios para que as mães pudessem criar seus filhos ao invés de abandoná-los. Segundo ele, tal decisão implicou a generalização desse tipo de ajuda a todas as outras categorias de mães. Era legítimo que o auxílio à mãe solteira, a quem se queria encorajar para manter consigo o filho, fosse também um direito da mãe viúva com dificuldades para manter os seus, da mãe de família numerosa e depois da mulher operária, a quem se devia encorajar a reprodução saudável. São os primórdios do salário-família, que nasce da confluência entre uma prática assistencial e uma prática patronal.[49]

(c) a criação de Sociedades de Proteção à Infância visando divulgar métodos de criação e educação das crianças e, principalmente, modificar o sentimento de indiferença perante a criança, ainda existente àquela altura, responsável por um número significativo de mortes prematuras. A esse respeito, vale a pena nos remetermos às palavras do Dr. Monot e de Brochard citadas por Badinter, as quais

[48] As mais respeitadas sociedades de patronato para os cuidados da infância seriam, segundo Donzelot, a Sociedade para a Infância Abandonada e Culpada, criada em 1879 por Georges Bonjean; o Patronato da Infância e da Adolescência, fundado pelo primeiro juiz de menores da França, Henri Rollet; e a União Francesa para o Salvamento da Infância, sob direção de Jules Simon. DONZELOT, J.. **A Polícia das Famílias**, p. 79.

[49] DONZELOT, J.. **A Polícia das Famílias**, p. 33.

nos dão um cenário claro e desolador da referida indiferença. Diz o Dr. Monot que foi necessário esperar até 1865 - 1870 para que o Estado francês criasse nas grandes cidades as Sociedade Protetoras da Infância, pois *"o Estado conhece o número de bois, cavalos e carneiros que morrem cada ano, mas não o número de crianças"*.[50]

O Dr. Brochard - que, como seu colega, é médico e filantropo - discursando em uma sessão anual da Sociedade, é ainda mais mordaz ao afirmar que *"existe uma sociedade bem mais feliz que a Sociedade protetora da infância, é a Sociedade protetora dos animais. Enquanto a primeira conta apenas com doze membros, a segunda tem mais de três mil. Três ministros da Instrução pública, um grande número de chefes de polícia, oitenta e quatro professores primários, setenta escolas comunais têm a honra de pertencer a Sociedade protetora dos animais. A Sociedade protetora da infância, ai de mim! não tem entre seus membros nem ministros da Instrução pública, nem professores primários, nem escolas comunais ... tudo em favor dos animais, nada em favor do lactente"*.[51] Ainda para Brochard, a existência de uma Sociedade Protetora da Infância é um exemplo de como o sentimento da maternidade era pouco desenvolvido na França, já que elas teriam sido criadas para proteger a criança recém-nascida da incúria das amas mercenárias e da indiferença das próprias mães, situação que nos é dramaticamente relatada por Badinter em O mito do amor materno.

Segundo Shorter, é somente com o advento da Primeira Guerra Mundial que se extingue o costume de enviar as crianças parisienses para amas de leite. Na verdade, é uma prática que *"aumenta ligeiramente entre 1884 e 1909"*. A Tabela 2.1 _ "Porcentagem de crianças nascidas em Paris e confiadas a amas na cidade ou

---

[50] DR. MONOT. *De l'industrie des nourrices et de la mortalité des petits enfants*, 1867, p. 95 citado em BADINTER, E.. **L'Amour en Plus,** p. 230.

[51] BROCHARD. *De l'amour maternel,* p. 11 citado em BADINTER, E.. **L'Amour en Plus**, p. 230.

fora dela – (1885 – 1914)"[52] mostra que, no início da guerra, ainda quase 30% das crianças parisienses estavam aos cuidados de amas, uma porcentagem semelhante àquela encontrada 30 anos antes.

Tabela 2. 1

Porcentagem de crianças nascidas em Paris e confiadas a amas na cidade ou fora dela (1885 – 1914)

1885-1889	29,9
1890-1894	31,2
1895-1899	32,1
1900-1904	32,6
1905-1909	32,7
1910-1914	29,7

Fonte: SHORTER, E.. **Naissance de la Famille Moderne**, p. 234.

Donzelot dirá que o grande objetivo dessas sociedades é a extensão do controle médico sobre a criação dos filhos das classes populares; a fim de criá-las sem grandes perdas é necessário moralizar o comportamento de suas famílias através da vigilância constante exercida pelas entidades.[53]

(d) a ênfase na divulgação de novas técnicas de amamentação artificial, dos conhecimentos da Puericultura, da pasteurização, industrialização e esterilização do leite, mamadeiras e bicos. As descobertas de Pasteur[54] desvendam os mistérios das

[52] As tabelas estão numeradas em função dos capítulos a que dizem respeito. Assim, "Tabela 2.1" significa que esta é a primeira tabela do segundo capítulo.

[53] DONZELOT, J.. **A Polícia das Famílias**, p. 33 – 35.

[54] Louis Pasteur (1822 –1895) biólogo, criador da microbiologia. Estudou física e química na École Normale Supérieure onde se interessou pela cristalografia e posteriormente pela fermentação. Primeiramente descobre que a fermentação é causada por organismos vivos, os micróbios, que ele identifica como os causadores de doenças infecciosas. Cria a assepsia e elabora uma técnica de vacina contra a raiva (1885). Foi Secretário Perpétuo da Academia de Ciências e membro da Academia Francesa (1881). (Verbete: *"Pasteur"*). **Dictionnaire en Couleurs de la Langue Française**, p. 946.

doenças contagiosas, a *higiene* ganha proporções de uma *nova ética*. A esterilização da mamadeira e do leite animal abre caminho para salvar a vida do bebê; além do mais, ela transforma a relação entre as mulheres e a criança, não apenas no plano simbólico. O ato de amamentar, que até então dependia da fecundidade, dissocia-se da gestação; a ama de leite, mesmo que continue sendo assim chamada, não necessariamente é alguém que amamenta com o seu próprio leite. De toda a forma, ama ou mãe, para bem cuidar da criança precisa dos conhecimentos que a nova ciência traz. Do ponto de vista moral, a valorização do aleitamento no peito é indício da afeição pela criança; do ponto de vista econômico, a amamentação artificial libera a mulher para o trabalho.[55] Do ponto de vista político, as descobertas de Pasteur tornam tecnicamente possível a generalização de uma política sanitária em favor das crianças, mas não apenas delas.[56] De toda forma, entre a viabilidade técnica e a execução política, como já explicitamos, uma série de injunções será necessária. E este ainda não seria o momento para que uma questão científica (a pasteurização) se transformasse em preceito político (as estratégias sanitárias que o Estado irá disponibilizar no sentido de universalizar o direito à vida).

2.3 – Criança: uma questão de Estado

Além das citadas, a partir de 1840 e até o final do século XIX, outras leis que normatizam a proteção à infância são editadas: sobre o trabalho de menores em manufaturas (1840 – 1841)[57], sobre a insalubridade das moradias operárias (1850)[58],

[55] KNIBIEHLER, Y.. **Histoire des Mères et de la Maternité en Occident**, p. 89.

[56] NORVEZ, A.. **De la Naissance à L'École**, p. 75..

[57] Segundo Donzelot, a lei não era respeitada nos pequenos ateliês. DONZELOT, J.. **A Polícia das Famílias**, p. 70.

sobre a vigilância das amas (1876), sobre a utilização de crianças por feirantes e mercadores (1874), sobre a obrigatoriedade escolar (1881). A respeito dessas leis Perrot afirma: *"As primeiras leis sociais (a de 1841 sobre a limitação do tempo de trabalho nas fábricas) foram promulgadas tendo como objeto as crianças"*. Para ela, mais importante do que o fato de que a princípio elas não tenham sido

---

[58] A insalubridade neste contexto também significava falta de moral, ou pelo menos da moral burguesa. Donzelot afirma que em um Congresso de Higiene Pública, ocorrido em Bruxelas, 1851, ocorreu o seguinte debate sobre a questão da distribuição interna das casas:

(o orador) – *"A separação dos sexos é indispensável para a moralidade e a decência"*.

(um ministro) – *"Fiz tudo o que pude, mas o quarto de dormir comum me venceu"*.

(outro filantropo) – *"Quando essa separação for impossível, não se poderia obtê-la por meio de formas suspensas para os filhos?"*

(outro ainda) – *"Seria preciso separar a rede do resto do quarto com uma espécie de cortina. Mas, esta logo será retirada"*.

(um quarto) – *"Vós preferis um leito onde pais e filhos fiquem reunidos, a uma rede?"*

(o último) – *"Suponhamos que essa separação não seja feita; nossa obra estaria condenada. De suas redes os filhos verão os pais. Portanto, o pudor não será respeitado"* (p. 45 – 46).

Portanto se a especialização dos espaços privados foi num primeiro momento atrelada ao aparecimento do *gosto, do refinamento*, aqui a especificação dos espaços proletários aparece como necessidade de introjeção de hábitos salubres impregnados da moral da família moderna. Vistos como *ilhas de insalubridade*, os pardieiros onde habitam os proletários são espaços que precisam ser reorganizados, uma estratégia de contenção e vigilância: *"A equação da habitação popular foi buscada"* como solução. *"Organizar um espaço que seja suficientemente amplo para ser higiênico, pequeno o bastante para que só a família possa nele viver, e distribuído da tal maneira que os pais possam vigiar os filhos. Pretende-se que a habitação se transforme numa peça complementar à escola no controle das crianças: que seus elementos móveis sejam banidos para que nela se possa imobilizar as crianças. A busca de intimidade, a competência doméstica proposta à mulher popular, são o meio de fazer aceitar, de tornar atraente esse habitat que passa, de uma fórmula ligada à produção e à vida social, a uma concepção fundada na separação e na vigilância. se o homem preferir o exterior, as luzes do cabaré, se as crianças preferirem a rua, seu espetáculo e suas promiscuidades, será culpa da esposa e da mãe"* (p. 46). DONZELOT, J.. **A Polícia das Famílias**.

Como nos mostra Guerrand, havia se compreendido que boas condições de moradia eram *"uma das chaves da paz social, o melhor meio de combater as utopias e – após 1848 – o socialismo"*. Ademais, os exilados da Comuna já haviam retornado da Nova Caledônia, momento do projeto de lei, assim como já havia sido fundado *"o partido operário de Guesde e Lafargue"* e os *"companheiros anarquistas"* se agitavam pela causa. O projeto de lei foi apresentado pelo visconde Armand de Melun, que segundo Guerrand, foi o *"primeiro militante do catolicismo social a inscrever suas caridosas intenções na legislação"*. Na ótica do proponente, o texto não significava uma concessão aos socialistas, nem tão pouco um atentado à propriedade. Para Melun, *"o que ele ataca não é um princípio, é um fato impiedoso, sem entranhas"*. Assim, o texto atribuía a cada *"Conselho Municipal o poder de nomear uma comissão de especialistas aptos para fiscalizar e interditar a locação de moradias insalubres"*. Segundo Guerrand, a lei de 13 de abril de 1850 praticamente nunca foi aplicada, a não ser em Paris. GUERRAND, R.-H.. *Espaços privados* in PERROT, M. (org.). **História da Vida Privada:** (v.4) **Da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. p. 362 – 363. O artigo de Guerrand, rico em citações e fontes a respeito da edificação dos espaços privados, retrata a intensa luta política que a questão da moradia foi alvo; segundo o articulista, apesar dela, nada ou quase nada foi construído até as vésperas da Primeira Guerra. E somente depois da Segunda Guerra a questão será efetivamente solucionada.

cumpridas é o alcance jurídico e simbólico das medidas.[59] Também Edwald faz referência às medidas enquanto marcos de um direito liberal rumo a um direito social.[60]

Uma decorrência central para o nosso tema é a seguinte: se a Modernidade trouxe novas formas de pensar e de agir que modificaram o estatuto familiar, seria entretanto insuficiente imputar-lhe as significativas mudanças empreendidas pelo Estado francês no tocante à seguridade social de que a instituição dispõe. Trata-se, então, de determinar quais as razões pelas quais o Estado francês cria mecanismos que colocam a família e seus membros como uma "questão de Estado". Ou seja, a percepção da sociedade sobre a instituição é tal que se crê que, se algo não for feito, a nação poderá encontrar-se em risco. E ainda, como parte da mesma questão central, porque a criança e sua família tornam-se alvos estrategicamente privilegiados tanto da filantropia como do Estado-providência?

Questões históricas que fazem da França o celeiro de fortes tensões sociais e políticas – primeiramente entre a aristocracia e a nascente burguesia e depois entre esta e o proletariado – certamente concorreram para consolidar as concepções de família e infância hegemônicas ainda hoje. Na esfera pública, o que nos chama atenção é o salto efetuado entre dois séculos, que se caracteriza pela construção de políticas públicas que visam não apenas a preservação física da criança, mas também a garantia do seu futuro através da criação de aparatos de saúde, de guarda das crianças (para as famílias que têm dificuldade de cuidar adequadamente delas) e de aparatos educativos. A necessidade política deste pujante conjunto, especialmente aquele que diz respeito às crianças de tenra idade, pode ser avaliada ao tomarmos como ponto de análise as contribuições de estudos da Demografia Social.

---

[59] PERROT, M.. *Figuras e papéis* in **História da Vida Privada:** (v.4) **Da Revolução Francesa à Primeira Guerra**, p. 148.

[60] EWALD, François. **Histoire de L'État Providence**. Paris: Éditions Grasset & Fasquelle, 1996, p. 207 – 212.

Norvez demonstra como a atenção que a esfera pública dá às crianças de tenra idade foi uma resposta estratégica para uma questão de Estado, ou seja, o aporte demográfico que o país apresentava. A mortalidade infantil, a baixa fecundidade e o envelhecimento da população na segunda metade do século XIX compõem um quadro tendencial de despovoamento que, se por si só já traz preocupação quanto à capacidade do país em preservar os índices populacionais de que dispunha anteriormente. Constitui uma ameaça à capacidade de ação da França frente às questões de soberania territorial e de nacionalidade com que a Europa se defronta naquele momento. Especialmente porque, enquanto a França vive um declínio demográfico, sua vizinha poderosa – a Alemanha – contabiliza uma impressionante pujança demográfica. Como o demonstra a Tabela 2.2 – "População da França e da Alemanha em milhões de habitantes (1850 - 1910)", em apenas dez anos (1850-1860) a população alemã supera a francesa; ademais, no período entre 1850 e 1910, a alemã quase que dobra enquanto que a francesa cresce pouco mais do que 10%.

Tabela 2.2

População da França e da Alemanha (1850-1910) em milhões de habitantes

	1850	**1860**	**1870**	**1880**	**1890**	**1900**	**1910**
França (*)	34,2	35,2	35,4	36,7	37,6	38,5	39,5
Alemanha (**)	33,8	36,2	39,2	43,0	47,8	56,3	64,6

(*) Exceto Alsace-Lorraine, Savoia e Nice.
(**) Exceto Alsace-Lorraine.
Fonte: NORVEZ, A.. **De la Naissance a L'École**, p. 13.

Segundo Norvez, *"do ponto de vista demográfico, a Alemanha, ainda não unificada, torna-se uma das primeiras nações européias"*, cuja *"vitalidade"* se traduz numa fecundidade alta e em ascensão e numa mortalidade em baixa. Os trinta

anos que sucedem a guerra de 1870 configuram o apogeu desta tendência, *"nupcialidade recorde e natalidade muito elevada, enquanto que a mortalidade recua rapidamente apesar de uma mortalidade infantil ainda forte (próxima de 200 por 1000). A Alemanha era então, em termos demográficos, o país mais dinâmico, com uma taxa clara de reprodução culminando em mais de 1,50 de 1895 a 1905 e uma população ligeiramente superior a 56 milhões, apesar de um movimento de emigração bastante intenso"*. Para seus vizinhos e rivais, especialmente o Reino Unido e a própria França, o dinamismo e a vitalidade fazem da Alemanha *"um gigante inquietante"* uma vez que *"os argumentos de Berlim"* são que *"os efetivos da população alemã contribuiriam para regulamentar a questão das nacionalidades na Europa Central"*.[61] Face a esta situação, a França não tinha mais do que uma população estagnada que envelhecia rapidamente[62]; a baixa fecundidade datando do século anterior, a mortalidade elevada se agravava com as epidemias de cólera, as guerras (contra a Criméia ou a Guerra franco alemã de 1870,[63] por exemplo) e a escassez de alimentos. Nas quatro décadas que precedem a Primeira Guerra, o decréscimo populacional francês é de 12% e o crescimento alemão supera os 65%.[64]

---

[61] NORVEZ, A.. **De la Naissance à L'École**, p. 12.

[62] *"Quanto ao processo de envelhecimento, ele estava já bem avançado, com uma proporção de 12% de pessoas com 60 anos ou mais, em lugar dos 5% da Alemanha"*. NORVEZ, A.. **De la Naissance à L'École**, p. 13.

[63] A guerra de 1870 teve graves conseqüências demográficas: com a perda de três departamentos da Alsace-Lorraine, a população francesa diminui em mais de 1,5 milhão de habitantes; forte decréscimo "natural" à medida que há 547 mil mortes a mais do que os nascimentos entre 1870 e 1871; além de perdas induzidas como a imigração e a interrupção da gravidez. NORVEZ, A.. **De la Naissance a L'École**, p. 13.

[64] A Primeira Guerra também trouxe conseqüências demográficas dramáticas para a França. A situação era tão alarmante que as "baixas" só foram oficialmente divulgadas em 1921; antes poderiam "abalar a moral das tropas". No cômputo geral, morreram cerca de 10 milhões de pessoas (aproximadamente 2.040.000 alemães, 1.800.000 russos, 1.300.000 franceses, 1milhão de austríacos e húngaros, 700 mil ingleses e 114 mil americanos). Quando se relaciona o número de mortos com o número de mobilizados, é na França o maior impacto: 168 mortos a cada 1.000 convocados, enquanto que na Alemanha serão 154 por 1.000. Ainda, cerca de 3,5 milhões de franceses foram feridos e 5 milhões ficaram doentes. Somente em Paris foram mobilizados quase 8 milhões de jovens e, para se ter uma dimensão do que isto significa, 41% dos estudantes da Escola Normal Superior morreram em combate. VINCENT, G.. *Guerras ditas, guerras silenciadas e o enigma identitário* in PROST, A. e VINCENT, G (orgs.). **História da Vida Privada:** (v.5) **Da Primeira Guerra aos Nossos Dias**, p. 203.

No computo geral da população francesa, o respaldo a guerra é de 1 morto a cada 25 habitantes, 2 homens mortos a cada 10 nascidos no país. Quanto aos feridos, nem todos se restabeleceram de forma a poder dar

No contexto europeu o declínio também é significativo; em 1750 a França tem 21% da população européia, decaindo para 17,5% em 1850. É também o país mais precoce quanto ao envelhecimento, já que os que possuem sessenta anos ou mais em 1790 representam 8% da população, porcentagem que a Suécia só alcançará em 1860 e a Grã-Bretanha em 1910.

Este quadro é determinante para a adoção de medidas de combate ao declínio populacional enquanto questão de Estado.[65] *Uma estratégia fundamental será a de melhorar a situação sanitária e social da criança e de sua mãe. A criança é alvo privilegiado porque não basta diminuir a mortalidade em todos os extratos etários, é preciso também rejuvenescer a sociedade aumentando a participação dos extratos de menor idade e incentivando a natalidade.* Uma política de incremento populacional, cujo alvo central é a criança, *pressupõe também uma atenção diferenciada para a mulher*, não só no sentido de *incentivá-la à concepção*, mas também através de *medidas que propiciem um contexto familiar adequado à*

---

sua contribuição à nação: a cada 10, são 4 os que de alguma forma estão impossibilitados em função de seqüelas sendo 300.000 mutilados e muitos sem condição alguma de se manterem sozinhos. Assim, 4 entre 10 homens adultos depois de 1918, tinham que dar conta de todos os seus compatriotas cuidando das suas próprias famílias, das dos incapazes e daquelas cujo chefe havia morrido. DUBY, G. e MANDROU, R.. **Histoire de la Civilisation Française** (v. 2). Paris: Le Livre de Poche, 1984, p. 367 – 368.

[65] Outro fato a registrar é a naturalização automática dos migrantes que passou a ocorrer em 1889, em função de lei. Conforme Perrot, as condições demográficas da França a tornam *"um foco de atração de imigrantes"*. Nas últimas décadas do século XIX chegam levas de belgas, italianos e judeus fugidos dos "pogroms" (movimentos violentos contra os judeus surgidos na Rússia czarista): *"entre 1880 e 1925 chegaram à França cerca de 100 mil, dos quais 80% se concentram em Paris"*. Ainda que não expressem impacto significativo nos indicadores populacionais, não são efetivos desprezíveis. Se em 1851, são apenas 380 mil; em 1901 já são mais de 1 milhão, o que representa, em 1901, 2,9% da população total e 6,3% da população parisiense. Conforme PERROT, M.. *Outrora, em outro lugar* in PERROT, M. (org.). **História da Vida Privada:** (v.4) **Da Revolução Francesa `a Primeira Guerra**, p. 19.

Desde o início do século XX França é vista como um país para imigração. Leveau e Schnapper, em nota, afirmam que a baixa fecundidade e a necessidade de mão-de-obra são fatores que propiciam a chegada de imigrantes. Em 1930, ano do pré-guerra, a imigração atinge seu auge com pelo menos 3 milhões de estrangeiros na França, eles são 7% da população total e 15% do operariado sendo que tais número não incluem nem os naturalizados nem os clandestinos (avaliados em cerca de um terço da imigração controlada). A esses emigrantes "econômicos" somou-se mais tarde um contingente de exilados políticos fugindo dos regimes totalitários da Europa Central, da Rússia czarista, do nazismo, do fascismo, do comunismo pós Segunda Guerra, de argelinos, magrebinos, e outros tantos. Também a respeito da incorporação (ou não) dos imigrantes ou "formas de ser imigrante" na França pós-Segunda Guerra, ver LEVEAU, Rémi e SCHNAPPER, Dominique. *Ser imigrante na França* in PROST, Antoine e VINCENT, Gérard. **História da Vida Privada:** (v. 5) **Da Primeira Guerra a Nossos Dias**, p. 459 – 525.

maternagem,[66] além do *Estado abrigar e educar as crianças como complemento da ação familiar*. E este parece ter sido um ponto de partida fundamental para a construção de um aparato de proteção materno-infantil bem como de modificação dos espaços públicos que acolhiam crianças. O que se verifica é que, a partir da década de 70 do século XIX, começará a nascer um vasto ordenamento legal da intervenção do Estado sobre as condições de saúde da criança, sobre as formas de cuidar dela e de possibilitar seu acesso à escola maternal.

No final do século XIX inúmeras associações filantrópicas, especialmente na Inglaterra[67], já haviam sido criadas visando à disseminação desses novos valores, as quais se viam como moralizadoras dos comportamentos ditos inadequados, especialmente das classes mais pobres, propugnando a necessidade de educá-las no sentido de introjeção de uma vida familiar saudável. Mas também as famílias abastadas precisam modificar seus comportamentos, especialmente o de entregar as crianças para serviçais e amas que são vistas como despreparadas para uma missão de tamanha importância. Na França, difunde-se uma série de conhecimentos e técnicas que possibilitam à burguesia retirar seus filhos da influência negativa dessa criadagem. Ademais, o médico de família passará a ser presença constante, ele prescreve e a família (através da mãe) executa.[68] O alvo principal é a saúde física,

---

[66] O termo *maternagem* é um típico galicismo, ou seja, uma palavra afrancesada. Elisabeth Badinter lembra que qualquer pessoa pode maternar a criança e não apenas a mãe. Em outros termos, qualquer pessoa pode cuidar de uma criança tendo como parâmetro a forma como a mãe o faria. Portanto, a *maternagem* é o ato de maternar a criança.

Daí a origem da denominação *escola maternal*, uma instituição escolar que cuidaria da criança tal como a mãe o faria.

[67] Na Inglaterra, por volta de 1870, as sociedades filantrópicas, como a *Charity organization Society*, são notadamente mais numerosas e ativas do que na França. Fonte: MERRIEN, François-Xavier. **L'État-Providence**. Paris: PUF, 1997, p. 8

[68] Donzelot arrola várias publicações médicas destinadas à família burguesa, que tratam da medicalização, da criação e da educação das crianças. São elas: *Essai sur l'éducation physique des enfants du premier âge* (Richard, 1829), *Croix d'une nourrice* (P. Maigne, 1836), *Conseils aux mères sur la manière d'élever leurs nouveaux-nés ou l'éducation physique des enfants du premier âge* (A. Donné, 1842), *Hygiène de l'enfance ou guide des mères da famille* (F. Servais, 1850), *Hygiène de la première enfance. Guide des mères pour l'allaitement, le sevrage et le choix de la nourrice* (E. Bouchet 1869), *Traité d'hygiène spéciale des familles* (Devay, 1867), *De la régénération physique de l'espéce humaine par l'hygiène de la famille et en*

emocional e social da criança. A estratégia para consolidá-lo propõe a liberação de tudo que tolhe os movimentos da criança (o exercício corporal), de modo a fortalecê-la e ao mesmo tempo protegê-la dos perigos físicos e morais.

Para Donzelot, a compreensão do caráter estratégico de todas estas medidas depende da não dissociação entre a natureza sanitária e a natureza política que elas comportam; daí que, se visavam corrigir a situação de abandono em que poderiam se ver as crianças filhas de operários, também objetivavam reduzir a capacidade sócio-política dessas classes.[69] Assim, para as famílias incapazes de preservar a criança, o Estado já apresentava medidas saneadoras. Reduziu-se a autonomia familiar através de uma série de medidas jurídicas que propunham desde a tutela até a assistência pública e a Justiça de Menores, com auxílio da Psiquiatria e da Medicina. Uma das contradições que se pode ainda apontar é o fato de que, para a sobrevivência da família pobre, ela não é ainda vista como portadora de direito à assistência; ao contrário, como tendencialmente perigosa à ordem pública e à higiene da sociedade.

É ainda sob a égide da economia social que caracteriza a assistência racionalizada que surgirão as primeiras instituições que abrigarão as crianças de tenra idade não necessariamente abandonadas por suas famílias. Elas terão inicialmente um *caráter de guarda*; ou seja, estarão mais preocupadas em cuidar das crianças no impedimento de seus pais e especialmente de suas mães. Paulatinamente, as *Salas de Asilo* se transformarão em instituições de caráter assumidamente educativo que darão origem às *Escolas Maternais*. Mas para que isso ocorra ainda será necessário percorrer um caminho de mão dupla: pois, *ao mesmo tempo que a instituição familiar passa a ver o Estado como um parceiro privilegiado na moralização dos pequenos, o Estado encara a família como o "lugar social" que abriga um bem estratégico fundamental – a criança –* cada vez

---

particulier du rôle de la mère dans l'éducation physique des enfants (Fonssagrives, 1867), *Dictionaire de la Santé ou répertoire d'hygièn*em (1876). Citados em DONZELOT, J.. **A Polícia das Famílias**, p. 22.

[69] DONZELOT, J.. **A Polícia das Famílias**, p. 75 – 76.

mais rara numa sociedade que cuja população envelhece rapidamente e esta demograficamente estagnada.

2.4 – Pressupostos do Estado-providência

Para que fosse possível a sociedade francesa chegar ao terceiro modelo – o *Estado de Bem-estar* - um longo caminho foi percorrido durante todo o século XIX.

Século XIX – um período de intensa ebulição política e social

O século XIX na França é marcado por intensa ebulição política e social, o que já havia ocorrido também no século anterior. Incapaz de superar as contradições no interior da sociedade, o regime oriundo da Revolução é tomado por um golpe de estado em 9 de novembro de 1799 (o "18 brumário de Napoleão Bonaparte"). Dotado de extensos poderes pela "Constituição do ano VIII", o Primeiro Cônsul Bonaparte edifica instituições que reforçam o caráter burguês, especialmente através do Código Civil. A passagem do Consulado (1799 – 1804) para o Império, decretada por uma consulta ao Senado, dá um poder despótico ao novo Imperador sagrado em 2 de dezembro de 1804, cujo governo é comprometido por um estado de guerra permanente. Apesar da "paz de Amiens" (1802), o conflito com a Inglaterra é retomado em 1803. Vencedor em terra mas batido no mar em Trafalgar (1806), o Imperador utiliza-se de uma "arma econômica" – o Bloqueio Continental. A lógica do sistema o impulsiona a controlar todo o continente, mas a derrota na Rússia (1812) propicia à coalizão derrotá-lo em 1814, no episódio dos Cem Dias e depois em Waterloo (18 de junho de 1815).

O saldo da Restauração é o fracasso da monarquia expresso pela "Revolução de Julho" (1830); Luís XVIII (1814 – 1815 e depois 1815 – 1824) e Carlos X (1824 – 1830) provaram a inadaptação do regime às aspirações liberais do momento. Sobre a "Monarquia de Julho" (Luís Felipe, rei dos franceses, 1830 – 1848) a burguesia desabrocha exigindo que o Estado conserve os privilégios que ela adquiriu; intimidada, ela não participa da Revolução Industrial e a França mantém seu atraso em relação à Inglaterra. A Revolução de 1848 reconduz à República (IIª República) mas, após o massacre de uma revolta operária (jornadas de junho de 1848), o regime se volta ao conservadorismo antes de desaparecer novamente através de um golpe de estado impetrado pelo presidente da República Luís Napoleão (dezembro de 1851). Um ano após, restaura o Império e toma o nome de Napoleão III.

Autoritário mas evoluindo em sentido do liberalismo, a partir de 1860 o Segundo Império assegura à França uma importante expansão econômica possibilitando sua entrada na era industrial: *"a importância do Segundo Império não é inferior em termos econômicos àquela da Revolução de 1789 na ordem política"* (p. 530).

(continua)

(Continuação)

Mas a tremenda guerra contra a Alemanha levou a França ao desastre de Sedan e à queda do regime. Secundada pelo episódio da Comuna de Paris (1871), obrigada a assinar um tratado de paz desastroso (Tratado de Frankfurt, maio de 1871) onde perde a Alsace-Lorraine para a Alemanha, dominada por uma maioria monarquista que não almeja senão a restauração, a IIIª República – proclamada em 1875 – não é verdadeiramente republicana senão a partir de 1879. Majoritários, os republicanos moderados ou "oportunistas", como Gambetta os definiu, dirigem-na até 1899; de sua obra legislativa emerge a maioria das leis que dão corpo às instituições educacionais e escolares da República Francesa bem como a toda sua ideologia (laicidade, expansão colonial, liberdade de imprensa, de reunião, etc.). De 1899 a 1911, o poder passa para os radicais, é votada a lei que separa o Estado da igreja, em 1905. Fonte: (Verbete: *«France»*), **Dictionnaire. Encyclopédie de la Langue Française**, p. 524 – 535.

Na sua gênese, tinha conotação negativa, pois, para seus opositores, o *"Estado-providência*[70] *era o filho monstruoso da Revolução Francesa"*. Émile Olivier, deputado na Assembléia Nacional, declara em discurso proferido em 27 de abril de 1864: *"Nós encontramos nesta teoria (...) o erro fundamental da Revolução Francesa. Dela derivam os excessos da centralização, a extensão desmesurada dos direitos sociais, os exageros das reformas socialistas, (...) o despotismo revolucionário sob todas as suas formas"*.[71] Segundo Merrien, é o espírito de previdência britânico fundamentalmente oposto ao estatismo francês.

A noção francesa de Estado-providência, senso estrito significa o monopólio do Estado em relação às funções de solidariedade social. Efetivamente, o Estado se limita a regulamentar as condições de acesso a um direito, impõe as obrigações sociais e, por vezes, gere diretamente os serviços sociais. Do ponto de vista histórico, a adoção deste modelo sugere a passagem de uma *solidariedade subjetiva* (que caracteriza a filantropia) para uma *solidariedade objetiva* fundada nos *direitos da cidadania*, que racionaliza o acesso aos serviços estruturados para este fim.

[70] A denominação francesa para o Estado de Bem-estar é "État-providence". Por coerência nós a mantivemos. Ewald, ao invés de *État-providence*, utiliza a forma *État providence*.

[71] Citado em MERRIEN, François. **L'État -Providence**, p. 8

Assim, nas sociedades em que a noção de *direito social* não existe, as pessoas dependem do senso de solidariedade de alguns caridosos; de outra forma, no Estado moderno francês os cidadãos podem contar com intervenções da pujança pública enquanto algo que emana da *solidariedade nacional.* Como já o mostramos, a construção do Estado moderno pressupõe o esfacelamento das antigas solidariedades oriundas das ordens, das famílias ou dos corpos profissionais, em uma sociedade atomizada somente o Estado pode intervir para garantir ações solidárias.

No contexto republicano, a solidariedade é o *princípio de governo* que permite a convergência de exigências e crenças contraditórias visando um ideal comum – *o progresso,* sendo o Estado o *garante* do progresso da sociedade. Sob o signo da solidariedade desenvolve-se, no final do século XIX, um intenso movimento legislativo que elabora as bases daquilo que se convencionou chamar *direitos sociais*.

Os direitos sociais são uma aplicação prática da solidariedade, objetivam nada mais do que reparar as carências da sociedade, compensar a miséria e reduzir a opressão; portanto, visam corrigir a sociedade e não reorganizá-la.[72] É a contribuição de todos que gera uma melhoria na sociedade; portanto, os direitos em questão não demandam uma transformação radical da sociedade mas uma reparação dos danos causados pela divisão social do trabalho. Assim, não é proclamando a injustiça da sua condição que o operário será beneficiado por direitos sociais; ele o será enquanto membro de uma sociedade que lhe garante a solidariedade por se encontrar em uma situação particular de necessidade. É o conjunto dos direitos sociais que lhe fornecerá um determinado estatuto, qual seja o de protegido pela sociedade dos prejuízos infligidos pela divisão social do trabalho.[73]

---

[72] MERRIEN, François-Xavier. **L' État-Providence**, p. 5 – 6 e DONZELOT, J.. **L'Invention du Social**, p. 121 – 125.

[73] DONZELOT, J.. **L'Invention du Social**, p. 138 – 139.

São leis relativas às condições de trabalho, à proteção do trabalhador, leis protetoras da infância, da família e da mulher, medidas destinadas a garantir boas condições de saúde, de educação e de moralização da sociedade. Hoje, em praticamente todos os países ocidentais, a cidadania se beneficia de uma cobertura social relativa por exemplo ao desemprego, aposentadoria, acidente de trabalho, saúde[74], educação, moradia. Em síntese, pode-se dizer que o conjunto destes direitos delineia o Estado-providência. Como diz Regonini, um *"Estado que garante tipos mínimos de renda, alimentação, habitação, educação, assegurados a todo cidadão, não como caridade mas como direito político"*.[75]

Kaufman distingue quatro tipos de políticas que fundam tal modelo. No primeiro enquadram-se as intervenções públicas que garantem e protegem os direitos sociais. No segundo, aquelas que atuam no nível da renda. Uma terceira possibilidade são intervenções que têm como objetivo melhorar as condições sociais e materiais do meio ambiente. Por último, intervenções públicas que tratam de melhorar diretamente as competências individuais.[76] Segundo Merrien, na França, o Estado-providência caracteriza-se por três pressupostos: (a) ser uma intervenção do Estado que possibilite uma certa segurança econômica através da "Securité Sociale", (b) pautar-se pelo "principio da redistribuição" que possibilita transferências monetárias tanto vertical como horizontalmente no corpo social e finalmente, (c) pelo pressuposto de que é "vontade do Estado" fornecer à população uma série de serviços e de equipamentos coletivos a custos muito inferiores que os de mercado. Atualmente, Estado-providência, Estado de Bem-estar ou ainda Estado social designam praticamente a mesma coisa, ou seja, as ações legítimas do Estado para

---

[74] Ocorreu na Prússia, entre 1883 e 1889, a aprovação de leis que são as primeiras intervenções estatais em defesa do operariado *"mediante o sistema do seguro obrigatório contra os infortúnios do trabalho, as doenças de invalidez e as dificuldades da velhice"*. REGONINI, Glória. *Estado do Bem-estar* (verbete) in BOBBIO, Noberto & MATTEUCCI, Nicola & PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 5ª edição, Brasília: Edunb, p. 416

[75] REGONINI, Glória. *Estado do Bem-estar* (verbete), p. 416

[76] KAUFMAN, Franz Xavier. *Major problems and dimensions of the Welfare State* in EISENSTADT, S. e AHIMER, O (coords.). **The Welfare state and its Aftermath**. Londres: Croom Helm, 1985, p. 49.

prevenir a miséria, proteger dos riscos do trabalho e fornecer bens públicos para uma parcela considerável da população.[77]

2.5 – Preparando o Estado-providência

A história do Estado-providência francês começa com a Revolução Francesa[78] através da proposição, segundo Merrien, de um projeto muito moderno mas que só será implantado no final do século XIX. Durante a IIIª República, surgirá *"uma nova forma de Estado social fundado sobre o princípio da Assistência pública nacional"*. Em relação à criança e à família algumas medidas constituem, segundo Norvez, *"um remédio contra o declínio demográfico"*: a lei Roussel (1874), ao determinar o levantamento estatístico de crianças menores de dois anos entregues aos cuidados de amas de leite e a criação de um corpo de médicos para inspecionar as condições a que estavam submetidas, significou *"um aporte não negligenciável em tempos de progresso em matéria de cuidados relativos às crianças, contribuindo para uma evolução demográfica mais favorável"*.[79] Além disso, o autor reconhece a lei Roussel enquanto aquela que funda a proteção do estado sobre as crianças; apesar disto, ainda estamos distantes de uma proposição política de caráter universal, pois,

---

[77] MERRIEN, François-Xavier. **L' État-Providence**, p. 7.

[78] Regonini considera que, no século XVIII, estados europeus como a Áustria, a Prússia, a Rússia e a Espanha desenvolveram ações de assistência anteriormente à Revolução Industrial e dentro de estruturas patrimonialistas de poder. Weber chamou a atenção em Economia e Sociedade para o fato de que *"o poder político essencialmente patriarcal assumiu a forma típica do Estado de bem-estar(...) A aspiração a uma administração da justiça livre de sutilezas e de formalismos jurídicos, visando à justiça material, é de per si própria de qualquer patriarcalismo principesco"*. WEBER, M. **Economia e Sociedade** citado por REGONINI, Glória. *Estado do Bem-estar* (verbete), p. 416.

[79] *"Assim, de 167 por 1000 em 1871-1875, a taxa de mortalidade infantil (0 anos) baixou para 126 por 1000 em 1911-1915. Durante o mesmo período, a mortalidade das crianças entre 1 e 5 anos recua em proporções significativas: de 110 por 1000 para 56 por 1000"*. Segundo o autor, se a lei não consegue incentivar o aumento dos nascimentos, ao menos há diminuição da mortalidade. NORVEZ, A.. **De la Naissance à L'École**, p. 14.

a lei tem como alvo as crianças menores de dois anos e que estão sob responsabilidade de amas de leite.[80]

O conhecimento da história da Nação Francesa nos remete a uma questão que auxilia a compreensão da importância que a puericultura, a educação doméstica, a luta contra o aborto, a legalização do trabalho feminino, as creches e a escola maternal têm para essa sociedade no início do século XX. Elas são estratégias para enfrentar o perigo do despovoamento do território francês principalmente após a Primeira Guerra. Para se ter idéia da importância dessa questão, a Tabela 2.3 – "População francesa em milhões de habitantes (1891-1946)" retrata a evolução da população existente no território francês em relação às suas fronteiras atuais entre 1891 e 1946. O que se verifica é que a população de 1891 é 67,1% da estimada para 1999 (que é da ordem de 58,9 milhões), uma porcentagem que não é significativamente diferente da encontrada em 1946 (68,7%); a menor proporção será encontrada em 1921 (66,4%) e a maior em 1911 (70,3%).

Tabela 2.3
População francesa em milhões de habitantes (1891 – 1946)

Ano	População	Ano	População
1891	39,9	1921	39,1
1896	40,2	1926	40,6
1901	40,7	1931	41,5
1906	41,1	1936	41,5
1911	41,4	1946	40,5

Fonte: CARPENTIER, J. e LEBRUN, F.. **Histoire de France**. Paris: Éd. du Seuil, 1987, p. 421

[80] *"Apesar da aplicação limitada, esta lei trouxe efeitos consideráveis sobre a organização das circunscrições médicas, a criação de um corpo de médicos inspetores além do estabelecimento de estatísticas sanitárias. Paralelamente, graças às descobertas de Pasteur, de seus discípulos e da puericultura científica, a atenção ao lactente torna-se menos aleatória"*. NORVEZ, A.. **De la Naissance à L'École**, p. 74-75.

De 1840 a 1880 a burguesia filantrópica fundamenta seus argumentos no malthusianismo, sendo a miséria imputada à excessiva fecundidade dos extratos mais pobres. Esta "imprevidência" pesaria nas finanças públicas gerando custos crescentes para os programas assistenciais; além disso, traria o perigo político do aumento das "camadas menos civilizadas". Dois acontecimentos são determinantes para a mudança desse discurso: primeiramente, o esmagamento da Comuna de Paris arrefece o medo do "inimigo interno" e, em segundo lugar, o crescimento do imperialismo colonial pressupõe o crescimento do "exército de reserva" disponível para o feito. Daí a substituição da antiga moral malthusiana por um novo discurso que agora denúncia a infecundidade crescente da família francesa, o descuido daqueles que se recusam a procriar deixando a nação à mercê dos rivais. Em torno da "Aliança Nacional Contra a Despopulação" configura-se um forte grupo de pressão que luta contra tudo que possa fragilizar a família; das práticas contraceptivas passando pelo aborto e pelo divórcio[81], o movimento familiarista combaterá tudo aquilo que coloca em risco o "vigor da nação".

---

[81] O divórcio é alvo de regulamentações na sociedade francesa desde 1792 quando foi admitido sob o argumento de incompatibilidade ou de consentimento mútuo. O Código de Napoleão irá admiti-lo somente em caso de adultério, crueldade ou injúria grave.

Em 1816, foi totalmente suprimido, situação que se mantém até 1884. Em 1848, uma tentativa de readmiti-lo é feita por Alfred Naquet, um juiz ferrenho defensor da causa. Professor de química, republicano e livre pensador, Naquet foi condenado por haver fundado uma sociedade secreta e por ter publicado, em 1869, um panfleto contra *A religião, a propriedade e a família.*

A lei de 1884 era ainda mais dura que a de Napoleão e os tribunais passam a utilizar cada vez mais os argumentos de crueldade e injúria para consenti-lo: a recusa do marido em voltar para o domicílio conjugal permitia que uma mulher obtivesse o divórcio. Zeldin afirma que uma mulher conseguiu o divórcio porque seu marido não a defendeu de uma injúria de um empregado doméstico; outra porque o marido vendeu suas jóias sem sua autorização; outra porque o esposo não lhe permitia nenhuma iniciativa na gestão interior do lar. De outro lado, um marido o conseguiu sob o argumento de que a esposa assistiu uma conferência no College de France sem seu consentimento, o que foi considerado perigosa prova de insubordinação e de temeridade.

Em 1904, o adultero foi autorizado a esposar a pessoa com quem cometeu a infidelidade. Mas o adultério era também considerado um crime.

Em 1900 foram computados 7.363 divórcios; 15.450, em 1913; já em 1920 foram 29.156; em 1921 são 32.557. Estes números se estabilizam entre 1923 e 1939 representando cerca de 5,4% de casamentos rompidos embora em Paris a taxa seja de 11%. Em 1930 são 450.000 famílias atingidas pelo divórcio. Fonte: ZELDIN, T.. *Les femmes*, p. 416.

Uma organização contra o despovoamento

A "Aliança Nacional contra a despopulação", fundada em 1902 pelo estatístico Bertillon e pelo *"politécnico filantropo"* Emile Cheysson, propõe a união de todos os que *"têm interesse no reforço do poder militar e industrial da nação, de sua capacidade numérica de empreendimento e de intimidação"* (p. 159). Congregam-se à Aliança uma extensa rede de associações familiares composta pelas ligas de pais de família, numerosas ligas de mães de família, a Associação dos Pais de Alunos dos Liceus e Colégios, a Escola de Pais, diretores das Caixas de Salários-Família, a União das Assistências Sociais, as organizações de escoteiros, as ligas de higiene moral. A esta rede se deve a lei de 1920 que proibirá qualquer propaganda a favor da contracepção e o código pétainista da família. Segundo Donzelot, contra tais argumentos, insurgem-se setores sociais de esquerda que, apropriando-se do discurso malthusianista, percorrem o país manifestando-se contra o discurso provindo dos nacionalistas. Apregoam a insubmissão aos patrões, aos generais e ao que chamam de "progressismo médico". Nesta vertente néo-malthusianista encontram-se os militantes da Liga pela Regeneração Humana, da Liga de Geração Consciente (cujos militantes de ambas são chamados de *esquerdistas da belle époque)*, médicos, feministas e anarquistas. Para difundir suas idéias, apresentam-se em cada greve, em cada revolta operária defendendo a insubmissão à *"fatalidade biológica"* e *"deixando em toda parte um posto clandestino de distribuição de meios anticoncepcionais"*. DONZELOT, J.. **A Polícia das Famílias**, p. 159 – 161.

A este respeito Knibiehler dirá que os néo-malthusianistas objetivam promover uma maternidade consciente, liberando a mulher de algo que era dito como inerente à condição feminina. Com esta ótica defenderão métodos contraceptivos: Annie Besant na Inglaterra, nos anos 1870; Alette Jacolis na Holanda, nos anos 1880; Paul Robin, Nelly Roussel, Madeleine Pelletier na França, nos anos 1900; Margaret Sanger nos Estados Unidos (p.90).

A autora também se refere a um importante costume que data de 1920 e que tem o objetivo de incentivar a natalidade. É a instituição de uma "Medalha de Família Francesa" criada com intenção de reverenciar as mães com pelo menos cinco filhos, com a condição de que elas tenham moral inabalada. Assim, as divorciadas estão excluídas mesmo que o divórcio tenha sido pedido em função das atitudes do marido e as crianças ilegítimas não contam. As mães com cinco crianças recebiam uma medalha de bronze; a partir de oito, de prata e, as com pelo menos dez filhos, uma medalha de ouro. Na mesma ocasião é instituído o "dia das mães" mas que só se generalizará como costume a partir de 1950 (p. 306). KNIBIEHLER, Y.. **Histoire des Mères et de la Maternité en Occident**.

A França é o primeiro país a assumir o assunto como questão pública, especialmente em função da derrota sofrida, em 1871, para uma Alemanha extremamente populosa. O nascimento, assunto da esfera privada, é transformado em natalidade, uma questão de Estado, dado que *"o índice de natalidade sofre uma*

redução constante, passando de 3,29% em 1890 para 1,9% em 1910";[82] e ainda, é questão de *"grandeza nacional e de hegemonia européia"*.[83] O trabalho feminino, em substituição ao homem que se desloca para o campo de batalha, ao mesmo tempo em que é visto como fundamental para manter em funcionamento inclusive as indústrias de armamentos, é incompatível com a maternidade. Se o trabalho na fábrica é questão de defesa nacional, a ameaça que ele representa à procriação também o será: *"Que sejam tomadas medidas imediatamente para interditar na França o trabalho nas fábricas de toda mulher seja em estado de gestação, seja amamentando seu filho, seja antes de seis meses após o parto; para tanto toda mulher francesa em estado de gestação ou amamentando sua criança com menos de um ano deve receber, após sua solicitação, uma gratificação diária de cinco francos"*, dirá Pinard[84] preocupado com as condições de trabalho a que as mulheres estavam submetidas.

As próprias mulheres como que "descobrem" sua importância estratégica do cumprimento de um papel social de mãe e passam a invocá-lo para o atendimento de suas reivindicações. Assim, militantes de um *feminismo dito maternalista* reivindicarão o direito de instrução para bem cumprir a tarefa educadora da mãe; o direito de trabalho e de um salário decente para bem alimentar os filhos, no caso de ausência paterna; o direito de se divorciar de um marido que é um mau pai; o direito de votar em função de suas competências e responsabilidades maternas. O "Congresso Geral de Sociedades Feministas" realizado em Paris, em 1892, é o primeiro a proclamar a maternidade uma função social. No "Congresso Internacional da Condição e dos Direitos das Mulheres", a Drª Blanche Edwards Pillet defende a criação de um Ministério da Infância e de uma Escola de Mães; no

---

[82] PERROT, M.. *Figuras e papéis* in PERROT, M. (org.). **História da Vida Privada:** (v. 4) **Da Revolução Francesa à Primeira Guerra.** São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 148.

[83] BOCK, G.. *Pobreza feminina, maternidade e direitos das mães na ascensão dos Estados-providência (1890 - 1950)* in **História das Mulheres no Ocidente:** (v. 5) **O século XX**, p. 458.

[84] *L'Autre Front 1914-1918* citado in **Histoire des Mères**, p. 292.

mesmo congresso ela diria: *"Dia virá em que a mulher será considerada no período de gestação e amamentação como uma verdadeira funcionária social; durante este período, a sociedade lhe dará, em função do enorme esforço da maternidade: a alimentação, a habitação, o repouso.*[85]

A legislação adotada entre 1893 e 1913 responde a problemas específicos. Ainda antes da Primeira Guerra, três importantes leis normatizam (a) a responsabilidade pelos filhos gerados fora do casamento[86], (b) a garantia de emprego por até oito semanas para a mulher grávida e (c) o subsídio para as famílias necessitadas com mais de três filhos (1905). Estas leis constituem um marco na direção do Estado-providência, pois trazem o germe da generalização do abono família; outras ainda serão de fundamental importância como a lei que estabelece a

---

[85] *"Uma instrutora francesa Jeanne Deroin candidata às eleições legislativas (em maio de 1849, portanto ainda não elegível) pretende que (...) em nome da 'santa função de mãe' (...) merecer o direito de interferir na política. (...) Nos grandes congressos internacionais, aparecem militantes mais e mais numerosas no final do século. É sempre em função da maternidade. É sobretudo na França que o feminismo dito maternalista se desenvolve, mas todo o Ocidente lhe faz coro"*. O feminismo neste contexto aparece como uma possibilidade de organizar as mulheres, independentemente de sua inserção social, para propor projetos de lei, fazer manifestações, pressionar parlamentares e homens públicos como é o caso da pressão que as damas de caridade muitas vezes acabavam por fazer junto aos seus maridos ou irmãos. KNIBIEHLER, Y.. **Histoire des Mères et de la Maternité en Occident**, p. 91

[86] A esse respeito dirá Perrot que a evolução jurídica da questão da paternidade retrata a corrosão da autoridade paterna através de medidas (entre as quais está a que rege o reconhecimento da paternidade fora do casamento) que visam uma crescente tutela do Estado em nome do interesse da criança: *"As leis de 1889 sobre a prescrição do direito paterno e as leis de 1898 contra os maus-tratos infligidos aos filhos levam a um maior controle, em nome do interesse da criança. A lei de 1912, após uma série de tentativas desde 1878, finalmente reconhece o direito de determinação da paternidade, não só nos casos de estupro e violação, mas também nos de 'sedução dolosa'. Os guardiães da lei – filantropos, legisladores, eclesiásticos – defendem a mãe solteira e a criança abandonada"*. PERROT, M.. *Figuras e papéis*, p. 131.

Com relação aos maus-tratos, médicos e assistentes sociais, a partir de 15 de junho de 1971, ficam desobrigados do sigilo profissional em caso de conhecimento de sevícias empreendidas contra menores de quinze anos (Art. 378 do Código Penal). A Lei pune não só o agressor, mas também o não delator, cujo crime é penalizado com prisão de dois meses a quatro anos (p. 272).

A partir de 2 de janeiro de 1972, filhos naturais têm os mesmos direitos que os legítimos, a mãe tem o pátrio poder ainda que o filho tenha sido reconhecido pelo pai e, em algumas creches, eles têm prioridade de vagas relativamente aos legítimos (p. 288). São determinações legais que visam a proteção à infância. VINCENT, Gérard. *Segredos de família* in PROST, Antoine e VINCENT, Gérard (orgs.). **História da Vida Privada:** (v.5) **Da primeira Guerra aos Nossos Dias**.

assistência médica gratuita (1893) e a que legisla sobre a assistência aos velhos, aos enfermos e aos incuráveis (1905).[87]

A publicação de Dépopulation et Puériculture (1901) por Paul Strauss desencadeia uma série de ações no sentido de incorporar a puericultura enquanto estratégia política de atenção às crianças e às mães. Strauss – Senador, amigo de pediatras e admirador de Pasteur – propugna medidas efetivas para toda a coletividade. Recusando o que chama de *"caridade dispersa e higiene facultativa"*, defende que a puericultura seja colocada em primeiro plano na política nacional para a infância: *"a puericultura constitui, em estado de paz armada e de concorrência econômica entre os povos, a obra mais forte e certeira de defesa nacional"*.[88] Em 1902, Strauss e Roussel, juntamente com Pierre Budin, fundam a Liga contra a Mortalidade Infantil que mais tarde será denominada Comitê Nacional da Infância. Em 1913, dois importantes textos legislativos são defendidos por Strauss e acabam por serem aprovados: a lei sobre o repouso de trabalhadoras grávidas e a lei de auxílio família para famílias numerosas.[89]

Já anteriormente à Guerra são tomadas algumas medidas que dão conta de um novo olhar sobre a maternidade e as condições da família para a criação das crianças. São três leis importantes que *"preparam o caminho para o Estado-providência francês"*,[90] sobretudo porque elas são a base legal para a generalização dos abonos - família. São elas:

---

[87] Fontes: BOCK, G.. *Pobreza feminina, maternidade e direitos das mães na ascensão dos Estados - providência (1890 - 1950)* in THÉBAUD, F. (dir.). **História das Mulheres no Ocidente:** (v. 5) **O século XX**. Porto: Edições Afrontamento, 1995, p. 435 - 478 e MERRIEN, François-Xavier. **L' État-Providence**, p. 19 – 20.

[88] STRAUSS, Paul. *Dépopulation et puériculture*, 1901, p. 9 citado em NORVEZ, A.. **De la Naissance à L'École**, p. 15 (nota 7).

[89] NORVEZ, A.. **De la Naissance à L'École**, p. 15.

[90] BOCK, G.. *Pobreza feminina, maternidade e direitos das mães na ascensão dos Estados-providência (1890 - 1950)* in **História das Mulheres no Ocidente:** (v. 5) **O século XX**, p. 455.

(a) A *"recherche de la paternité"*, ou seja, a pesquisa da paternidade cuja admissão era até então impedida pelo Código Napoleônico passando a ocorrer a partir de 1912. Isto significava que, pelo menos na teoria, *"os homens com filhos fora do casamento podiam doravante ser obrigados a sustentá-los"*.

(b) Lei Engerand, de 1909, que *"assegura emprego às mulheres que dele se ausentassem até oito semanas, antes e depois de darem a luz"*. Essa licença para o parto não era obrigatória, tão pouco durante sua vigência seriam pagos quaisquer subsídios, *"exceto para as professoras das escolas públicas, que tinham direito ao pagamento integral de seu salário desde 1910"*.

(c) Em junho de 1913, a Lei Strauss obrigará *"certos empregadores a concederem licenças de maternidade e, mais importante ainda, estabelecia subsídios para algumas categorias de mulheres trabalhadoras durante o período de licença"*.[91] Em julho do mesmo ano, concedeu-se subsídio às famílias necessitadas, com quatro filhos ou mais. Knibiehler avalia que a instituição da licença maternidade assinala o reconhecimento pelo poder público de que era necessário favorecer as condições para que a mulher trabalhadora assumisse as responsabilidades que ele próprio imputava às mulheres em geral, ou seja, cuidar dos filhos.[92]

Em síntese, se este conjunto de medidas pode ser caracterizado como preparação para o Estado-providência em relação à "questão do declínio populacional", ele acaba por colocar em destaque a situação de vida na esfera privada. Além da criança, a própria família passa a constituir uma questão estratégica na medida em que de sua "saúde social" depende a eficácia do combate

---

[91] BOCK, G.. *Pobreza feminina, maternidade e direitos das mães na ascensão dos Estados-providência (1890 - 1950)* in **História das Mulheres no Ocidente:** (v.5) **O século XX**, p. 454 - 455.

[92] *"A instituição da licença maternidade assinala uma conversão importante dos poderes públicos. O ideal da mãe no lar se imporia tão fortemente que por longo tempo os altos funcionários ignoram a mãe trabalhadora. A França, havia tido vinte sete anos de debates parlamentares e uma forte pressão de médicos por uma tímida lei promulgada em 1913"*. KNIBIEHLER, Y.. **Histoire des Méres et de la Maternité en Occident**, p. 97.

ao despovoamento. Como nos lembrou Badinter, seus integrantes são personagens relativos; assim, é impossível pensar que, ao focar um de seus componentes como alvo político, os outros não sejam envolvidos. Por outro lado, seria também esperado que uma política que pretenda imprimir mudanças na esfera do privado se restrinja a propor ações que abarquem unicamente tal esfera. Daí a necessidade de pensar estratégias não apenas visando o filho, o pai e a mãe, mas também a mulher-trabalhadora, o homem-trabalhador. O resultado é que, paulatinamente, veremos uma série de medidas que modificarão sensivelmente a forma de ser dessa sociedade.

2. 6 – O Estado-providência e o pró-natalismo

Mas será somente após a Primeira Guerra que o Estado de Bem-estar começa a ganhar fôlego, ainda assim de forma incipiente. A penúria de boa parte da população, a queda da natalidade, as questões de moradia, educação e previdência social começam a fazer parte da agenda de países que, posteriormente, incorporarão a socialização de direitos básicos como critério para a construção de uma sociedade saudável. Bock, analisando relatório internacional de 1917[93] sobre os sistemas de assistência estatal à maternidade, encontra grandes semelhanças entre as políticas dos países europeus; isto a motiva a identificar uma *"tendência internacional a favor da proteção social das mães, ou de certos grupos de mães"*,[94] na medida em que certas normas são igualmente adotadas apesar das diferenças políticas e

[93] Relatório elaborado em 1917 por Júlia LATHROP, na condição de diretora do *Children's Bureau* dos Estados Unidos, a partir de investigação em quinze países, na sua maioria europeus. Dentre os países pesquisados estão França, Itália, Austrália, Estados Unidos, Suécia, Grã-Bretanha, Alemanha. BOCK, G.. *Pobreza feminina, maternidade e direitos das mães na ascensão dos Estados - providência (1890 - 1950)*, p. 456.

[94] BOCK, G.. *Pobreza feminina, maternidade e direitos das mães na ascensão dos Estados - providência (1890 - 1950).* p. 456 - 457.

econômicas entre aqueles países. No que se refere à França, a Primeira Guerra foi fator determinante para a desorganização do sistema de envio das crianças para as amas de leite, primeiramente pela impossibilidade de transportá-las para o campo e, em seguida, pela modificação das condições de natalidade, pela elevação do nível educacional das mães e pelo novo interesse que a criança desperta nos trabalhadores urbanos e rurais. Assim, após a guerra a família tende a exigir do Estado outras soluções políticas para a proteção da infância, tais como a implantação de creches públicas.[95]

De outro lado, circulares e decretos de 1917 objetivam permitir a conciliação entre o trabalho e a maternidade através da distribuição patronal de prêmios pelo nascimento e amamentação. Eles são o ponto de partida para o reconhecimento e a valorização da *"função social da maternidade"*.[96] De outro lado, a assinatura pela França de convenção internacional que propugna o direito à licença maternidade por dez ou doze semanas, com garantia da manutenção do emprego, constitui o reconhecimento do direito ao emprego para a mulher e também do direito da criança aos cuidados maternos.[97] A mulher trabalhadora não podia deixar de ser antes de tudo mãe: *"Nós contamos com as operárias para gerar milhares de granadas e para nos dar uma dúzia de crianças"*. Para tanto, *"uma lei de agosto impõe a todas as empresas, que empreguem mais de cem mulheres, de criar quartos de aleitamento, creches e "garderies""*. Knibiehler e Fouquet afirmam que não é possível detectar a extensão do cumprimento da lei mas asseguram que *"algumas indústrias da região parisiense se associaram, com a ajuda da Cruz Vermelha e da Liga contra a mortalidade infantil, para criar um quarto de 20 berços e uma garderie para 100 crianças. No total, somente 10 a cada 100 empresas aplicaram a*

---

[95] NORVEZ, A.. **De la Naissance à L'École**, p. 17.

[96] BOCK, G.. *Pobreza feminina, maternidade e direitos das mães na ascensão dos Estados-providência (1890 - 1950)* in **História das Mulheres no Ocidente:** (v.5) **O século XX**, p. 458.

[97] KNIBIEHLER, Y.. **Histoire des Méres et de la Maternité en Occident**, p. 97.

lei, mas eram as mais importantes e assim elas socorreram em média 30 a cada 100 mães operárias".[98] A Citroen, por exemplo, dava uma ajuda de custo de 30 francos durante toda a gravidez, pagava 11 dias de hospitalização e um prêmio de 100 francos por nascimento. O aleitamento dava direito a 20 francos mensais durante 4 meses e, depois disto, cada mamada ao dia correspondia a 10 francos por mês.[99]

Para Bock nenhuma política consistente foi desenvolvida no plano do Legislativo para afastar as mulheres do mundo do trabalho; se as licenças e subsídios ocorreram, eles visavam conter o declínio da natalidade. A verdade é que *as mulheres neste momento tinham dois papéis estratégicos: deveriam procriar, mas também eram fundamentais para substituir o trabalho masculino* posto que aos homens competia o esforço da guerra. Em 1918, as mulheres já serão mais de um terço da força de trabalho, vivem em condições precárias, seu estado de saúde é agravado por duas doenças extremamente contagiosas, a tuberculose e a sífilis; o aborto, provocado ou não, contribui para o alarmante despovoamento do país. Além do mais, a maioria dos mortos eram jovens em idade de procriação. Neste contexto, o que fazer para reerguer a pátria?

Várias medidas configuram uma situação que pode ser conceituada como pró-natalismo, dentre elas citamos:

(a) Proibição do aborto e adoção de duras penas para quem praticá-lo ou a ele se submeter bem como para quem induzir a utilização ou utilizar, sendo bem sucedido ou não, métodos anticoncepcionais, conforme lei de 31 de julho de 1920

> *"será punido de prisão por seis meses a três anos e a uma multa de cem a três mil francos qualquer um que: tenha proferido discurso em lugar ou reunião pública; tenha vendido, colocado a venda ou oferecido, mesmo que não em público, ou exposto, afixado ou distribuido sobre a via pública ou em lugares públicos, ou a domicílio, remetido em envelope fechado ou não, pelo correio, ou por qualquer agente de*

[98] KNIBIEHLER, Y. e FOUQUET, C.. **Histoire des Mères**, p. 292 - 295.

[99] Conforme KNIBIEHLER, Y. e FOUQUET, C.. **Histoire des Mères**, p. 294

distribuição ou de transporte, livros, escritos, impressos, anúncios, cartazes, desenhos, imagens ou emblemas; tenha colocado publicidade em gabinetes médicos ou, assim ditos, médicos; tenha provocado um crime de aborto, mesmo que esta provocação não tenha surtido efeito.
Artigo 2. – Será punido com as mesmas penas qualquer um que tenha vendido, colocado a venda, ou feito venda, distribuído, ou feito distribuir, de qualquer forma que seja, remédios, substâncias, instrumentos ou objetos quaisquer, sabendo que eles estariam destinados a cometer o crime de aborto, ainda mesmo que este aborto não tenha sido consumado, nem tentado, e ainda mesmo que esses remédios, substâncias, instrumentos ou objetos quaisquer propostos como meio eficazes de aborto e que seriam, na realidade, impróprios para os realizar.
Artigo 3. – Será punido de um mês a seis meses de prisão e com uma multa de cem a cinco mil francos, qualquer um que, com o objetivo de propaganda anticoncepcional tenha, por um dos meios especificado nos artigos 1° e 2°, descrito ou divulgado, ou se oferecido para revelar, os processos próprios para prevenir a gravidez, ou ainda facilitar o uso desses métodos. As mesmas penas serão aplicadas à qualquer um que, por um dos meios enunciados no artigo 23 da lei de 29 de julho de 1881, se entregue a uma propaganda anticoncepcional ou contra a natalidade".[100]

Zeldin afirma que, apesar de todo o rigor da lei, os juizes somente julgaram uma média de 350 processos e, mesmo no governo Vichy (anos 40), não foram mais de 2.000 processos. Mas isto não significa que a incidência do aborto tenha diminuído; estima-se que, entre as duas guerras, foram praticados entre 400.000 a 1.200.000 abortos por ano: *"dito de outra forma, eles eram tão freqüentes quanto os nascimentos"*.[101] Estudo realizado em 1947 mostra que 73% mulheres que se submeteram a um aborto eram casadas e o fizeram com o consentimento do marido; o mesmo trabalho localiza em Paris 14 *"maternidades clandestinas"* especializadas em abortos.[102]

(b) Incentivo à natalidade – *"Les Françaises devaient se remettre à enfanter"* – as francesas devem engravidar. A procriação cuja decisão era antes de competência de cada casal, passa a ser uma questão de Estado: *"em primeiro lugar, é o seu*

[100] KNIBIEHLER, Y. e FOUQUET, C.. **Histoire des Mères**, p. 298.

[101] ZELDIN, T.. *Les femmes*, p. 417.

[102] MICHEL, Andrée e TEXIER, Geneviève. *La condition de la Française d'aujourd'hui*, 1964, v. I, p. 122-124 citado em ZELDIN, T.. *Les femmes*, p. 417.

patriotismo, a sua moralidade, a sua coragem que permitirá às famílias numerosas de se multiplicar e de se sustentar. O exemplo deverá vir do alto, daquelas que não têm para sacrificar senão sua satisfação, seu prazer, sua faceirice, e mesmo um pouco da sua saúde. Muitas mulheres no mundo já estão espontaneamente neste caminho e se sujeitam a alimentar suas crianças com seu leite, para lhes dar ainda mais delas mesmas, para melhor cumprir seu dever". Mas, além de engravidar, as mulheres são convocadas a propagandear a importância política e estratégica que da gravidez: *"Resta-lhes a tarefa de ensinar a suas irmãs menos afortunadas,(...) que o melhor meio de prevenir de uma guerra futura às crianças já nascidas é colocar no mundo o maior número possível de pequenos franceses, e que é infinitamente melhor, para esses pequenos franceses, repartir com os irmãos e as irmãs seu bem familiar do que não poder defendê-lo com a força de apenas um contra vários inimigos".*[103]

(c) Criação de "Dispensários de Higiene Social" objetivando a luta contra a tuberculose com relação à qual, como parte da luta contra a tuberculose, a "Cruz Vermelha Americana de Ajuda à Infância" despende, em território francês, recursos significativos para uma ação intensiva de educação de massas, especialmente das mães. A ajuda internacional é também empregada na criação ou reforma de dispensários; o "Escritório da Criança", ainda com recursos americanos, lança campanhas de higiene infantil por meio de cartazes, exposições, filmes documentários e criando escolas de puericultura.[104]

(d) Luta contra a mortalidade infantil através da vacinação, do incentivo ao atendimento médico ou paramédico à mãe e ao recém nascido. *"É o início de uma*

---

[103] FÉRAUD, M.. *Un problème féminin: aprendre à vouloir*, 1917 citado em KNIBIEHLER, Y. e FOUQUET, C.. **Histoire des Mères**, p. 298.

[104] Não apenas a França estará propondo tais estratégias; na Itália, o "Escritório Nacional de Proteção" aparece em 1925. Na Alemanha, uma proteção social é financiada pelo Partido Nazista; em 1936, Hitler criou o "Lebensborn" acolhendo as mães não casadas que haviam tido filhos de homens da "elite racial", mais conhecidos como integrantes da SS. KNIBIEHLER, Y.. **Histoire des Méres et de la Maternité en Occident**, p. 100.

democratização dos cuidados médicos que os Seguros Sociais (durante os anos 1930 - 1932) e depois a Segurança Social (a partir de 1945) irão confirmar".[105]

(e) Reforço da idéia de que a mulher deve ficar em casa. *"Por sua natureza, ela é destinada aos trabalhos domésticos, trabalhos, aliás, que salvaguardam admiravelmente a honra de seu sexo e que respondem melhor a sua natureza no que se refere à boa educação da criança e à prosperidade da família"*, como diria o Papa Leão XIII[106] ou ainda, *"é na casa, antes de tudo, ou nas dependências da casa e no meio das ocupações domésticas que está o trabalho das mães de família"*, nas palavras de Pio XI[107], quarenta anos depois de seu antecessor. Será a democracia cristã a primeira a propor, em 1921, uma lei sobre a ajuda às famílias numerosas com a condição de que a mulher deixe o trabalho: *"Toda mãe de família da nacionalidade francesa e de profissão operária receberá do Estado uma ajuda anual de 360 francos por criança menor de dezesseis anos, com a condição de não se ausentar do lar".*[108]

(f) Outra medida importante é a introdução do subsídio de separação ao qual tinham direito mulheres e viúvas de soldados ausentes, independentemente da situação legal da união do casal, o montante do subsídio dependia do número de filhos e, algumas vezes, da profissão da mulher.

Na avaliação de Bock, tais medidas eram concebidas *"não para afastar as mães da força de trabalho mas para as ajudar a conjugar o trabalho fora de casa*

---

[105] KNIBIEHLER, Y. e FOUQUET, C.. **Histoire des Mères**, p. 305.

[106] Papa Leão III. *Enciclica Rerum Novarum*, 1891,s/p.
Leão XIII (Vicenzo Gioacchino Pecci , 1878-1903) foi papa de 1878 a 1903. Foi um dos incentivadores da aproximação dos católicos franceses com a República bem como dará impulso ao movimento social cristão. Fonte: Verbete *"Leon"*. **Dictionnaire en Couleurs de la Langue Française**, p. 735.

[107] Papa Pio XI. *Enciclica Quadragesino Anno*, 1931, s/p.
Pio XI (Achille Rati, 1857-1939) foi papa entre 1922 e 1939. Assinou juntamente com o chefe de Estado italiano o Acordo de Latrão (1929) que cria o Estado do Vaticano. Condena a Ação Francesa, o fascismo, o nacional socialismo e o bolchevismo. Em *Quadragesino Anno* retoma a doutrina social elaborada por Leão III. Fonte: Verbete *"Pie"*. **Dictionnaire en Couleurs de la Langue Française**, p. 980.

[108] KNIBIEHLER, Y. e FOUQUET, C.. **Histoire des Mères**, p. 306 - 307.

com a maternidade, ao menos durante a gravidez e o parto". Para a autora, elas significavam uma retórica política que *"concebia a proteção à maternidade como uma forma de influenciar aqueles que queriam ter filhos mas que sentiam que os não podiam ter por causa da sua sobrecarga de trabalho e da sua pobreza"*.[109] Já Knibiehler avalia que este é um momento em que a iniciativa privada ainda é uma grande promotora de medidas de proteção à infância e à família mas que observa-se a crescente inserção do poder público através da criação dos serviços sociais.[110]

De nossa parte, cremos que estas são típicas medidas de interface entre a esfera privada e a pública. Privilegiando a ação sobre a mulher-mãe, para serem bem sucedidas, não podem deixar de reconhecer a mulher-trabalhadora. Papéis diversos referidos à mesma pessoa; muitas vezes as políticas propostas pelo Estado, para serem coroadas de êxito, os vê como contraditórios. Em outros momentos espera-se que quanto mais tais papéis tiverem possibilidade de se aproximar, mais as políticas serão efetivas. Dito em outros termos, no que se refere ao incentivo à natalidade, nem sempre os Estados adotarão as mesmas estratégias para que tal objetivo seja atingido. Quando, ao mesmo tempo, natalidade e trabalho feminino são fundamentais as ações do Estado enfocarão tanto a mulher-mãe como a mulher força de trabalho de forma que um papel não inviabilize o outro.

É o que vemos neste caso.

2. 7 – Seguridade social: uma estratégia contra o enfrentamento de classes

O sistema de "seguridade social" (1928-1930) é contemporâneo à criação do Ministério da Saúde. Defendido e também combatido por vários setores da

---

[109] BOCK, G.. *Pobreza feminina, maternidade e direitos das mães na ascensão dos Estados-providência (1890 - 1950)* in **História das Mulheres no Ocidente:** (v.5) **O século XX**, p. 459.

[110] KNIBIEHLER, Y.. **Histoire des Méres et de la Maternité en Occident**, p. 100.

sociedade, tinha três pontos estratégicos fundamentais. Primeiramente, buscou modernizar o aparelho sanitário e social obsoleto, mesmo antes da Primeira Guerra, se comparado com o de outras nações.[111] Em segundo lugar, o rompimento com o caráter local do atendimento que, apesar dos esforços das comunas, estava permeado pela falta de eficiência e pelo clientelismo. Finalmente, a implementação de estratégias políticas e sociais que aplacassem o "enfrentamento entre as classes", especialmente porque o socialismo já havia surgido e a classe operária dava mostras de se sentir "fora da Nação". *Trata-se portanto do nascimento de uma nova política social que se ancora na centralização, no alargamento do campo da proteção social, na inserção do operariado e na criação de uma infra-estrutura médico-social moderna e que vislumbra a estabilidade política.* Por exemplo, um decreto de 30 de outubro de 1935 amplia o espectro da proteção social inaugurada pela lei de 1874; agora, não só as crianças de até dois anos entregues às amas mas também aquelas que ficam com os pais recebem uma subvenção do Estado e passam a ter o direito à proteção social. Além disso, amplia-se também a idade atendida para três anos.[112] Em 1930 é criado o Ministério da Saúde Pública e seu impacto é muito destacado: *"As vacinas passam a ser obrigatórias, e os alunos ainda não vacinados recebem vacina à força. Os noivos têm de fazer exames pré-nupciais, para prevenir-los das doenças que poderiam transmitir, e depois para prevenir eventuais incompatibilidades do Rh.* (...) *sob condição de fazer três exames durante a gravidez, a futura mãe recebe subsídios pré-natais, e são instituídas as visitas para os recém-nascidos. Os pais são instruídos a manter uma carteira de saúde para cada filho. As colônias e acampamentos de férias são submetidos a inspeções*

---

[111] As taxas de mortalidade infantil ainda são altas, a tuberculose ainda tem forte presença na sociedade francesa. Mas os avanços tecnológicos e científicos e a possibilidade de serem usufruídos, através de uma política de saúde, incidiram na expectativa de vida: para uma criança nascida em 1985, por exemplo, ela é vinte vezes maior do que a de uma nascida no início do século (p. 107). Neste sentido também concorre a definição de outras políticas tais como a de habitação, de água e esgoto. Fonte: PROST, A.. *A família e o indivíduo* in PROST, Antoine e VINCENT, Gérard. **História da Vida Privada:** (v.5) **Da Primeira Guerra a Nossos Dias**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 107.

[112] NORVEZ, A.. **De la Naissanece a L'École**, p. 75.

sanitárias. Assim, a política de saúde constrói uma rede complexa de regulamentos públicos". Mas não se trata de uma política que se restringe a fiscalizar ou proibir, ela fundamentalmente objetiva tornar os "aparatos de saúde" acessíveis para toda a população; a implementação de tal política *"faz aumentar as despesas de saúde numa velocidade maior do que a dos rendimentos dos particulares e do orçamento do Estado"*.[113]

2.7.1 – O Código da Família

Dentre as medidas que visavam o reordenamento da sociedade francesa face à nova situação mundial destaca-se, pela sua importância, o Código da Família (1939). Ele foi promulgado sem consulta ao Parlamento e com a aprovação do Ministro da Defesa Nacional e de dezoito outros ministros. Sauvy avalia que *"este é o momento mais desfavorável, às vésperas de uma guerra sem precedentes (...) são tomadas medidas extravagantes, fora de todas as normas, chamadas de código da família"*.[114] Norvez acredita que são exatamente as condições de excepcionalidade que propiciaram a promulgação do Código pois *"em tempos de normalidade, numerosas objeções, financeiras ou outras, podem ser formuladas, impedindo assim que uma maioria de opinião possa se estabelecer em torno de um projeto preciso. Em período extraordinário, planos longamente amadurecidos e defendidos por homens resolutos, podem redundar em acordo. O "código da família" é um deles"*.[115] Não nos cabe defender o autor daqueles que porventura interpretam suas palavras como um veio de autoritarismo, mas o fato é que há momentos na história

---

[113] Assim, se em 1950, o gasto médico significava 4,5% do consumo familiar; em 1970, ele representa 9,4% e, em 1982, é da ordem de 12,4%. Fonte: PROST, A.. *A família e o indivíduo*, p. 109 – 110.

[114] SAUVY, A.. **Histoire Économique de la France entre les Deux Guerres**. Paris: Fayard, 1967, v. II, p. 471.

[115] NORVEZ, A.. **De la Naissance à L'École**, p. 75-76.

em que aqueles que estão no poder concedem como forma de manutenção de seu *status quo*, ainda que isto implique maiores encargos.[116]

Neste caso, o decreto se constitui em uma ampla gama de medidas onde a proteção sanitária à criança não é mais do que uma pequena parcela. Pode-se dizer que quatro grandes linhas são definidas:

(a) Uma ajuda à família pela subvenção após o nascimento do primeiro filho, cujo valor da subvenção se alarga em função de um segundo nascimento, condicionado ainda pela situação profissional dos pais; assim, em função das dificuldades vivenciadas pelas famílias de agricultores, elas são alvo privilegiado.

(b) O favorecimento da maternidade e a repressão ao aborto constituem as bases da proteção familiar definida pelo código. A prevenção médica que beneficia o recém nascido deve ocorrer desde o seu nascimento através de organização de setor público específico. As disposições jurídicas tornam-se mais favoráveis à adoção tendendo a dar aos pais e às crianças adotadas os mesmos direitos e deveres que as outras famílias.[117]

---

[116] Diz Norvez: *"Nas considerações do decreto, tal como elas foram publicadas no Journal Oficiel de 30 de julho de 1939, a introdução (...) revela a gênese do código. É em 1938 que Georges Pernot, presidente da Federação Nacional de Associações Famílias Numerosas (fundada em 1921), encarrega E. Daldier, presidente do Conselho, a constituir um comitê para preparar um projeto afim de aprimorar a legislação em matéria de sustento familiar. Este "Alto Comitê da População", formado por cinco membros, foi instituído em 22 de fevereiro de 1939. Colocado ao lado do chefe do governo, a quem remeterá um relatório em 30 de junho seguinte, ele* (o comitê) *disporá de condições excepcionais para um organismo desse tipo. O "Código da Família" seria promulgado um mês depois"*. NORVEZ, A.. **De la Naissance à L'École**, p. 77.

[117] Em 1667, sob o reinado de Luís XV, uma norma secularizou o registro de nascimentos confiando-os a gestão dos prefeitos das municipalidades existentes. Assim, *"todo o indivíduo nascido sob o solo francês deve ter um estado civil* (registro) *que permita identificá-lo como pessoa única sem consideração de religião e de raça"* (p. 13). Todo nascimento sob o território deve ser declarado até três dias após o nascimento da criança. Depois dessa data, somente a declaração de um promotor da República poderá consignar a ata de nascimento. Devem necessariamente constar: data do nascimento (dia, mês e hora); o endereço; o sexo; o prenome; os nomes, prenomes, profissão, endereço, data e lugar de nascimento de cada um dos pais; a condição marital dos pais.

Há, no entanto, casos especiais a serem considerados. O primeiro é a ata de nascimento de gêmeos; após o registro do sexo, assenta-se a ordem de nascimento dos irmãos da seguinte forma: primeiro gêmeo, segundo gêmeo e assim sucessivamente para os trigêmeos, quadrigêmeos, quíntuplos, etc.

O segundo é o caso das crianças abandonadas. O oficial de "estado civil" do local onde foi encontrada a criança deve inicialmente fazer um registro da descoberta contendo o maior número de indicações possíveis

(c) a repressão de mazelas sociais como o álcool e a prostituição.

Norvez acentua que o Código tem o mérito de reconhecer a criança enquanto indivíduo e que o foco é a luta contra a mortalidade; organizando-se em nível departamental, deve mobilizar o conjunto dos serviços públicos de higiene e de assistência bem como a iniciativa privada dos filantropos. O texto legal constituí referência obrigatória no sentido de dotar o país de um conjunto legislativo e regulamentar que tem como alvo as necessidades da criança e da família.[118]

Knibiehler e Fouquet, frente a estes fatos e medidas, se perguntam: não haveria o século XX descoberto uma nova *maldade* maternal que o século XIX teria ignorado, dada a sua ênfase no papel da mulher-mãe? Na verdade, no século XIX o discurso da exaltação do amor maternal coloca em causa a vocação para a maternidade e, por conseqüência, reafirma uma ordem social fundada na distinção entre o papel masculino e o feminino. Mas será somente no século XX que veremos a estruturação de políticas que reforçam *o materno* e chegam até a interditar a entrada das mulheres na administração pública. Num olhar mais atento sobre a questão se verá que, ao mesmo tempo em que são colocadas em prática medidas

---

que ajudarão nos procedimentos posteriores, já que o abandonado pode ser um recém-nascido com poucas horas, um bebê com alguns meses ou uma criança com alguns anos que talvez já tenha sido registrada. Em seguida, ele deve oficiar um documento civil da criança através de uma ata de nascimento provisória que lhe dará uma identidade sem filiação.(p. 18).

Uma terceira possibilidade é a ata de nascimento das crianças consideradas "pupilas do Estado", o documento será provisório na medida em que elas não têm filiação estabelecida, na margem será apontada a condição de "adotadas pelo Estado". As "pupilas do Estado" são crianças menores sob tutela do Estado, em função dos seguintes critérios: (a) as que não têm filiação porque foram abandonadas ou porque seu nascimento ocorreu sob segredo médico, uma vez que toda mulher tem garantia de atendimento hospitalar, independentemente do fato de assumir a criança; (b) aquelas que têm filiação legítima ou natural reconhecida mas que estão sob responsabilidade da Assistência Social dado que seus pais permitiram sua adoção, que são órfãs de pai e mãe, que seus pais perderam o pátrio poder ou que foram abandonadas.

Finalmente, existe a ata de nascimento de uma criança adotada. Na França, a adoção de crianças pequenas é relativamente recente; a lei de junho de 1923, praticamente mal havendo terminado a guerra, autoriza a adoção de órfãos. Em 11 de julho de 1966, criam-se duas formas de adoção: a simples e a plena. A segunda é concebida como uma imitação da paternidade natural, ou seja, o adotado é tratado como se tivesse nascido dos adotantes. Se ele já tiver uma ata provisória, ela será anulada por uma nova ata onde constará o nome dos adotantes como pais, sem menção à adoção (p. 23). PEDUSSAUD, Suzanne. *Le point de vue de l'administration* in FINE, A. e outros. **L' Enfant a-t-il Droit á son Histoire?** Paris: Érès, 1999.

[118] NORVEZ, A.. **De la Naissance à L'École**, p. 77.

restritivas, consolidaram-se políticas de direitos antes inexistentes, tais como o direito a vida, o código familiar ou o salário família.[119]

Leis que normatizam a identidade do feminino

Uma lei de 1907 autoriza que as mulheres casadas que trabalham possam fazer pleno uso de seu salário; uma decisão antes legalmente afeta ao marido através do poder marital. Em 1920, as mulheres foram autorizadas a se sindicalizar sem o consentimento do marido.
Em 1927 é assentada a igualdade de salários dos professores independente de seu sexo.
Posteriormente, o Código da Família (1939) abole o poder marital e dá à mulher uma capacidade legal plena; o marido não tem mais o poder da obediência, mas passa a ser chamado de chefe da família. Ou seja, ele continua a ser legalmente o representante dos interesses familiares, podendo requerer a incapacidade civil da mulher sempre que entender que tais interesses estão ameaçados. Em 1940, o direito de trabalho é gravemente limitado às mulheres e *"o conjunto da função pública mantém a discriminação no que respeito às mulheres fixando um limite ao número de postulantes para evitar o desemprego masculino"*. ZELDIN, T.. **HIstoire des Passions Françaises** (v. I), p. 418. Em 1946 será estabelecida a igualdade de salários e, apenas em 1944 (uma vez que se alegava que as mulheres poderiam ser uma ameaça à república laica em função de sua proximidade com o clero), o direito de voto feminino. Rosavallon afirma o peso cultural do catolicismo e o medo dos republicanos no que tange ao veto do voto feminino pelo Senado; mas, ele não crê que estes sejam os únicos motivos. Para ele, o *universalismo à francesa* constitui o real impedimento ao sufrágio feminino: *"a mulher é privada do direito de voto em razão da sua particularidade, porque não é um verdadeiro indivíduo abstrato, porque continua a ser demasiado marcada pelas determinações do seu sexo"*. Esta seria uma percepção muito francesa da questão na medida em que, enquanto em outros países os preconceitos contra as mulheres contribuem para instaurá-las como um grupo social, na França eles funcionam negativamente. Ou seja, os preconceitos em relação às mulheres impedem que sejam vistas como indivíduos sociais, remetendo-as permanentemente para o seu papel doméstico, isolando-as em uma relação com os homens que *naturalizada*. É por isto que, no caso francês, o reconhecimento do voto da mulher inscreve-se no reconhecimento do estatuto de indivíduo autônomo enquanto que, o modelo anglo-saxônico por exemplo, o inscreve na perspectiva sociológica da representação de interesses. O brilhante ensaio de Rosavallon conclui que *"foi paradoxalmente a visão universalista abstrata do elo político o que atrasou em França a hora do voto das mulheres"*.
Em 1965, uma lei modifica o regime matrimonial, mas será somente em 23 de dezembro de 1985 o reconhecimento da igualdade entre os esposos no regime matrimonial bem como dos pais na gestão dos bens das crianças. ZELDIN, T.. **Histoire des Passions Françaises** (v.I), p. 414 – 419, COHEN, S.. **De la Creche à L'École**, p. 28 e ROSANVALLON, Pierre. *A história do voto das mulheres; reflexão sobre a especificidade francesa* in DUBY, G. e PERROT, M.. **As Mulheres e a História**, p. 74. Ainda hoje o mundo do trabalho recebe diferentemente os homens e as mulheres; por exemplo, em 1990, 12% das mães de um filho com menos de três anos estavam desempregadas, em 1993, a taxa de desemprego feminino é de 13,3%, já o índice do sexo masculino é menor. COHEN, S.. **De la Creche à L'École**, p. 26.

[119] O período Petain da França ocupada por forças alemãs na Segunda Guerra, por exemplo, funda-se na trilogia *Trabalho, Família e Pátria.*

Ainda que reconheçamos a importância de tais medidas, o que nos propomos aqui é também explicitar o caráter político destas ações. Neste sentido, recorremos à analise empreendida por Knibiehler dado o seu caráter instigante. Para a autora, o estabelecimento do Estado-providência traduz uma significativa mudança na forma de pensar a família, a identidade feminina, as relações sociais entre os sexos, as formas de reprodução. O declínio dos nascimentos é preocupante, ao mesmo tempo que a atividade assalariada das mulheres concorre com a função maternal, o que legitima que o interesse público se imponha nas, até então, sacrossantas fronteiras da vida privada. A família não pode mais ficar a mercê de seu chefe, ela deve ser objeto de decisões políticas: *"Os regimes políticos se diversificam: ao lado das democracias liberais, surgem as repúblicas socialistas, e também as ditaduras totalitárias. Neste contexto, com relação à maternidade, as diferenças observadas de um país para outro se reduzem quase que a decalagens cronológicas: as semelhanças são significativas. Todos os países são mais ou menos natalistas, todos procuram meios de ajudar as famílias, todos aceleram a medicalização da infância".*[120] Em outros termos, ainda que o natalismo responda a objetivos diferentes segundo o país ou o regime político analisado, os métodos são universais.[121] E quais seriam estes métodos? Especialmente a repressão. Sanções

---

[120] KNIBIEHLER, Y.. **Histoire des Méres et de la Maternité en Occident**, p. 93 – 94.

[121] *"Na França, depois das drásticas perdas da Primeira Guerra Mundial, a indústria precisa de braços, a armada de conscritos. Na Suécia, na Escandinávia, a emigração agrava a insuficiência de mão de obra. A Grã-Bretanha e os Estados Unidos não se alarmam senão no final dos anos 30, pois neles os efeitos da não natalidade foram mais recentes e menos visíveis. Por toda parte, a hostilidade que se desenvolve nas democracias à imagem da mulher emancipada, a 'garçonne' na França, a 'flapper' na Inglaterra, assinala uma angústia profunda. Os ditadores são natalistas por vontade de poder. Os fundadores – Mussolini, Hitler, Franco – precisavam criar estados fortes, capazes de enquadrar toda a população do berço à tumba. Homens e mulheres numerosos, aplicados à obediência e à abnegação, eram necessários para desenvolver a economia, conquistar colônias, preparar a guerra. Quanto aos socialistas marxistas, eles desejavam primeiro fazer 'tábua rasa', abolir as antigas estruturas, começando pela 'família burguesa'. As mulheres deviam sair de casa, se integrarem em todos os níveis da vida profissional e da vida política. Desde 1917-1918, elas detinham direitos políticos; os procedimentos do casamento e do divórcio foram simplificados; o poder marital foi suprimido; em 1920 o aborto foi autorizado. A maternidade socializada deveria ser assumida coletivamente: o amor de uma mãe, dizia Alexandra Kollontaï devia abraçar todas as crianças da grande família proletária. (...) As dificuldades econômicas jogaram muitas mulheres na*

severas ao aborto, salvo na Alemanha onde o aborto "eugênico" foi uma prática, foram impostas em vários países.

O controle político pela esterilização eugênica

A eugenia teve sua época áurea entre as duas guerras revelando alguns aspectos inquietantes da medicalização da sociedade. Na Alemanha, o processo adquiriu dimensões alarmantes; a pretexto de regeneração da raça impediu-se a procriação de não arianos, especialmente judeus, ciganos e negros ou daqueles que eram ditos como portadores de doenças mentais. A partir de 1933, uma lei permitiu a esterilização forçada de cerca de 1.500.000 homens e mulheres; foi ainda instituído cerca de 250 cursos especializados na questão, abarcando juristas, médicos, antropólogos, geneticistas; ao longo de dez anos, mais de 500.000 mulheres foram esterilizadas. Outra lei permitia o aborto eugênico, uma prática incentivada por intensa propaganda

Mas não só a Alemanha desenvolveu políticas eugênicas. Em outros países o movimento proclamava a esterilização dos portadores de taras e dos doentes mentais. Na Grã-Bretanha uma lei neste sentido foi proposta mas rejeitada em 1934. Em três estados escandinavos foram promulgadas leis eugênicas. Nos Estados Unidos, em dois terços dos estados há leis que permitiam a esterilização, embora tenham sido pouco aplicadas.

Knibiehler não exime a responsabilidade das próprias mulheres nas práticas eugênicas: *"dentre o aporte do eugenismo, houve mulheres médicas, enfermeiras, trabalhadoras sociais; elas eram minorias mas particularmente eficazes"*. Ela se revolta ainda mais com parcela do feminismo: *"que pensar das feministas radicais que se pronunciaram a favor do eugenismo? Conta-se dentre elas Margaret Sanger ("mãe da pílula"). Elas viam principalmente na esterilização um meio de diminuir o fardo maternal das mulheres mais pobres, uma espécie de contracepção, uma prevenção ao aborto"*. KNIBIEHLER, Y.. **Histoire des Méres et de la Maternité en Occident**, p. 100 – 101.

Knibiehler avalia que, dentre os países democratas, a França foi a nação mais repressiva especialmente em função de seu perfil demográfico e chegou inclusive a

miséria. A instabilidade dos casais, a demissão dos pais, geraram a recusa massiva à engravidar: em Moscou, em 1934, contabilizava-se três abortos por um nascimento; os infanticídios e os abandonos se multiplicavam. O melhor era dar marcha ré, reabilitar a família, glorificar as 'Mães Heroínas'. No final dos anos 30, a URSS tornou-se natalista. Nos países do norte da Europa objetivando moralizar o 'birth control', dissociou-o do amor livre propondo-o aos casais legítimos e responsáveis. Um novo contraceptivo feminino, o diafragma é colocado em uso. Centros de informações se abrem. Na Suécia, depois de 1935, os poderes públicos associam a população à política demográfica: o aborto é legalizado, o 'birth control' e a educação sexual são largamente difundidos; ao mesmo tempo em que medidas incitam a natalidade; faz-se apelo ao civismo dos lares". KNIBIEHLER, Y.. **Histoire des Méres et de la Maternité en Occident**, p. 93 – 96.

guilhotinar por pratica de aborto durante o período autoritário de Vichy, que era feito clandestinamente. Neste sentido, um ator importante enquanto parceiro do Estado em favor do pró-natalismo foi a Igreja Católica incentivando, não só as famílias a conceber, mas também os médicos católicos a difundir métodos naturais de contracepção; são pressões morais e ideológicas que procuram difundir a importância moral e social da maternidade.[122] Aliás, este é um setor da sociedade que será também determinante para o estabelecimento, em 1938, de um "seguro da mãe no lar", posteriormente rebatizado de "seguro de salário único" (1941), que retribui a mulher-mãe não trabalhadora enquanto educadora da criança no lar.[123]

Pouco depois da aprovação do Código, em 5 de junho de 1940, foi criado o Ministério da Família, posteriormente incorporado ao Ministério da Saúde e que, em 1946, transforma-se em Ministério da Saúde Pública e da População. Uma denominação que mostra o quanto as questões sanitárias são determinantes para o para o crescimento populacional.

2.8 – A "Renovação da Nação" e as políticas materno-infantis

No momento em que a Segunda Guerra está por ser deflagrada a mortalidade infantil aumenta como se verifica na Tabela 2. 4 – "Taxa de mortalidade infantil entre 1939 – 1943".

[122] No contexto de pressão ideológica para a difusão do ideal da "boa mãe" pode-se citar o surgimento, especialmente nas democracias, de associações confessionais que difundiam a missão social da maternidade. Na França, em 1925, foi criada a União Cívica Feminina e Social, que fazendo a apologia da "mãe no lar" reclamava o direito de voto para as mulheres. Por parte do estado verifica-se a construção e difusão de simbologias que encorajam a maternidade como o Dia das Mães (Fête des Mères) em 1926 ou a Medalha de Família Francesa destinadas às mães de famílias numerosas. Mas, segundo, Knibiehler, o saldo dessas medidas é modesto entre as duas guerras, pois o declínio da natalidade não arrefece. KNIBIEHLER, Y.. **Histoire des Méres et de la Maternité en Occident**, p. 96.

[123] KNIBIEHLER, Y.. **Histoire des Méres et de la Maternité en Occident**, p. 99.

Tabela 2.4
Taxa de Mortalidade Infantil entre 1939 - 1943 (por 1.000)

1939	1940	1941	1942	1943
63	89	70	74	77

Fonte: *Statistique Générale de la France* citado em NORVEZ, A.. **De la Naissance a L'École**, p. 77.

Esta situação é determinante para que o governo Vichy pretenda tomar medidas severas no sentido de contê-la. Mas a guerra impede que elas sejam colocadas em prática imediatamente, tendo sido aprovadas apenas em 16 de dezembro de 1942. Inspirado no Código da Família, o texto enfatiza a responsabilidade do Estado na proteção à maternidade e à criança, não somente repartindo encargos, mas assumindo-os plenamente nos momentos de maior dificuldade familiar. O que nos chama atenção é que, apesar de ter sido anulado pelo Governo Provisório da República Francesa liderado por De Gaulle, o texto é a base da legislação que passa a vigorar em 1945: *"A questão que se coloca é a de saber se vale a pena validar o ato dito lei de 16 de dezembro de 1942, recolocar em vigor o decreto de 24 de abril de 1940 ou promulgar uma nova lei. Depois de longos estudos, pareceu preferível elaborar um texto que reunisse as prescrições essenciais do decreto de 24 de abril de 1940 e do ato dito lei de 16 de dezembro de 1942 juntando-lhes certas disposições técnicas novas"*.[124]

Nada poderia ser mais esclarecedor no sentido de se mostrar como um programa político se transmuta em técnico, portanto "neutro e cientificamente elaborado", para elidir as medidas mais adequadas no caminho do progresso. Legitimado pela nova codificação tecnocrática pode agora cumprir sua missão de

[124] *Exposé des motifs de l'ordonnance* de 2 de novembro de 1945, J. O. de dezembro de 1942 in NORVEZ, A.. **De la Naissance à L'École**, p. 78.

reconstruir a nação pela adesão irrestrita de todas as facções políticas e sociais. Mas, estamos nos remetendo a uma situação muito específica – o pós-guerra – e a análise nos parece um tanto simplista para abarcá-la em toda sua complexidade. Segundo Rémond, as conseqüências da Segunda Guerra são tais que o país está praticamente destruído: (a) na Europa, são quase 50 milhões de vidas perdidas entre 1939 e 1945, e na França as perdas também são significativas; (b) as ruínas materiais são muito mais intensas do que na Primeira Guerra porque é uma guerra de movimento o faz com que, em vários momentos, os inimigos percorram os mesmos lugares devastando aquilo que ainda está em pé; (c) a sociedade, do ponto de vista político, esta desorganizada. Por outro lado, o pós-guerra é visto como uma nova etapa política e 1945 enterra definitivamente o antigo regime político. Neste contexto, a Resistência Francesa inspirou dois movimentos: o primeiro, durante a guerra, de organização do combate contra a ocupação e o segundo de organização política dos fundamentos e do desenho do regime pós-guerra. É um sistema de forças políticas que se exprime por uma posição à esquerda e que entende que os direitos tradicionais estão desacreditados. São três as forças que compactuam desta visão: os socialistas democráticos, os comunistas e a democracia cristã. A coalizão destas três forças propõe e possibilita as profundas reformas nas instituições políticas, nas estruturas econômicas, nas relações sociais e na organização do trabalho no pós-guerra, o que na França chamou-se o "tripartidarismo".[125]

O futuro seria o da "renovação nacional", como disse Camus: *"Não se pode esperar que homens que lutaram quatro anos juntos em silêncio e dias inteiros no estrondo do céu e dos fuzis permitam que voltem as forças da demissão e da injustiça sob qualquer forma que seja"*.[126] E, sob este ponto de vista, gaullistas, comunistas, socialistas e os sem-partido estão de acordo. Defender a França da

[125] RÉMOND, René. **Introduction à L'Histoire de Notre Temps:** (v. 3) **Le XXe. Siècle de 1914 à nos Jours**. Paris: Éditions du Seuil, 1989, p. 149 – 167.

[126] CAMUS, Albert. **Combat**, 24 de agosto de 1944 citado em APPOLLONIA, A. C.. **Histoire Politique des Intellectuels en France:** (tome I) **1944 - 1954**. Paris: Éditions Complexe, 1991, p. 61.

"usura das concepções antigas que vigoraram no tempo, eis o que torna inelutável e imensa a tarefa de reconstrução que temos diante de nós".[127] Ao regime corrompido de ontem deve substituir uma República *"pura como o aço da espada de Roland e a revolução que se impõe deve ser total profunda e efetuada por uma elite para o bem de todos".* [128]

A importância incontestável de De Gaulle na construção da nação francesa que hoje conhecemos é alvo de uma vastíssima produção intelectual, havendo o próprio general publicado suas memórias. Muitos dos discursos De Gaulle são esclarecedores de formulações que têm sido aqui utilizadas dado que o Estado-providência francês foi efetivamente organizado sob a égide de De Gaulle no poder.

Vários são os discursos em que De Gaulle explicita a noção de *nação* e de *solidariedade de cada um para o bem comum*; também se referem ao papel do Estado, ao acesso aos direitos enfim a um projeto nacional ancorado na solidariedade mútua. Como exemplo tomamos parte do discurso proferido pelo presidente em 12 de setembro de 1944, no Palácio de Chaillot. Diz De Gaulle:

> *"Brevemente, nós nos encontramos e cada francês o sabe bem, diante de um período difícil onde a libertação não nos permite minimamente a naturalidade mas precisa, ao contrário, da manutenção das severas restrições e exige grandes esforços de trabalho e de organização ao mesmo tempo que de disciplina. Ainda que possamos estar certos de que esta situação irá melhorar, é necessário prever que esta melhoria será lenta. Isto, a nação o sabe e ela está decidida, em detrimento daquilo que já sofreu, a suportar nobremente estas provas, como um grande povo que se recusa a desperdiçar o presente a fim de melhor construir o futuro.*
> *Porque é bem do futuro que se trata! do futuro ao qual milhões e milhões de franceses e francesas olham com ardor e com confiança, um futuro onde a nação inteira deseja que ele seja uma renovação.*
> *Sim, certamente uma renovação! O que teriam custado, antes e durante este drama, à nossa pujança, à nossa unidade, à nossa substância mesmo, as negligências, mediocridades, injustiças que nós teríamos praticado ou tolerado, e também, saibamos*

[127] *Cahiers de Défense de la France*, março de 1944, citado em APPOLLONIA, A. C.. **Histoire Politique des Intellectuels en France:** (tome I) 1944 - 1954, p. 61.

[128] APPOLLONIA, A. C.. **Histoire Politique des Intellectuels en France:** (tome I) 1944 - 1954, p. 61 – 62.

dize-lo, a ausência de ousadia e de continuidade dos poderes públicos no papel de impulsão e de direção, nós o vemos de uma maneira muito clara para ter resolvido tomar um novo caminho.

Para resumir os princípios que a França entende colocar doravante na base de sua atividade nacional, nós diríamos que, sobretudo para assegurar a todos o máximo possível de liberdade e sobretudo para favorecer em todos os campos o espírito empreendedor, ela precisa fazer com que o interesse particular seja sempre contrariado em função do interesse geral, que os grandes recursos da riqueza comum sejam explorados e dirigidos não para o proveito de alguns mas para o de todos, que as coalizões de interesses que tanto pesaram sobre a condição dos homens e sobre a política do próprio Estado sejam abolidas de uma vez por todas e, que enfim, cada um de seus filhos, cada uma de suas filhas, possa viver, trabalhar, criar seus filhos, com segurança e dignidade.

Os mais nobres princípios do mundo não valem senão pela ação. Sob este prisma, nosso povo inteiro discerne que sua felicidade e sua grandeza dependem primeiramente de seu próprio esforço. Evidentemente, o Governo tem o dever de assegurar, na medida do possível, as condições sem as quais o progresso seria comprometido ou a injustiça perpetuada. Certamente cabe-lhe, por exemplo, fazer com que o nível de vida dos trabalhadores franceses cresça tal qual crescerá o da produção. Evidentemente, compete-lhe, como a lei o determina, aliás, desde que exista o direito, de colocar, por requisição ou por seqüestro, à disposição direta do Estado a atividade de alguns serviços públicos e de algumas empresas, compreendendo que a soberania nacional regulamenta as modalidades dos negócios. Certamente, é seu dever reverter à coletividade nacional os enriquecimentos ilícitos obtidos por aqueles que trabalharam para o inimigo. Certamente, é de seu âmbito fixar os preços dos gêneros, regulamentar e controlar o mercado. Mais, para nos reconstruirmos pouco a pouco, na guerra primeiro e na paz depois, para construir uma França nova, é necessário ainda outra coisa e com mais tempo. É necessário um vasto e corajoso esforço nacional.

É isto! é este esforço que nós apelamos à nação. Nós sabemos em que estado nos encontramos, materialmente, demograficamente, moralmente. Nós sabemos tudo aquilo que nos destruíram ou mediocrizaram, em todos os campos do conhecimento. Nós sabemos tudo que nos falta com relação a tudo que está por ser feito. Mas nós sabemos igualmente o que são a nossa terra, o nosso subsolo, o nosso Império, o que valemos, quando nós o desejamos como agricultores, operários, comerciantes, técnicos, patrões, inventores, pensadores, por pouco que andemos juntos, unidos em grupos fraternos, na disciplina consentida de um povo forte. Nós sabemos o que os nossos pais souberam fazer pela França em outros tempos, quando ela era numerosa. Sabemos enfim que não há entre nós um jovem, nem uma jovem, que não sonhem viver livres, fortes, amantes e alegres, no trabalho de uma grande época e de uma grande pátria. (...) E vós, homens e mulheres da Resistência Francesa, vós que portais a Cruz de Lorraine, vós que sois o fermento da nação no seu combate pela honra e pela liberdade, caberá a vós, amanhã, de engajar esse combate, para o bem da nação em vista do esforço e em vista da grandeza. Será então, e somente então, que será conquistada a grande vitória da França". [129]

---

[129] DE GAULLE, C.. **Memoires de Guerre**:(v. 3) **Le Salut (1944 – 1946)**. Paris: Presses Pocket, 1959, p. 351 – 361.

As palavras de De Gaulle resumem o espírito e os termos do consenso entre as forças tripartidárias, a unidade nacional impõe o vasto e corajoso esforço dos cidadãos e cidadãs para a restauração da ordem republicana, sob a autoridade do Estado através de *"grandes reformas que darão à França um rosto e um élan novos, particularmente do ponto de vista de sua demografia, de sua atividade econômica e de sua estrutura social"*.[130] A situação do país ao final da guerra é dramática em todos os sentidos, somente um grande esforço nacional seria capaz de dar conta das questões econômicas e sociais que o assolam. Desnutrição, fome, ausência total de aquecimento, péssimas condições de moradia, epidemias, falta de alimentos dão a tônica; para as crianças a guerra é particularmente drástica, a mortalidade infantil é tal que o ano de 1945 é chamado de "ano da calamidade". A Tabela 2.5 – " Taxa de Mortalidade Infantil (1938-1946)" retrata esta situação:

Tabela 2. 5
Taxa de Mortalidade Infantil (1938 – 1946)
(mortes por ano a cada 1.000 nascidos vivos)

Ano	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945	1946
Taxa	65	63	89	70	74	77	78	110	73

Fonte: *Statisque Générale de la France*, 1950 extraída de NORVEZ, A.. **De la Naissance à L'École**, p. 55.

Este quadro é particularmente delicado nas cidades; no campo, a situação é quase que normal se comparada a de outros países. O retardo estrutural das condições de vida na cidade é apontado como o determinante para a catástrofe: *"a*

[130] Discurso de Charles de Gaulle, enquanto presidente do governo da unidade nacional, em 25 de julho de 1944 frente a Assembléia Consultiva Provisória, poucos dias após a libertação de Paris.

penúria de carvão e o problema da repartição dos combustíveis é um dos capítulos maiores da história econômica e social da França antes, durante e depois da Segunda Guerra Mundial. Os historiadores e os economistas muito insistiram sobre isto".[131] A questão é ainda é gritante em 1947, como o atestam as palavras dos professores Lesné e Debré diante da Academia de Medicina: *"Como prioridade para os bebês é necessário o aquecimento para o inverno".* [132]

A par da calefação outro grande problema é apontado: a falta de leite, ou pior, quando existe sua qualidade deplorável: *"Dentre as causas do aumento da mortalidade infantil francesa figura a má qualidade do leite, freqüentemente denunciado, à qual se junta atualmente uma penúria quantitativa que toma proporções alarmantes".*[133] Ainda são consideradas causas maiores a ausência ou

---

[131] NORVEZ, A.. **De la Naissence à L'École**, p. 61. Diz Norvez: *"Antes da Guerra, a França havia contratado a entrega de um terço de seu consumo de carvão, devido ao retardo tecnológico de suas hulheiras, retardo favorecido pelo extremo esfacelamento das bacias entre as numerosas sociedades concessionárias. Durante a Ocupação e também após a Liberação, não foram supridas mais do que dois terços dessa necessidade. Os efeitos dessa penúria foram numerosos e cumulativos. A indústria, mal aprovisionada, quebrou. Não podendo produzir normalmente ela deixa seus equipamentos envelhecerem e seus estoques diminuírem. As necessidades domésticas aparecem então como concorrentes das indústrias; elas arriscam privar estas últimas da hulha de que tanto necessitavam. A arbitragem, delicada nesses tempos de penúria, tenderá a proteger o aparelho produtivo.*

O consumo doméstico será comprometido e o aquecimento das habitações particularmente insuficiente no auge do inverno. (...) A escolha, em favor do aparelho produtivo, foi certamente determinante para o desenvolvimento econômico e a futura chegada de um forte crescimento industrial. Lembremo-nos, no entanto, que a insuficiência de aquecimento doméstico será considerada pelos médicos como uma das causas maiores dos problemas de saúde da criança pequena, ao fim da guerra e durante os anos que a sucederam". Fonte: NORVEZ, A.. **De la Naissence à L'École**, p. 61 – 62.

[132] NORVEZ, A.. **De la Naissence à L'École**, p. 62.

[133] SAUVY, A.. *Faits et problèmes du jour*, 1947. Segundo Norvez, até 1924, apesar de todos os alertas dos higienistas, não havia na França nenhuma legislação que regulamentasse as condições de coleta, tratamento e conservação do leite consumido. Apenas em 1935, com a constituição de um Comitê Central do Leite, tais questões passam a serem disciplinadas visando solucionar questões de mercado. Os franceses, de forma geral, praticamente ignoravam a necessidade de tais medidas bem como o valor alimentar do produto: antes da Guerra consumiam, em leite e derivados, uma média de 250 litros de leite por pessoa/ano, muito distante do que ocorria com a Suécia por exemplo, cujo consumo era da ordem de 500 litros por ano para cada pessoa.

Durante a Ocupação a falta de leite e a restrição de derivados são intensas. Situação que os adultos enfrentam com menos danos do que as crianças. E o pior é que o pouco que existe está geralmente com a qualidade comprometida: *"O leite francês é um leite sujo (...) o leite cru na produção é, na maioria dos casos, tão fortemente emporcalhado que nós podemos em bloco considerá-lo impróprio para o consumo dos bebês. As impurezas também não são eliminadas naqueles que passam pelo processo da pasteurização, são produtos ainda que não impróprios para alimentação dos bebês, pelo menos são perigosos para os que os consomem.(...) A mortalidade infantil parece ser sobretudo em função de gastroenterite produzida pela*

insuficiência de leite materno, a miséria, a ignorância, o trabalho das mulheres fora de casa, especialmente nos meios urbanos, a má qualidade das moradias, a falta de acompanhamento médico para as crianças e para as gestantes. De toda forma, a gravidade da situação é tal que *a mortalidade infantil torna-se uma questão maior para os responsáveis pela elaboração das políticas sociais, daí porque neste momento de "renovação nacional" as estratégias de construção de um aparato de proteção sanitária e social serão fundamentais*. Elas são consolidadas na criação do Serviço de Higiene Escolar e Universitária em 18 de outubro de 1935 e especialmente na criação da Proteção Materno Infantil (PMI) em 2 de novembro de 1945. São textos que, na sua essência, permanecem válidos até os dias de hoje.

Em 1945, a política de "securidade" passa a ser coordenada pela Previdência Social. A partir do final da Segunda Guerra, o Estado-providência se caracteriza pela vigência de um *"direito social à assistência, reconhecida como tarefa do Estado"*. É um direito derivado dos direitos políticos de todo cidadão e de *"sua contribuição para a sociedade na medida em que tivesse trabalhado por um salário ou por outras formas de rendimento"*.[134] Em outros termos, apregoado pelo discurso de De Gaulle, as políticas sociais pós-guerra vão ganhando um estatuto tal que passam a ser vistas como partes integrantes das políticas que objetivam o crescimento econômico das nações. Na maioria dos os países europeus a "Segurança Social" tende a se generalizar; antes da guerra, a proteção social está orientada para grupos determinados, tais como indigentes ou operários com menores salários. Após a guerra, na maior parte dos países desenvolvidos, a proteção social se estende progressivamente a todas as camadas, primeiramente aos assalariados e, em seguida, aos desempregados. Na grande maioria das comunas francesas, abrem-se creches,

---

ingestão de leite de qualidade bacteriológica muito ruim". Ao menos é o que afirma o dr. Debré estimando que milhares de crianças haviam morrido em 1946 em função de baixo consumo de leite mas especialmente porque a qualidade do produto é medíocre. Fonte: NORVEZ, A.. **De la Naissence à L'École**, p. 63 - 64.

[134] BOCK, G.. *Pobreza feminina, maternidade e direitos das mães na ascensão dos Estados - providência (1890 - 1950)*, p. 435.

'garderies', cantinas escolares e dispensários visando auxiliar as mães se inserirem na produção.[135]

2. 9 – Todo cidadão tem direito à proteção social do Estado

Do ponto de vista histórico, o nascimento do Estado de bem-estar moderno (Welfare State) está intrinsecamente ligado ao nome de Beveridge.[136] Deputado inglês, em dezembro de 1942, publica um plano que visa eliminar aqueles que, na sua avaliação, eram os cinco grandes problemas da sociedade: a miséria, a doença, a ignorância, a sujeira e o ócio. Para tanto preconiza a criação de um sistema de proteção social irrestrito (no sentido de que toda a população estaria nele inserido), unificado (cobriria o conjunto dos requisitos de proteção por um único sistema de cotização), centralizado (gerenciado pelo Estado) e um serviço de saúde gratuito e aberto a todos. A concepção básica não é a redistribuição de riquezas, mas a de que a proteção social deve instaurar uma cobertura mínima das necessidades básicas sem impedir que os indivíduos procurem outras satisfações pessoais no mercado. Conforme o próprio Beveridge afirmou, trata-se, *"em consonância aos princípios liberais, de combinar a segurança básica (suficiente para viver quaisquer que sejam as circunstâncias) com a liberdade do cidadão organizar sua própria vida e das pessoas sob seu encargo, deixando-lhe a responsabilidade de seus atos"*.[137] Em síntese, um plano que concilia "coletivismo" e "individualismo" numa política social, que acabou por ser adotada pelas diferentes forças políticas européias ou não, embora com conotações específicas para seus diversos países.

---

[135] KNIBIEHLER, Y.. **Histoire des Méres et de la Maternité en Occident**, p. 96.

[136] William Henry Beveridge (1879-1963), economista britânico e deputado liberal, foi o proponente de *Social insurance and allied services* – mais conhecido como "Plano Beveridge" (1942) – que acabou por revolucionar a Previdência Social na Inglaterra. Fonte: **Dictionaire en Couleurs de la Langue Française**. Paris: Hachette, 1991, p. 132.

[137] BEVERIDGE citado em MERRIEN, François-Xavier. **L' État-Providence**, p. 25.

Uma tipologia do Estado-Providência

Esping-Andersen distingue três tipos de Estado-providência: liberal, conservador e socialista. No primeiro estão Austrália, Canadá, Japão, Suiça e Estados Unidos. São países onde o Welfare State liberal define um papel essencial aos mecanismos do mercado e limitam-se a proteger os mais pobres. O controle das necessidades e dos recursos é uma estratégia fundamental que outorga direitos sociais. Para ele, um caso típico é os Estados Unidos.
No segundo modelo, conservador, estão Áustria, Bélgica, França, Alemanha, Itália. Também dito corporativista ou bismarckiano, é um modelo de proteção social atrelado ao trabalho assalariado, visa manter – pelo menos parcialmente – os proventos dos trabalhadores ainda que alguma circunstância (acidente, doença, velhice, desemprego) o impeça de fazê-lo. A Alemanha e a França são casos típicos.
No Welfare State universalista, ou social-democrata, enquadram-se Dinamarca, Finlândia, Países Baixos, Noruega e Suécia. Caracteriza-se não só por um elevado nível de proteção social como por uma importante oferta de serviços sociais financiados por um imposto fortemente progressivo. Eles definem-se claramente como países que priorizam uma justiça social redistributiva. Os países escandinavos são exemplos típicos. ESPING-ANDERSEN, G.. **The Tree Worlds of Welfare Capitalism**. Harvard: Harvard University Press, 1990, p. 74 – 75.
Outros analistas criticam a tipologia elaborada por Esping-Andersern. Especialmente aqueles que tratam da questão "gênero" sublinham que ele utiliza-se de referências que não põem às claras as diferenças de sexo nas relações de trabalho. Ann Shola Orloff, por exemplo, dirá que o trabalho assalariado, na tipologia de Esping-Andersen, é considerado a chave para a cidadania e que, por outro lado, o tipo ideal de cidadão é o homem. Isto acaba por determinar que as diferenças reais de gênero no trabalho produtivo e improdutivo sejam ignoradas na análise do acesso aos direitos da cidadania. Para esta corrente, a análise deve também ater-se ao estudo das leis da família, da estrutura dos programas sociais de Bem-estar pessoal, dos direitos políticos e da participação na política. A partir dessas premissas, outra tipologia é elaborada por Schultheis, mostrando, por exemplo, que a França e a Alemanha (categorizadas da mesma forma por Esping-Andersen) são significativamente diferentes, sendo o modelo francês mais favorável à igualdade entre os sexos. MERRIEN, François-Xavier. **L' État-Providence**, p. 91 – 96.

Este é portanto o momento de afirmação do princípio fundamental que rege o Welfare State, ou seja, *que todo cidadão, independentemente da sua renda, tem direito de ser protegido – através do pagamento em dinheiro ou em serviços – diante de situações de dependência, independentemente de sua duração.*[138] Grosso modo, estes serão os requisitos do *Plano de Segurança Social* implementado na

[138] REGONINI, Glória. *Estado do Bem-estar* (verbete) in BOBBIO, Noberto & MATTEUCCI, Nicola & PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 5ª edição, Brasília: Edunb, p. 417.

França em 1945. Seu objetivo primordial é o de possibilitar a "Segurança social" para o conjunto da população através da criação de uma caixa única de recursos advindos de cotização e gerida por organizações sindicais de trabalhadores associadas as do patronato; ao lado disto, a estrutura econômica deveria garantir o pleno emprego. Mas tais organismos não são organismos estatais, embora com prerrogativas de poder do Estado, são instituições de direito privado. Para Merrien, esta estrutura de "gestão por interesses" significa uma ruptura com o disposto nas leis de 1928 – 1930, pois, sob o um contexto político que se caracterizava pela *"vontade de estabelecer as bases para uma sociedade mais justa diminuindo a influência política do patronato"*, institui-se *"uma verdadeira gestão operária"*. Ainda, a universalidade apregoada pela lei não se concretiza na medida em que profissionais liberais, comerciantes, artesãos criam sistemas próprios; ao lado de "caixas mutuarias" que criam regimes específicos.[139]

Neste esforço à soberania da nação outras medidas serão tão determinantes quanto à consolidação do aparato médico-assistencial. Outras medidas serão possíveis em função de uma conjuntura muito particular que se caracteriza por uma *unanimidade política circunstancial* e que permite amplas reformas econômicas que possibilitam, no campo social, a emergência de um novo ordenamento. Dentre estas medidas pode-se citar: (a) a instituição das Hulheiras Nacionais localizadas no Norte do país em Pas-de Calais, em 14 de dezembro de 1944; (b) a nacionalização da Renault em 16 de janeiro de 1945; (c) a regulamentação do papel das "alocações familiares" em 14 de fevereiro de 1945; (d) a obrigatoriedade da criação dos comitês de fábricas em 22 de fevereiro de 1945; (e) a criação da "Securité Sociale" em 19 de outubro de 1945; (f) a regulamentação das cooperativas agrícolas em 17 de outubro de 1945; (h) a regulamentação das condições de permanência dos estrangeiros em 2 de novembro de 1945.[140] E ainda a nacionalização de outros setores de base e de

[139] MERRIEN, François-Xavier. **L' État-Providence**, p. 26.

[140] NORVEZ, A.. **De la Naissance à L'École**. p. 73 –74.

geração de energia como gás e de eletricidade, os meios de transporte, os estabelecimentos bancários e as sociedades mutuárias.[141]

É possível verificar que a curva da natalidade mostra um pico após a Segunda Guerra; à expansão da classe média e do setor terciário corresponde o início do fenômeno chamado de *Baby boom*:[142] a população francesa aumenta em 12.500.000 pessoas entre 1946 e 1975. Os analistas da demografia atribuem um papel fundamental à criação do Código da Família (1939), à generalização do salário família, à criação do Ministério da Família (junho de 1940), ao estabelecimento de um coeficiente indexado em função da renda familiar e que, ainda hoje, é utilizado para o cálculo de impostos a pagar e benefícios a usufruir; neste sentido a França é reconhecida como a pioneira no suscitar de uma política familista.[143] Novas diretrizes jurídicas permitem que crianças vítimas de maus tratos sejam entregues *"a uma pessoa autorizada"*.[144] Enfim, a criação de uma política sanitária e social é implementada no período de De Gaulle instituindo *"a criação da Seguridade Social, instituição dos exames pré-natal, da higiene escolar e universitária"*.[145] A França pós Segunda Guerra, mais do que em qualquer outro país europeu, teve nos

---

[141] RÉMOND, René. **Introduction à L'Histoire de Notre Temps:** (v.3) **Le XXe. Siècle de 1914 à nos jours**, p. 165.

[142] Fenômeno que diz respeito à recuperação das curvas de natalidade nos países ocidentais nos anos que precederam a Segunda Guerra Mundial. Estas curvas apresentavam um decréscimo desde o final do século XIX. Observa-se três etapas: um afluxo de nascimento do final da II Guerra, um refluxo mais ou menos acentuado durante os anos 1950 e um novo crescimento nos anos 1960 até 1964. *"A fecundidade das francesas aumenta desde 1938, decresce relativamente pouco durante os anos 1950 e remonta nitidamente entre 1960 e 1964"* (p. 102). Mas o *baby boom* também coincide com o apogeu do número de abortos clandestinos estimado em torno de 300.000 a 500.000, segundo a autora (p.103). KNIBIEHLER, Y.. **Histoire des Mères et de la Maternité en Occident.**

[143] KNIBIEHLER registra que o abono família, inspirado naquilo que a França inicia em 1932 e consolida no Código da Família em 1939, foi implementado posteriormente em vários países: em 1935, na Alemanha; em 1936, na Itália; em 1938, na Espanha; em 1942, em Portugal. Após a II Guerra, em 1945, na Grã-Bretanha; em 1946, na Noruega; em 1947, na Suécia. KNIBIEHLER, Y.. **Histoire des Méres et de la Maternité en Occident**, p. 98.

[144] PROST, A.. *Fronteiras e espaço privado* in PROST, A. e VICENT, G. (orgs.). **História da Vida Privada:** (V. 5) **Da Primeira Guerra aos Nossos Dias**, p. 87.

[145] KNIBIEHLER, Y. e FOUQUET, C.. **Histoire des Mères**, p. 323.

subsídios uma forma de redistribuição de renda segundo Bock.[146] *"Finalmente as francesas se vêem cobertas: elas recebem ao mesmo tempo subsídios substanciais e a integralidade dos direitos políticos".*[147] Este caráter redistributivo se dá não apenas pela existência do subsídio mas, como já o dissemos, pelo fato de que é indexado em função da renda familiar e do número de filhos de cada casal.

No que se refere à criança, no sentido de reconhecê-la como sujeito de direitos, a intervenção pública não se limita à sua escolaridade; mal a criança é concebida já é objeto de atenção estatal. Já não se trata simplesmente de mantê-la viva, mas de um futuro cidadão que merece a máxima atenção por parte do Estado suscitando o aprimoramento das políticas familiares. A futura mãe deve se submeter a pelo menos três visitas médicas antes do parto visando se beneficiar do subsídio natalidade implantado em 1946. O acompanhamento médico da criança e de sua mãe, durante a amamentação e lactação, as vacinas obrigatórias (é de 1902 a obrigatoriedade contra a varíola), a generalização do salário família, o Código da Família de 1939 são medidas que concretizam tais direitos. Em 1942, as caixas previdenciárias passam a contar com assistentes sociais que verificam se os subsídios estão sendo corretamente empregados pela família e aconselham os casos considerados críticos; em situações de risco, a família pode ficar sob tutela. Ainda nestes casos, um juiz de menores pode retirar a guarda dos filhos de uma família e entregá-los para uma pessoa que se responsabilizará por eles (lei de 1958 e decreto de 1959).[148] É também fundamental a Declaração Universal dos Direitos da Criança, adotada pelos países membros da ONU (Organização das Nações Unidas) em 1959 e de que a França será signatária.

---

[146] BOCK, G. *Pobreza feminina, maternidade e direitos das mães na ascensão dos Estados-providência,* p. 469.

[147] KNIBIEHLER, Y.. **Histoire des Mères et de la Maternité en Occident**, p. 102.

[148] PROST, Antoine. *A família e o indivíduo*, p. 86 – 87. Prost, analisando tais medidas diz que *"a família perde gradualmente as funções que a caracterizam como uma microsociedade (...) sob o controle do poder público que julga em última instância se* está *se desincumbindo bem da tarefa"* (de cuidar dos filhos) (p. 87).

A reforma da "Sécurité sociale", em 1967, reintroduz uma certa coerência, ainda que baseada numa reconhecida diversidade. Em 1982 volta-se ao modelo de 1945. No entanto, o Estado-providência contemporâneo não se limita à Seguridade social, pois dele fazem parte o salário família, o salário moradia e vários serviços sociais dedicados à criança. Também o integram uma série de leis sociais que prevêem o direito ao atendimento hospitalar (1970), a lei em favor dos deficientes (1975), a lei sobre instituições sanitárias e sociais (1975). É completado por uma política salarial de caráter redistributivo, possibilitando que, no início dos anos 1990, metade das famílias francesas (analisando qualquer categoria profissional) more em casa própria, mais de 80% tenha automóvel e que todas (ou pelo menos as que assim o desejem) tenham televisão, além de acesso a todos os serviços públicos.[149]

Em síntese, entre 1870 e 1940 ocorrem as primeiras mudanças importantes no que diz respeito à atenção às crianças de tenra idade francesas: o nascimento da puericultura científica, a criação das escolas maternais e o desenvolvimento da pediatria. Mas ainda será preciso esperar o final da Segunda Guerra para que todo o aparato esteja efetivamente montado de forma a possibilitar: (a) a integração da mãe e da criança em um aporte médico-preventivo capaz de abaixar consideravelmente a mortalidade infantil, (b) a participação social fora do ambiente familiar de fortes efetivos desde a mais tenra idade. Ao final dos anos de 1980, a escola maternal está praticamente universalizada para os maiores de 3 anos e mais da metade da faixa de 2 a 3 anos freqüenta uma maternal, uma creche ou uma estrutura coletiva temporária. Estas transformações incidem sobre as condições de existência dos pequenos ao mesmo tempo que a sociedade francesa toma consciência de que a população infantil constitui para o país a "riqueza mais importante".

O Quadro 2.1 mostra as instituições e serviços referidos às crianças entre 0 e 6 anos de idade.

---

[149] VINCENT, Gérard. *Segredos da história e história do segredo* in PROST, Antoine e VINCENT, Gérard (org.). **História da Vida Privada:** (v.5) **Da Primeira Guerra aos Nossos Dias**, p. 165.

Quadro 2. 1

Períodos de vida até os 6 anos e as instituições públicas correspondentes

<table>
<tr><th></th><th>Períodos</th><th colspan="3">Instituições públicas</th></tr>
<tr><td rowspan="6">Concepção

Nascimento
1 ano
2 anos
3 anos

6anos</td><td>Embrionário e fetal</td><td rowspan="6">Proteção maternal e infantil</td><td rowspan="5">Formas de acolhida: creche, halte-garderie, mini-creche, etc.</td><td rowspan="6"></td></tr>
<tr><td>Bebê</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Pequena Infância</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Escola Maternal</td></tr>
</table>

Fonte: NORVEZ, A.. **De la Naissance à L'École**, p. 5.

A proteção materno infantil é acessível independentemente do período de vida; do nascimento aos três anos de idade as crianças podem usufruir de diversas instituições de guarda, ou de acolhida tais como creches, mini-creches, creches familiares, haltes-garderies, cujas peculiaridades trataremos no próximo capítulo; as escolas maternais podem hoje ser freqüentadas a partir dos dois anos de idade até os seis anos incompletos. Um aparato de tal ordem e importância que só foi possível graças ao fato de que a criança tornou-se uma "questão social" cuja resposta todas as forças políticas se empenharam dado que a viam como determinante para os destinos da nação.

2. 10 – Órfãos, adotados e "bebês de proveta" - a maternagem sem a família biológica como referência de história de vida

A trajetória da construção de políticas de preservação da criança tem como ponto de partida ações no sentido de diminuição da mortalidade infantil; neste contexto, ficou patente que o abandono de crianças durante muito tempo, foi uma prática social freqüente, em certos momentos até mesmo valorizada como sinal de desprendimento das famílias. A negação deste antigo valor social pode ser avaliada pelo sucesso destas políticas que se traduzem na efetividade dos aparatos que o Estado-providência consolidou enquanto estratégias de cuidado, educação e proteção materno infantil. No entanto, isto não significa que o abandono tenha sido totalmente excluído do território francês, ainda que o gesto tenha sido recodificado através de novas terminologias e ações. Hoje não se fala mais do *enjeitado* mas, do *órfão*, ou seja, alguém que desconhece sua origem familiar biológica. Além disto, outro tipo de situação decorrente do valor positivo que os filhos assumem na sociedade contemporânea pode ocorrer dado o desenvolvimento científico da genética e das técnicas de procriação. Trata-se da *procriação assistida*,[150] um *bebê de proveta* gerado a partir de gametas que não necessariamente pertencem aos seus pais civis. É sobre o contexto social e legal de crianças assim concebidas que nos debruçaremos neste momento, as quais têm os mesmos direitos que as outras, exceto, em muitos casos, o de conhecer a história de vida de sua família biológica ou de sua origem genética. Trata-se de um conjunto de questões legais que apresentam dificuldades mesmo para especialistas franceses. Nós abordamos algumas delas neste espaço com a finalidade de considerá-las partes das políticas sociais para a criança.

[150] O sentido adequado desta expressão é de uma "procriação assistida pela medicina" através de técnicas científicas de emprego recente.

Na França a adoção de crianças é, em termos históricos recente; uma lei de 19 de junho de 1923 autoriza a adoção de crianças de tenra idade órfãs. Posteriormente, em julho de 1966, duas formas de adoção passam a ser possíveis: os casais podem optar por assumir uma adoção simples ou plena. Esta última pressupõe que a adotada seja tratada como uma criança que nasceu dos adotantes, qualificando-a como legítima e implicando uma ruptura total entre a criança e a família onde foi gerada. Quando a criança é muito pequena ou recém-nascida, esta opção permite aos pais a ilusão de serem os genitores; como a própria lei afirma, a fórmula permite um segundo nascimento[151] e o segredo sobre o nascimento se justifica no interesse da criança. Por outro lado, o Estado, guardião do segredo, sepulta definitivamente a origem dos adotados. Assim, do ponto de vista civil, o direito da família adotiva anula o direito do indivíduo à sua história de vida.

Mais recentemente, sob a égide do desenvolvimento científico surge uma outra possibilidade de composição familiar. Com a *procriação assistida*[152] a dissociação entre os doadores e os pais jurídicos também ocorre uma vez que a identidade dos doadores também é preservada sob o mesmo princípio que a adoção. Argumenta-se que tanto uma como outra têm como pressuposto a vontade dos pais civis de concretizarem a paternidade. Abandono, adoção e procriação assistida são objetos de intervenções legislativas posteriores à Convenção Internacional dos Direitos da Criança, que entrou em vigor em 3 de setembro de 1990, e aplicável na França desde 6 de setembro de 1990: *"direito a um nome* (sobrenome, como nós costumamos dizer; um nome de família como definem os franceses)*, o direito adquirido de uma nacionalidade e, na medida do possível, o direito de conhecer*

---

[151] A proposição da lei, relatada por J.- F. Mattéi , afirma *"o princípio da assimilação da adoção a um novo nascimento"*. PEDUSSAUD, Suzanne. *Le point de vue de l'administration* in FINE, Agnés e outros. **L' Enfant a-t-il Droit à son Histoire?** Paris: Éditions Érès, 1999, p. 23.

[152] Lei n° 94-653 de 29 de julho de 1994, relativa ao respeito ao corpo humano (*JO*, 30 de julho de 1994, p. 11056) e Lei n° 94-654 de 29 de julho de 1994 que diz respeito à doação e utilização de partes e produtos do corpo humano, à assistência médica à procriação e ao diagnóstico pré-natal (*JO*, 30 de julho de 1994, p. 11060).

seus pais e de ser criada (a criança) *por eles".*[153] Neirinck afirma que, apesar do texto legal suscitar esperanças com relação à possibilidade de conhecimento das origens, é prudente a reserva quanto às reais condições para que isto ocorra, pois a própria redação do texto legal é condicional: o direito ao conhecimento da real história de vida (e talvez o melhor aqui fosse *história de nascimento*) não é admitido senão *"na medida do possível".* Em outros, o segredo sobre as origens passa a ser escalonado já que as situações são variadas e condicionam a possibilidade de acesso às informações.

Para aquele que abandona os gametas[154], o segredo pode tomar a forma de anonimato embora a condição para o aproveitamento de gametas seja que o "doador" seja perfeitamente identificado, inclusive do ponto de vista genético. Duas situações podem ser distinguidas: (a) a lei de 29 de julho de 1994 define a necessidade de identificação para que alguém possa assumir a condição de doador de gametas ou de embriões. Neste caso, o ato torna-se segredo posteriormente; (b) o abandono de uma criança onde os pais definem se querem se fazer conhecer ou não Trata-se aqui de um anonimato variável em função da vontade dos genitores.

No primeiro caso, a bioética assentou o anonimato como corolário natural do princípio de "declínio de propriedade" daquilo que é doado, sendo que a doação de gametas ou de embriões, tal como a de qualquer outro órgão, rege-se pelo "princípio de anonimato".[155] Quando se doa um órgão, o ato significa a possibilidade de

---

[153] NEIRINCK, Claire. *Savoir d'ou l'on vient: la réponse du droit* in FINE, Agnés e outros. **L' Enfant a-t-il Droit à son Histoire?** Paris: Éditions Érès, 1999, p. 26.

[154] A situação de abandono pode se configurar, por exemplo, quando o material genético é coletado sendo selecionado para a inseminação apenas aqueles gametas considerados adequados para uma determinada situação. Ressalte-se que é uma hipótese possível até para pais naturais que não consigam procriar naturalmente.

[155] O anonimato é imposto por dois textos: primeiramente, pelo Código Civil (Art. 16, al. 8) dispõe em caráter permanente que *"nenhuma informação permitirá identificar aquele que fizer doação de um elemento ou um produto de seu corpo e tão pouco aquele que o recebe pode ser divulgado. O doador não pode conhecer a identidade do receptor nem o receptor a do doador. Em caso de necessidade terapêutica, só os médicos do doador e do receptor podem ter acesso às informações que permitem a identificação de cada um".* De outra parte, o Código da Saúde Pública, cuja proposição foi discutida por mais de cinco anos, faz uso das mesmas formulações e se utiliza de termos idênticos. O que, segundo Neirinck, demonstra que

restabelecimento de uma função que pode ser fundamental à vida do receptor e o anonimato preserva a ambos, doador e receptor, de relações ambíguas que porventura possam se estabelecer entre eles ou entre suas famílias. No caso da doação de gametas ou embriões, o que está em jogo é geração de um ser humano. O anonimato responde a outras justificativas, por exemplo, a crença de que se não for mantido haverá uma diminuição de doadores. Na verdade, não se trata de um anonimato objetivo mas de preservação das informações necessárias para que alguém se habilite à condição de doador. A lei exige que a doação seja feita em vida; que o doador pertença a um casal que já procriou; que tenha o consentimento por escrito de seu parceiro para a doação; que ambos sejam entrevistados pelos membros da equipe médica. Assim, não só a identidade do doador é conhecida, como se tem informações muito precisas sobre seus antecedentes médicos, pessoais e familiares. Um dossiê, no entanto, que *"deve ser conservado, qualquer que seja suporte, sob forma anônima. O arquivamento deve ser efetuado em condições que garantam a confiabilidade"*.[156] E o Código vai mais além, determinando que *"o fato de divulgar uma informação que permita identificar uma pessoa ou um casal que fez doação de gametas e o casal que os recebeu é punido com dois anos de prisão ou duzentos mil francos de multa"*.[157]

As mesmas regras se aplicam às doações de embriões. Um casal que tem embriões fecundados *in vitro* pode doar os que excedem seu projeto de paternidade para outros casais com a condição de que firmem por escrito seu desejo perante um juiz que, por sua vez, é considerado um parceiro na guarda do sigilo da identidade de cada um dos casais, doadores ou receptores.

---

os legisladores estão convencidos de que o princípio é um valor moralmente aceitável. Fonte: NEIRINCK, Claire. *Savoir d'ou l'on vient: la réponse du droit*,os, p. 28.

[156] Art. 673-5-8, *Código da Saúde Pública* in NEIRINCK, Claire. *Savoir d'ou l'on vient: la réponse du droit*, p. 31.

[157] Art. 675-11, *Código da Saúde Pública* in NEIRINCK, Claire. *Savoir d'ou l'on vient: la réponse du droit*, p. 32.

No segundo caso, o abandono de recém-nascido é atualmente visto como a primeira etapa da adoção. Mas o sigilo com relação à sua origem depende do enquadramento da criança em uma dessas três categorias: (a) crianças cujos pais biológicos consentiram na adoção; (b) crianças que são consideradas "pupilas do Estado" em função de serem filhas de pais desconhecidos ou de seus pais terem perdido sua guarda; (c) crianças declaradas abandonadas. A questão do sigilo é particularmente difícil para as crianças nascidas sob o anonimato da genitora[158] pois as condições de seu nascimento têm como pressuposto o fato de que todos os vestígios de sua origem são apagados. Tudo se passa como se a mulher não tivesse dado a luz, mãe e criança são completamente estranhas uma à outra; a tal ponto que a parturiente não abandona a criança e nem tão pouco consente em sua adoção, o que exclui toda possibilidade de retratação. Dessa forma, a busca da paternidade é totalmente interditada.

2. 11 – Uma política de proteção social para a família e a criança de tenra idade

Nos últimos quarenta anos a família francesa modificou-se significativamente: o número médio de filhos é em torno de dois por casal, aumentou o número de famílias monoparentais, aumentou o número de famílias recompostas, surgiram novas formas de conjugabilidade, os jovens estão partindo de casa mais tarde e demoram mais para tornarem-se pais ou constituírem família. São

[158] Qualquer mulher, casada ou não, sem respeitar nenhuma condição pode dar a luz sem revelar sua identidade e exigir que o sigilo de sua admissão nos serviços médicos seja preservado; para tanto, é suficiente que ela expresse tal vontade no momento de sua internação. É uma situação chamada de *"accouchement sous X"*, terminologia fruto do costume de se colocar um "x" no nome da parturiente. Assim, embora esta mulher tenha gerido uma criança, não assume a condição de mãe.

tendências observadas nos últimos censos: o número de famílias[159] passou de 11,3 milhões em 1962 para 16 milhões em 1998. Dentre elas, cerca de 8,8 milhões têm filhos com menos de 25 anos sendo que 41% delas tem apenas um, 39% tem dois, 15% três e 6% tem quatro ou cinco filhos.[160]

Tabela 2.6

Famílias segundo o número de filhos (em milhares)

1960 – 1998

	1960	1968	1975	1982	1990	1998*
Conjunto de famílias	11.322	12.063	13.176	14.119	14.965	15.898
Número de filhos com menos de 25 anos						
0	4.229	4.346	4.876	5.420	6.064	7.119
1	2.798	2.967	3.333	3.548	3.664	3.634
2	2.085	2.333	2.665	3.118	3.343	3.394
3	1.141	1.256	1.293	1.325	1.349	1.276
4	554	592	540	426	348	321
5	266	260	239	159	116	96
6	249	269	230	123	81	58

(*) estimativa de março de 1998

Fonte: INSEE. In **Données sur la Situation Sanitaire et Sociale en France 1999**, p. 70.

Conforme verificamos na Tabela 2.6 – "Famílias segundo o número de filhos (1960 – 1998)" as estimativas para o ano de 1998 dão conta de um universo de famílias 40% maior do que o existente em 1960. Efetivamente observa-se que o perfil deste universo modificou-se: (a) o número de famílias sem filhos menores de 25 anos cresceu 68%; (b) as famílias com um filho representam 130% das existentes

[159] Para efeito de contagem censitária considera-se como família casais casados ou não, com ou sem filhos, pais sozinhos responsáveis pela criação de uma ou mais crianças.

[160] DREES. Ministére de l'Emploi et de la Solidarité. *Familles et politique familiale* in **Données sur la Situation Sanitaire et Sociale en France 1999**. Paris: La Documentation Française, 2000, p. 69.

em 1960; (c) as com dois filhos cresceram 63%; (d) já com três, o universo cresce apenas 12%; (e) há uma inflexão na curva de crescimento daquelas famílias com quatro filhos manifestando-se uma retração de 42%; (f) as com cinco filhos eqüivalem a 36% das existentes em 1960; (h) finalmente, a incidência de famílias com seis filhos ou mais é apenas um quarto da encontrada no início do período.

Como já foi dito, outra variável do perfil familiar é o crescimento de famílias monoparentais. A Tabela 2.7 – "Número de famílias monoparentais" mostra esta evolução no período de 1968 a 1998.

Tabela 2. 7

Número de Famílias Monoparentais (em milhares)

	1968	1975	1982	1990	1998*
Famílias monoparentais	658	726	847	1.134	1.300
Homens + crianças	132	141	123	156	180
Mulheres + crianças	526	585	724	978	1.120
Mulheres inativas	197	166	173	160	199
Mulheres ativas	329	419	551	818	921

(*) estimativa de março de 1998

Fonte: INSEE. In **Données sur la Situation Sanitaire et Sociale en France 1999**, p. 71.

A partir do exposto, depreende-se que o número de famílias monoparentais praticamente dobrou entre 1968 e 1998. Desmembrando este universo verifica-se que: (a) decresceu o número de homens que ficam com os filhos quando a relação se desfaz dado que, em 1968, eles representavam 20% do conjunto enquanto que, em 1998, representam 14%; (b) o impacto do crescimento das famílias chefiadas por mulheres (113%) é muito maior do que daquelas chefiadas por homens (36%); (c) cresceu a presença de mulheres economicamente ativas chefiando famílias

monoparentais dado que, em 1968, elas representavam 50% do universo e vinte anos depois são 70%.

Uma situação que é fundamental neste diagnóstico é o fato de que uma família a cada dez vive em situação de pobreza entendida *"no sentido da situação financeira doméstica observada em dado momento"*, portanto uma noção distinta dos conceitos de precariedade e de exclusão. Por este prisma são geralmente considerados pobres *"os lares cuja renda é inferior a um patamar que evolui em função da distribuição dos níveis de vida"*. As estatísticas francesas, das quais dependem as políticas aqui citadas, baseiam-se nas definições de pobreza e renda da OCDE – Organismo de Cooperação e Desenvolvimento Econômico segundo as quais *"a renda"* é *"o disponível monetário"*, ou seja, ignora-se *"certos componentes do bem-estar como o patrimônio"*. Além disto, *"essa renda é observada durante um ano, o que não permite a apreensão da duração da pobreza"*.[161] Da mesma forma, entende-se por *patamar* a metade da mediana do nível de vida, isto significa que ele aumenta quando há elevação geral do nível de vida e diminuí em situação contrária. Por exemplo, em 1994, este patamar era de 3.300 francos por mês e por pessoa,[162] e uma família que vivesse com um disponível monetário inferior a isto, seria considerada em situação de pobreza. Segundo as pesquisas do INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économiques) a taxa de pobreza variou entre 10% a 12% no período 1994 – 1996, sendo um fator determinante o crescimento da dificuldade de inserção no mundo do trabalho.[163] A Tabela 2.8 mostra a proporção de pobres no total de lares em 1994.

---

[161] DREES. Ministére de l'Emploi et de la Solidarité. *Familles et politique familiale* in **Données sur la Situation Sanitaire et Sociale en France 1999**, p. 77 –78.

[162] INSEE. **Panel Européen des Ménages, 1994-1995-1996.**

[163] LEGENDRE, Nadine. *Les conditions de vie des pauvres*. INSEE. **Donnés Sociales**, 1999, p. 78. Diz relatório do INSEE: *"após ter baixado fortemente entre 1970 e 1984, a taxa de pobreza monetária estabilizou-se no fim dos anos oitenta, antes de aumentar ligeiramente entre 1990 e 1996. A definição de pobreza adotada pelo INSEE é relativa: o patamar de pobreza corresponde, por definição, à metade do nível de vida média. O valor do patamar evolui portanto ao mesmo tempo que o nível de vida dos franceses. Em 1970, 16% dos lares dispunham de um retorno inferior ao patamar situado em 2.100 francos mensais por*

Tabela 2. 8
Pobreza em 1994

	Número de lares na população total	Proporção de lares pobres	Número de lares pobres	%	Número de pessoas pobres	%
Pessoa de referência ativa						
Desempregado	1.328.346	39,1	519.438	22	1.345.527	24
Assalariado	11.360.160	4,7	529.836	22	1.569.830	29
Independente	1.672.199	12,1	202.567	8	624.877	11
Pessoa de referência inativa						
Aposentado	7.245.832	7,2	521.853	22	866.447	16
Estudantes e outros inativos	1.549.344	40,9	634.353	26	1.108.278	20
Total	**23.155.880**	**10,4**	**2.408.046**	**100**	**5.514.958**	**100**

Fonte: INSEE. *Enquête Budget de la famille* in **Données sur la Situation Sanitaire et Sociale en France 1999**, p. 79.

O que se verifica é que, dos cerca de 23.156.000 de lares franceses existentes em 1994, um décimo deles é formado por pessoas que estão em situação de pobreza. E ainda: (a) quando se trata de lares em que a pessoa de referência é economicamente ativa, os dos desempregados representam 5,7% do total. Mas é entre eles que encontramos a maior incidência de lares pobres (39%); (b) os lares dos assalariados ativos representam 49% do conjunto enquanto que em 4,7% deles a pobreza está presente; (c) os aposentados são responsáveis por 31% do conjunto de lares franceses, o que representa 7,2% dos lares pobres; (d) embora apenas 6% do total dos lares sejam de responsabilidade de estudantes ou outros inativos, sua presença entre os pobres é significativa (40,9%), equiparando-se a encontrada entre os desempregados.

unidade de consumo (em francos de 1996). Em 1984, 7% viviam abaixo de um patamar de 3.200 francos por unidade de consumo. INSEE. **France, Portrait Social**. Paris: INSEE, 2000, p. 57.

Entre os pobres a presença das crianças é mostrada pela Tabela 2.9 relativamente ao período 1984 – 1994.

Tabela 2. 9

Evolução da pobreza de 1984 a 1994 (%)

Tipo de lar ao qual pertence o adulto	Pobres	Taxa de pobreza	
	1994 / 1995	Trienal	Instantânea
Estrutura familiar estável nos 3 anos			
casal sem filhos	14	5	6
casal com um ou dois filhos	14	5	7
casal com três filhos ou mais	20	21	24
pessoa só	14	10	11
família monoparental	7	21	24
Mudança na família ao longo dos 3 anos			
casal com aumento ou diminuição no número de filhos	7	6	-
formação ou ruptura do casal	4	9	-
outras situações	2	8	-
Total	100	8	11

Fonte: INSEE. **Panel Européen des Ménages, 1994, 1995, 1996.**

Como se verifica, do universo de famílias pobres entre 1994 e 1996, em pelo menos 48% as crianças estão presentes na sua composição. Dentre elas: (a) as famílias com três filhos ou mais e as monoparentais são as que mais estão submetidas à pobreza; (b) as famílias com um ou dois filhos são as que menos sofrem os efeitos da pobreza.

2.11.1 – Uma proteção social que possibilita um patamar mínimo de renda familiar

O sistema francês de proteção social é planejado de forma a garantir que todas estas famílias, com filhos ou não, tenham acesso a um patamar mínimo de vida, o que é denominado *"revenu minimum d'insertion"*, ou "renda mínima de inserção"; um aporte que poderíamos dizer ser inspirador dos programas de renda mínima que mais recentemente tem sido objeto de atenção da sociedade brasileira. No caso francês, atualmente a gama de possibilidades de inserção destas famílias em um patamar mínimo de renda comporta, ao menos, oito categorias, podendo delas se beneficiar toda pessoa com mais de vinte e cinco anos (ou menos, se tem crianças sob sua responsabilidade).Cada uma dessas categorias diz respeito a condições específicas que são vistas como as que os pobres teriam maior dificuldade de superar caso ficassem por sua conta e risco. A quantia a ser recebida em cada situação é calculada em função do necessário da atingir o patamar mínimo em um determinado ano tendo em conta a configuração familiar (número de filhos, idade das crianças ou dos beneficiários, moradia própria ou não, e outros). Outro quesito é que o requerente pode solicitar sua inclusão em mais de uma categoria, mas o montante a receber não ultrapassará o patamar mínimo. São as seguintes categorias:

(a) *"renda mínima de inserção"* (RMI) – criada por uma lei de dezembro de 1988 e modificada em 1992 garante que todo indivíduo chegue ao patamar mínimo de renda (em torno de 3.300 francos em 1994 como já foi apontado). Em contrapartida, o direito de gozo da RMI supõe um contrato de inserção assinado entre o beneficiário e o representante do Estado objetivando a reinserção social e profissional do primeiro. Os dispositivos que irão possibilitar a nova situação são geridos por Conselhos com representantes do Estado Nacional e dos departamentos.

(b) *"allocation de parent isolé"* (API) – A *alocação de paternidade isolada* foi criada em 1976 para possibilitar um mínimo de recursos aos pais que se

encarregam sozinhos da manutenção dos filhos. Os filhos devem ter menos de dezoito anos (em alguns casos estendido até os vinte e um anos). A mulher celibatária grávida pode ser considerada como beneficiária com a condição de que se submeta aos exames pré-natal. A cota pode ser paga pelas CAFs (Caisses d'Allocations Familiales) ou pela MSA (Mutualité Sociale Agricole) durante doze meses consecutivos, dezoito ou até a criança completar três anos.

(c) *"allocation de solidarité spécifique"* (ASS) – A *alocação de solidariedade específica* criada em 1984, tem como alvo o desempregado sob condição de que ele tenha tido pelo menos cinco anos de atividade assalariada ao longo dos dez anos anteriores ao gozo do benefício. Ele deve comprovar estar apto para o trabalho, bem como a efetiva procura de emprego (exceto os maiores de cinqüenta e cinco anos que podem solicitar a dispensa da procura de emprego). Os períodos de doença, serviço em favor da pátria (não apenas o serviço militar mas também o voluntariado, sob determinadas condições), de formação ou de interrupção de atividade para cuidar dos filhos são considerados como período de atividade assalariada.

(d) *"allocation d'insertion"* (AI) – A *alocação de inserção*, também criada em 1984, passou por modificações sendo primeiramente destinada aos desempregados que não podiam pleitear uma AAS em função de pouco tempo de atividade profissional. Em 1992, foi suprimido o direito de demandantes de emprego com idade entre dezesseis e vinte e um anos e das mães celibatárias, com menos de cinco anos de atividade profissional. Atualmente a AI se restringe a situações muito particulares: os detentos liberados após pelo menos de dois meses de detenção, os repatriados, os apátridas, os refugiados e as pessoas que pediram asilo na França.

(e) *"allocation aux adultes handicapés"* (AAH) – Uma *alocação para adultos deficientes* auxilia pessoas com necessidades diferenciadas. Foi criada em 1975, e é destinada às pessoas que não podem pretender um "auxílio velhice", um "auxílio invalidez" ou mesmo um auxílio em função de acidente de trabalho. O

pretendente ao direito deve justificar uma taxa de incapacidade permanente de, no mínimo 80%, ou uma impossibilidade de ser empregado em vagas específicas para deficientes. Ele deve ter no mínimo 25 anos e aos sessenta passará a gozar do auxílio velhice.

(f) *"allocation supplementaire invalidité"* (ASI) – A *alocação suplementar de invalidez* é um dos primeiros direitos consignados ao trabalhador. Foi criada em 1930 no quadro da "segurança social" a titulo de invalidez permanente decorrente de redução de dois terços da capacidade de trabalho. Atualmente o beneficiário deve ter menos de sessenta anos.

(g) *"allocation suplementaire viellesse"* (ASV) – A *alocação suplementar à* velhice é um benefício que permite aos idosos atingir o patamar mínimo de renda. Foi criado em 1956 sendo financiado até 1993 pelo Fundo Nacional de Solidariedade. A partir desse momento passou a ser gerido por um fundo específico (Fundo de Solidariedade à Velhice). Têm direito a ele pessoas com mais de sessenta e cinco anos (ou sessenta no caso dos incapazes para o trabalho) e que contribuíram com um sistema previdenciário. Ela não pode ser suspensa.

(h) *"allocation d'assurance veuvage"* - A *alocação de segurança na viuvez* foi criada em 1980, assegura o mínimo para o cônjuge de um falecido "segurado social". O pretendente deve ter, no mínimo, cinqüenta e cinco anos e ter criado uma criança durante nove anos antes dela completar dezesseis anos ou então criar, no momento da viuvez, pelo menos uma criança.

De forma geral, o beneficiário de um mínimo social deve ser residente na metrópole ou nos territórios ultramarinos. Para o auxílio invalidez por acidente, por deficiência ou velhice deve ser de nacionalidade francesa ou de um país signatário de convenção de reciprocidade com a França, como é o caso dos membros da União Européia. Para os demais, todos os residentes no território podem pleiteá-los com a condição de comprovar uma permanência mínima, por exemplo três anos para uma RMI, e estarem com a documentação regularizada. Como foi dito, todos estes

benefícios visando possibilitar uma renda mínima, são variáveis em função da renda familiar. De toda forma, foi possível averiguar que, em 1° de janeiro de 1999, o montante máximo recebido por uma pessoa sozinha variou de 1.766 francos (relativos ao auxílio de inserção) até 3.540 francos para um auxílio a adultos deficientes.[164] A Tabela 2.10 – "Beneficiários e população coberta pelo mínimo social em 31 de dezembro de 1998" mostra a significativa cobertura que esses auxílios oferecem às famílias pobres.

Tabela 2. 10

Beneficiários e população coberta pelo mínimo social em 31 de dezembro de 1998

	Efetivos			**Peso relativo (%)**		
	Beneficiá-rios	Núm. de crianças cobertas (estimada)	População total coberta (estimada)	Beneficiá-rios	Núm. de crianças cobertas (estimado)	População total coberta (estimada)
Inserção (AI)	21.000	0	31.650	0.7	0,0	0,6
Viuvez	19.800	9.900	29.700	0.6	0,6	0,5
Invalidez	97.000	0	145.500	3.1	0,0	2,6
Pai celibatário (API)	150.223	260.000	410.928	4.7	16,9	7,5
Solidariedade específica (ASS)	487.800	411.459	1.172.427	15,3	26,7	21,3
Deficientes (AAH)	647.007	173.279	999.607	20,4	11,2	18,1
Suplementação em função da idade (SV)	762.000	0	841.248	24,0	0,0	15,3
Renda mínima (RMI)	993.286	688.494	1.876.791	31,3	44,6	34,1
Conjunto dos mínimos sociais	3.178.216	1.543.838	5.507.851	100	100	100

Fonte: CNAF, MAS, FNA, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité.

[164] Conforme DREES. Ministére de l'Emploi et de la Solidarité. *Familles et politique familiale* in **Données sur la Situation Sanitaire et Sociale en France 1999**, p. 81 82.

Ainda que os dados não correspondam ao mesmo momento, considerando-se que o número de pessoas pobres, em 1994, era de 5.514.958 (conforme Tabela 2.8), pode-se dizer que se trata de um sistema de proteção social cuja cobertura está praticamente universalizada. Verifica-se a significativa presença das crianças na condição de beneficiários, ainda que indiretos; em 1998, elas representam: (a) 33,3% da estimativa de população coberta pelo "auxílio viuvez"; (b) 35,1% da estimativa de cobertura de solidariedade (ASS); (c) 17,3% dos beneficiados deficientes; (d) 36,7% dos cobertos pelo "renda mínima de inserção"; (e) quando não estão presentes entre os beneficiados, é porque a natureza do auxílio impede sua participação, como os auxílios para inserção no trabalho, acidente de trabalho, idade avançada.

Tabela 2. 11

Características dos Beneficiários de API (31 de dezembro de 1998)

	Efetivos	**Estrutura (%)**	**Auxílio Médio**
Sexo			
Homens	2.343	1,6	2.374
Mulheres	146.741	98,6	2.439
Idade dos beneficiados			
Menos de 25 anos	53.254	35,7	2.655
25 a 29 anos	38.424	25,8	2.423
30 a 34 anos	27.490	18,4	2.284
35 a 39 anos	16.995	11,4	2.180
40 a 44 anos	8.503	5,7	2.216
45 anos ou mais	4.418	3,0	2.332
Estatuto matrimonial do beneficiário			
Celibatário	85.953	57,7	2.515
Divorciado	58.370	39,2	2.350
Viúvo	1.981	1,3	1.690
Não esclareceu	2.780	1,9	2.447
Número de crianças sob seu encargo			
Sem criança (grávida)	10.764	7,2	2.498
1 criança	71.409	47,9	2.515
2 crianças	39.032	26,2	2.448
3 crianças ou mais	27.879	18,7	2.206
Total	149.084	100,0	2.438

Fonte: CNAF.

Dado o caráter específico do auxílio ao pai ou à mãe que se encarregam isolados dos filhos (API) a Tabela 2.11 trata de mostrar com maiores detalhes sua distribuição. Nota-se que o efetivo de homens que recebem o benefício é mínimo certamente porque a proporção de homens com filhos que os assumem sozinhos, se comparado com o efetivo de mulheres na mesma condição, é ainda muito pequeno; também porque o rendimento destas tende a ser menor do que o dos homens, o que as coloca em situação favorável para a obtenção do auxílio. Quase que metade dos beneficiários tem apenas uma criança sob sua responsabilidade, cerca de um quarto tem duas e perto de um quinto tem três ou mais; os que têm apenas uma criança e as mulheres grávidas recebem em média um benefício maior do que os que têm dois filhos ou mais. Quanto à idade, a maior incidência é de pessoas com menos de 25 anos, mais de um terço dos beneficiários; um quarto deles tem entre 25 e 29 anos e apenas 35 tem 45 anos ou mais. Mais da metade é celibatária, sendo também significativa a presença dos divorciados (39,2%). De forma geral, mulheres com menos de 30 anos, celibatárias e com apenas uma criança compõem o perfil de maior incidência entre os beneficiários.

2.11.2 - Benefícios universais cujo montante varia em função do contexto familiar

Já tratamos dos instrumentos que possibilitam complementar a renda familiar até um patamar considerado mínimo para impedir a pobreza. No contexto do sistema de proteção social francês, há também benefícios que se destinam não apenas aos pobres. Eles podem usufruídos por toda a população; em outros termos, são universais mesmo que o acesso a eles seja condicionado ao comprimento de alguns pré-requisitos pelo beneficiário e que o montante varie em função da renda. É o caso das *"prestations familiales"* que são benefícios sociais extensivos a toda a população com filhos, tendo sido diversos deles criados a partir de 1994 com a

modificação da Lei da Família. Alguns são universais ainda que os valores repassados possam variar em função dos recursos disponíveis, do número de famílias que os pleiteiam ou da renda familiar; é o que ocorre com as "allocations familiales", por exemplo. São cinco diferentes categorias de cobertura oferecidas:

(a) as coberturas para sustento e manutenção tais como: (i) a *"allocation familiale"* (AF), uma espécie de "salário família"[165] que é concedido ao universo de famílias com duas crianças ou mais e que são fixadas em função da idade das crianças; (ii) o *complemento familiar* (CF) cuja concessão é condicionada à existência de recursos para tal fim e em função da renda das famílias com mais de três crianças maiores de três anos sob sua responsabilidade.

(b) as coberturas ligadas ao nascimento e a criança pequena como: (i) a *"allocation pour jeune enfant"* (APJE), um benefício que também não é automático, depende da disponibilidade de recursos nas "caixas de cobertura" e da renda familiar, sendo concedido a partir do quinto mês de gestação até o terceiro mês de vida da criança (APJE curta), em alguns casos pode ser prolongado até a criança completar três anos e se a renda familiar não ultrapassa um determinado teto (APJE longa); (ii) outro benefício possível nesta categoria é a *"allocation parentale d'éducation"* (APE) criado em 1985 e que se destina a compensar a interrupção ou a redução da atividade profissional por ocasião do nascimento ou da adoção de uma criança. É um benefício que é concedido a partir do segundo filho e que pode ser usufruído por até três anos. Em 1998, o pai beneficiário recebeu em torno de 3.045 francos por mês por criança. Uma família pode acumular dois benefícios com a condição de que o limite de recursos seja respeitado; neste caso, os dois podem trabalhar em tempo parcial com a condição de que haja sempre um com a criança.[166]

---

[165] A terminologia não encontra correspondente exato em português. Apenas para auxiliar a compreensão do leitor, sugerimos a semelhança com o "salário família" existente no Brasil. De toda forma, como se vê ao longo do texto, é algo que extrapola em muito este último.

[166] Conforme BOYER, Danielle. *Normes et politique familiale: la question du libre choix du mode de garde.* CNAF. **Rechèrches et Prévisions: Petite Enfance, Normes et Socialization points de vue.** Paris: CNAF, septembre/ decembre 1999, p. 76.

(c) as coberturas que possibilitam contratar uma pessoa para cuidar da criança pequena: (i) *"aide à la famille pour emploi d'une assistente maternelle agréée"* (AFEAMA), ou ajuda à família para o emprego de uma assistente maternal, foi criada em 1990 e consiste na possibilidade de utilizar integralmente as cotas dos vários benefícios sociais e patronais a que tem direito para contratar uma pessoa que cuide das crianças com menos de seis anos. A família paga um salário base que é complementado pelo AFEAMA, independentemente da renda familiar. Em 1999, este complemento era da ordem de 2.465 francos por trimestre se a criança tivesse menos de 3 anos e 1.232,82 francos entre 3 e 6 anos.[167] (ii) Nesta mesma categoria enquadra-se a *"allocation de garde d'enfant à domicile"* (AGED); criada em 1987, visa compensar o conjunto de encargos que uma família tem em função de empregar, em seu domicílio, uma pessoa que cuida de seu filho menor de seis anos. Com a AGED a família pode também complementar os custos da manutenção desta pessoa; seu usufruto era independente da renda familiar até 1998, quando foi reformulada, passando seu valor a ser definido em função da renda familiar. Para a guarda de uma criança com menos de 3 anos o limite trimestral reembolsado em 1998 girou em torno de 9.733 francos para as famílias cuja renda familiar anual era igual ou superior a 218.376 francos.[168]

(d) as coberturas sociais em função do estatuto social de uma família ou da criança sob responsabilidade de uma determinada família: (i) é o caso da *"allocation de soutien familial"* (ASF), uma cobertura aos encargos para suprir as necessidades familiares destinada a pessoas que tenham sozinhas a responsabilidade de manter um filho ou a famílias que tenham sob sua guarda uma criança órfã de pai e mãe. A cobertura é feita independentemente da renda, mas é variável em função do número de crianças e da condição de criança órfã. (ii) Enquadra-se também nesta categoria

---

[167] Idem.

[168] Idem.

"allocation de parent isolé" (API) já comentado. A relevância social de tais coberturas fica patente quando as relacionamos com o crescimento das famílias monoparentais.

(e) a última categoria de cobertura familiar diz respeito a situações específicas que envolvem a criança e a vida familiar, como por exemplo: (i) *"allocation de rentrée scolaire"* (ARS), uma cobertura destinada a cobrir eventuais despesas em função da freqüência à escola; tem direito a pleiteá-la as famílias com filhos entre seis e dezoito anos e o acesso é condicionado à renda familiar. (ii) Outra possibilidade é a *"aide à la scolarité"* (AAS), uma espécie de bolsa de estudos para estudantes entre onze e dezesseis anos para acesso às escolas particulares atreladas à Educação Nacional. (iii) Outra possibilidade é *"allocation d'adoption"* (AA) que, criada em 1996, é condicionada aos recursos da Caixa de Previdência e pode ser solicitada por toda família que adotou uma criança; sua duração máxima é de vinte e um meses.[169]

A partir de 1999 foi estabelecida a universalidade de tais coberturas. Assim, toda família tem o direito de reivindicar as coberturas que lhe são cabíveis: a única condição é que a quantia a que terá direito depende seu patamar econômico, ou seja, de seu coeficiente familiar. A Tabela 2.12 apresenta a evolução do número de famílias beneficiárias destas cotizações sociais, independentemente da duração ou da quantia que estão recebendo. A mudança mais significativa propiciada por esta nova realidade ocorreu no aumento dos beneficiários da AFEAMA e da AGED. De outro lado, nota-se o aumento dos benefícios da APE em função de sua extensão para famílias com dois filhos a partir de 1994; no entanto, a partir de 1997, este crescimento sofre uma retração, o que se deve à diminuição do número de assalariados em tempo parcial, fato que é mais intensamente sentido em 1998. O crescimento do número deste benefício pode ainda ser apontado como uma das

[169] DREES. Ministére de l'Emploi et de la Solidarité. *Familles et politique familiale*, p. 73 – 74.

causas da baixa de usufruto da APJE de longa duração e do CF, uma vez que eles não são cumulativos.

Tabela 2. 12

Número de Famílias Beneficiárias de "Prestations Familiales" (em milhares)
França Metropolitana

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
"Allocation familiale" (AF)	4.500	4.501	4.489	4.487	4.476	4.470	4.491	4.498	4.174
	0,0%	0,0%	- 0,3%	0,0%	- 0,2%	- 0,1%	0,5%	0,2%	-7,2%
Complemento Familiar (CF)	882	894	910	941	943	938	918	903	903
	0,7%	1,4%	1,8%	3,4%	0,2%	- 0,8%	- 2,1%	- 2%	0%
"Allocation" de volta às aulas (ARS)	2.700	2.708	2.709	2.833	2.902	2.912	2.923	2.915	2.966
	9,0%	0,3%	0,0%	4,6%	2,4%	0,3%	0,4%	- 1,2%	1,7%
Ajuda à escola ridade (AAS)						682	698	705	
						3,8%	2,3%	1%	
"Allocation" pela criança pequena (APJE) curta	501	501	478	472	475	485	405	403	410
	- 0,2%	0,0%	- 4,6%	- 1,3%	0,6%	2,1%	-16,9%	- 1,2%	1,7%
"Allocation" pela criança pequena (APJE) longa	1.386	1.389	1.393	1.346	1.292	1.167	1.069	1.014	1.011
	0,8%	0,2%	0,3%	- 3,4%	- 4%	- 9,7%	- 8,4%	- 6,5%	- 0,3%
"Allocation" para educação (APE)	181	174	164	154	175	303	448	528	536
	- 3,2%	- 3,9%	- 5,7%	- 6%	13,6%	73,1%	47,5%	17,4%	1,5%
"Allocation" de sustento familiar (ASF)	467	472	473	476	495	506	514	522	532
	1,7%	1,1%	0,2%	0,6%	4%	2,2%	1,6%	3,3%	1,9%
AGED	13	12	15	21	25	47	67	82	73
	18,2%	- 7,7%	25%	40%	19%	88,0%	42,5%	22,4%	- 11%
AFEAMA		110	159	218	273	326	384	436	486
			44,5%	42,5%	25,2%	19,4%	17,8%	13,5%	11,5%

Fonte: *Caisse Nationale d'Allocations Familiales* (CNAF)

A Tabela 2.13 aponta o montante de recursos gastos em 1998 na cobertura destes benefícios. Como se vê, a maior parte deles (47,7%) reverte para a

"allocation familiale". Em segundo lugar, encontra-se o "auxílio para educação" (APE) que representa 12,8% dos recursos, menos de um terço do despendido com a *"allocation familiale"*. Segue-se a cobertura para a gravidez e os primeiros meses de vida da criança (APJE) que representa 12,1% do montante empenhado. A ajuda para contratar uma assistente maternal (AFEAMA) corresponde a 6,3% do montante de recursos enquanto que a que se destina a guarda das crianças em casa (AGED) representa apenas 1,2%.

Tabela 2.13

Gastos com as principais "prestations familiales" em 1998 (milhões de francos)

Prestations Famiales	Recursos	% do total
AF	66.332	47,7
CF	9.676	6,9
ARS	8.756	6,3
AAS	5	0,0
APJE	16.804	12,1
APE	17.795	12,8
AFEAMA	8.801	6,3
AGED	1.634	1,2
API	4.425	3,2
ASF	4.822	3,5
Total	139.050	100,0

Fonte: CNAF

A este respeito ainda é importante apontar que, em 1999, a previsão orçamentária para administrar a *"sécurité sociale"* representava 20,9% do PIB

francês.[170] Ademais, segundo o INSSE, as "prestations familiales" progrediram 2,7% em 1999; as "allocations familiales" cresceram 5,3% apesar de não terem recuperado integralmente o nível de 1997 (menos 500 milhões de francos franceses). A ajuda para o emprego de uma assistente maternal (AFEAMA) obteve um crescimento expressivo correspondente a cerca de 10% em relação à 1998. Em contraposição, a AGED diminuiu cerca de 20% relativamente a 1998 e atingiu o patamar de recursos alocados em 1996. No que concerne ao "auxílio para educação" (APE), depois de seguidos anos de progressão em função da extensão do direito aos de pais que passam a ter dois filhos, os recursos alocados não cresceram mais do que 1% (1998 – 1999). Houve ainda uma pequena retração de verbas (-0,9%) do "complemento familiar" (CF) e aumento na "allocation de rentrée scolaire" (APE) de 2,3%.[171]

Outros dados demonstram a forma como a situação econômica das famílias é decisiva para a definição do tipo de benefício a ser gozado: as famílias, com crianças menores de 3 anos, que recebem ajuda para contratar uma "assistente maternal agregada" (AFEAMA) dispõem de um orçamento médio de 17.344 francos por mês, já as que recebem uma ajuda para contratar uma pessoal para guardar suas crianças nas residências dos beneficiários (AGED) têm um patamar orçamentário mais elevado que gira em torno de 33.593 francos por mês; em contrapartida, as que recebem uma "ajuda paterna de educação" têm em média um orçamento mensal de 13.420 francos. As que dispõem da creche para deixar seus filhos têm, em média, 14.500 francos, sendo que metade das famílias que se utilizam de creche recebem menos de 15.000 francos.[172]

---

[170] INSEE. *Compte de la Nation 1999* in **France, Portrait Sociale**. Paris: INSEE, 2000, p. 177.

[171] ABRAMOCIVI, G.. *L'équilibre du compte de la protection sociale se confirme en 1999* in INSEE. **France, Protrait Sociale** , p. 67.

[172] CNAF. **Les Chiffres Clés 1998: l'accueil du jeune enfant**. Paris: CNAF, 1999, p. 3.

2.11.3 – A transferência de recursos para instituições de acolhida das crianças de tenra idade

Vejamos agora como todo este conjunto de direitos se operacionaliza do ponto de vista dos equipamentos de acolhida das crianças de tenra idade. Como já foi dito, a organização da Seguridade Social em 1945 e a lei de 1946 são os pilares do sistema francês de proteção social. Elas confiam às *"caisses d'allocations familiales"* uma dupla tarefa: assegurar a gestão da transferência social afeita ao Estado para compensar os encargos familiares, o que comumente é chamado de *"allocations familiales"*; de outra parte, elas devem também planejar ações sociais que possibilitem uma melhoria no contexto cotidiano das famílias francesas; dentre elas, estão as que dizem respeito às crianças de tenra idade. A partir de 1981 a promoção de uma política de acolhida das crianças, desde o seu nascimento até os seis anos de idade, é um dos eixos dessa intervenção social. Segundo Bezel e Julien, são objetivos expressos dessa política:

(a) favorecer o desabrochar e a construção da personalidade das crianças nos primeiros momentos de suas vidas.

(b) levando em conta as evoluções sociológicas que o desenvolvimento do mundo do trabalho impôs e a modificação dos mecanismos de suporte familiar intergeracional, ajudar as famílias a conciliarem a vida familiar, social e profissional assegurando-lhes uma diversidade de formas de acolhida da criança pequena com qualidade.

(c) contribuir para que os pais possam cumprir sua função paterna de socialização e integração das crianças.[173]

[173] BEZEL, S. E JULIEN, F.. *La politique d'action sociale des caisses d'allocations familiales en direction de la petite enfance* in RAPOPORT, Danielle.**La Crèche**. Paris: Éditions Hommes et Perspectives, 2000, p. 32.

Para fazer cumprir estes objetivos, as Caixas são responsáveis pela disponibilidade de recursos, acompanham os gestores das estruturas de acolhida, implementam melhorias de forma a atender às evoluções que o mundo do trabalho impõem às famílias tais como a diversidade de modalidades de emprego, o desenvolvimento do tempo parcial, a mobilidade, os horários atípicos. Os instrumentos dessa política são diversos e a Caixa incita seus diversos parceiros (coletividades locais, reagrupamentos intercomunais, associações e serviços dirigidos à pequena infância) a desenvolvê-los. Assim, trata-se de uma *política de abrangência nacional de transferência de recursos* aos gestores de creches, "haltes-garderies", centros de lazer, centros de acolhida de pais e filhos: *"Ela se encarrega de uma certa porcentagem de despesas de funcionamento. Por sua regulamentação nacional, aplicada sobre o conjunto do território nacional, essas prestações visam assegurar uma igualdade de tratamento entre os usuários e os serviços gestionados".*[174] Não se trata portanto de um repasse que custeie totalmente o funcionamento das instituições; as *famílias pagam pelos serviços em função da renda* familiar de cada uma delas, critério que se pauta na *concepção redistributiva* do Estado de Bem-estar.

A *inserção na política não é automática*, para se beneficiar dos repasses os equipamentos e serviços postulantes devem cumprir determinadas condições: (a) ser portadores de *autorização para funcionamento* fornecida pelas autoridades administrativas competentes, ou seja, os serviços de proteção materno-infantil; (b) serem *abertos* a toda a população; (c) ter uma *vocação social* com objetivo *não lucrativo*; (d) assinar um *contrato* ou uma convenção com uma "Caisse d'allocation famiale". Os contratos inserem-se em cinco modalidades: (a) *contrato creche* que se destina ao repasse de recursos para as creches; (b) o *contrato infância* que, criado em 1987, objetiva o co-financiamento entre a Caixa e as comunidades locais ou os prestadores dos serviços para permitir o desenvolvimento quantitativo ou qualitativo

[174] BEZEL, S. e JULIEN, F.. *La politique d'action sociale des caisses d'allocations familiales en direction de la petite enfance*, p. 33.

de estruturas de acolhida das crianças menores de seis anos por um período de três a cinco anos renováveis; (c) o *contrato de lazer no tempo-livre* que se destina aos centros que se dedicam as atividades de lazer nos momentos em que crianças e adolescentes entre seis e dezesseis anos não vão à escola (por exemplo, as que freqüentam a maternal, às quartas-feiras freqüentam centros de lazer se os pais assim o desejarem); (d) o contrato de prestação de serviços de *"haltes-garderies"*; (e) os contratos que permitem o revezamento das assistentes das escolas maternais.

Criado em 1988 na metrópole (e a partir de 1991 abrangendo também os departamentos ultra-mar), o "contrato infância" é hoje o principal instrumento de participação das "Caisses d'Allocations Familiales (CAFs) no financiamento de instituições para a tenra idade. Tais recursos significam um terço das despesas do setor. Em 31 de dezembro de 1989, portanto apenas cerca de dois anos após a sua criação, a "Caisse Nacionale d'Allocation Familiale" (CNAF) registrou 300 "contratos infância" cobrindo 350 municípios, muitos deles reagrupados em sindicatos intermunicipais; 35% dos contratos são assinados por municípios com menos de 5.000 habitantes. São contratos que cobrem uma população de cerca de 5 milhões de habitantes e 446.798 crianças com menos de seis anos. Eles permitiram a acolhida de 30.000 crianças, sendo 7.125 em período integral (4.000 em creches coletivas e o restante em creches familiares), 20.000 em acolhida temporária em 'haltes-garderies", centros de lazer sem estadia noturna, 2.875 crianças freqüentaram ludotécas ou casas abertas. Em 1994 foram realizados 1.418 contratos atingindo 1.412 municípios; 112 contratos intermunicipais cobrindo 605 comunidades e 657 contratos atingem municípios de menos de 5.000 habitantes.[175] Em 1998, 12% das 4.213 comunas com menos de 10.000 habitantes assinaram contratos; o mesmo ocorreu com 65% das 300 que têm entre 10.000 e 20.000 habitantes, com 70% das 218 cujo contigente populacional está entre 20.000 e 50.000, com 81% das 57 que têm entre 50.000 e 100.000 e com 92% das 32 que têm população superior à

---

[175] COHEN, S.. **De la Creche à L'École**. Paris: Éditions Nathan, 1995, p. 61.

100.000.[176] Levantamento de 1999 informa que cerca de 90% das comunas com mais de 20.000 habitantes são signatárias de um ou mais contratos; no entanto, apenas 12% das pequenas comunidades são atendidas pelo dispositivo. Ainda assim, isto significa que pelo menos dois terços das crianças menores de seis anos estão no âmbito de abrangência do programa.[177]

Uma característica importante desses contratos é o fato de que eles expressam uma política de financiamento universal que se concretiza pelo atendimento das necessidades locais. Portanto, basta que a comunidade requisite o recurso, ela precisa elaborar um plano de alocação que contemple a melhoria do atendimento, tanto do ponto de vista qualitativo como do quantitativo; seu cumprimento é pré-requisito para o refinanciamento do programa. O plano de ação deve necessariamente conter:

(a) diagnóstico das condições quantitativas, qualitativas e de financiamento dos equipamentos e serviços oferecidos na comuna;

(b) avaliação das necessidades em função da população levando-se em conta as perspectivas demográficas, a taxa de idade e de escolarização na maternal, a atividade dos pais das crianças alvo;

(c) elaboração de um plano de metas para um período de três a cinco anos;

(d) orçamento anual das novas realizações e despesas que darão direito à comuna de pleitear os recursos do contrato;

(e) ao final de cada período, o demonstrativo de que o planejado foi cumprido, condição essencial para a manutenção no programa.

---

[176] CNAF. **Les Chiffres Clés 1998: l'accueil du jeune enfant**, p. 7.

[177] PÉRIER, Liliane. *Le Contrat Enfance* **Revue Recherches et Prévisions** (n° 57- 58): **Petite enfance, normes et socialisation – points de vue**. Paris: Caisse Nationale des Allocations Familiales, setembro – dezembro de 1999, p. 91.

A necessidade de planejamento está incorporada a Lei da Família, de 25 de julho de 1994. Todas as comunas, independentemente do fato de estar pleiteando um "contrato infância", devem estabelecer *"um plano plurianual de desenvolvimento dos serviços de acolhida de crianças com menos de seis anos (...) elaborado em conjunto com as associações e organismos afins sobre as orientações gerais a serem adotadas pelo conselho municipal"*.[178] A partir de 1998, a CNAF passou a utilizar esta mesma estrutura para os "contratos de tempo livre". Mais recentemente, depois de participarem por mais de dez anos de "contratos de infância", algumas comunas avaliam que há necessidade de um remodelamento de seu formato na medida em que passam a ter dificuldades de cumprir suas regras; ao mesmo tempo que chegaram no limite das possibilidades de investimento próprio, não podem deixar de contar com os recursos do programa para continuar atendendo a demanda das diversas instituições de acolhida. Outras encontraram soluções criativas para enfrentar a questão. Segundo Périer, é o caso de Besançon. Apesar de planejar e cumprir aquilo a que se propunha, a municipalidade viu-se em uma situação difícil com a diminuição da procura de instituições de acolhida, especialmente para crianças menores de 2 anos. Uma pesquisa procurou determinar as causas de tal fato; dela surgiram sugestões para a melhoria da qualidade dos serviços que, implementadas, se traduziram no aumento da freqüência nos equipamentos coletivos.[179]

Assim, os contratos firmados mais recentemente têm previsto, além da criação de novas vagas de creches e de "halte-gardie", programas de aperfeiçoamento de pessoal, o reforço na informação e na participação dos pais nos equipamentos, dispositivos que permitem a coordenação entre vários serviços. As

[178] PÉRIER, Liliane. *Le Contrat Enfance*, p. 91 – 92.

[179] PÉRIER, Liliane. *Le Contrat Enfance*, p. 92.

CAFs financiam em média 53% do montante empregados nestes programas, o que corresponde a cerca de 400 francos por criança residente no território contratado.[180]

2. 12 – Pensando as políticas para a tenra idade a partir das imposições do mundo do trabalho

É freqüente o argumento de que a partir dos anos 1960, a revolução sexual e uma propalada recusa da mulher em se manter no espaço privado a inserem no mundo do trabalho. Disto decorreria o aumento do número de vagas em instituições infantis, sendo cada vez mais precoce a inserção da criança na esfera pública através da freqüência em creches e escolas maternais. Seria efetivamente este um argumento que responde por si só a importância social que estes equipamentos passam a ter? A partir do que já expusemos é possível dizer que o trabalho feminino não é uma realidade recente, as mulheres sempre trabalharam paralelamente às suas incumbências na esfera privada. A França tem uma situação bastante diferenciada da maioria das nações européias no que se refere à inserção das mulheres no trabalho, pois já antes da Primeira Guerra Mundial ela contava com uma força de trabalho feminina bastante superior aos demais países. Isto se deve ao fato de que o país possuía importante parcela da população exercendo atividades no campo, onde a mulher estava massivamente inserida na produção. Em 1906, enquanto 68% da população masculina de todas as idades trabalham, na população feminina 38,9% também o fazem. Esta proporção mantém-se praticamente inalterada até a crise econômica de 1936 quando a proporção se altera para 65,39% entre os homens e 34,2% entre as mulheres.[181]

---

[180] CNAF. **Les Chiffres Clés 1998**, p. 7.

[181] ZELDIN, T.. *Les femmes*, p. 408.

O número de mulheres com trabalho fora de casa diminui entre as duas guerras, passando, segundo Knibiehler e Fouquet, de 8.393.000 em 1921 para 7.081.000 em 1936. Mas, elas também se dirigem à escola: *"A maior prova é, sem dúvida, que desde 1924, o alinhamento dos programas dos liceus para meninas com os dos liceus de meninos: mesmos estudos, mesmos diplomas, a brecha se abre largamente. Direito à vida profissional, direito à independência econômica. (...) Cada vez mais as jovens obtém o diploma superior e o baccalauréat.*[182] *Nos liceus, elas são 25.000 em 1921, 45.000 em 1938".*[183] No entanto, os ofícios que elas buscam são como que um prolongamento da maternidade[184]; tornam-se enfermeiras, professoras ou assistentes sociais; ocupam-se das crianças, dos pobres ou dos enfermos como se quisessem profissionalizar a benevolência através de um ofício exercido mais em nome da vocação do que da carreira.

É inegável que nos últimos quarenta anos a inserção da mulher-mãe no trabalho assalariado: no final do século XX, entre 25 e 44 anos, 90% dessas mulheres têm atividades produtivas. No recenseamento de 1982, dentre as que tinham um filho, 60% trabalhavam fora de casa; o mesmo ocorria com 43% das que tinham dois filhos e com 20% das mães de três filhos. Em 1990, entre as mães de um filho, 85% são economicamente ativas; situação semelhante vivem 73% das mães de dois filhos e 40% das de três. O crescimento da população economicamente

---

[182] O ***baccalauréat*** é o exame que todo aluno faz ao final do curso secundário, equivalente ao nosso 2° grau, para obtenção de certificado de conclusão. É a aprovação no baccalauréat que dá direito ao acesso à universidade.

[183] KNIBIEHLER, Y. e FOUQUET, C.. **Histoire des Mères**, p. 312.

[184] E as que buscam profissões mais *masculinas* por vezes serão objeto de desconfiança e relembradas que de a qualificação feminina por excelência deve voltar-se às prendas domésticas. A esse respeito cito episódio durante o período em que a França estava ocupada pelos alemães: *O marechal Pétain, inaugurando em Montpellier, em 1941, novos prédios universitários, se vê oferecer, como era costume, um buquê por uma estudante.*

"Que estudos você possui, senhorita? pergunta ele.

- Estudo química, senhor Marechal

- Ah! muito bem! É o que se assemelha mais à cozinha!" Fonte: KNIBIEHLER, Y. e FOUQUET, C.. **Histoire des Mères**, p. 320.

ativa é praticamente determinado pelas mulheres: 11 milhões delas trabalham ou procuram emprego enquanto que, em 1962, elas eram 5 milhões. Em 1993, 9.642.000 de mulheres representavam 46,8% da população ativa (contra 44% em 1990). Atualmente, quatro entre cinco mulheres de 25 a 30 anos exercem atividades produtivas e, entre 35 a 45 anos, a taxa de atividade é de 75%.[185] No recenseamento de 1990, 23,4% das mulheres entre 25 a 49 anos, declararam trabalhar em tempo parcial, isto significa uma mulher a cada quatro; enquanto que, entre os homens, apenas 15% deles assim o faziam; em 1993, elas representam 26,7%.[186]

Lagrave nos auxilia a compreender como isto ocorreu, afirmando que o aumento da atividade econômica feminina deve-se sobretudo ao trabalho de tempo parcial, que ela não vê com bons olhos na medida em que cria um dualismo no mercado de trabalho ao distinguir uma parcela ocupada pelos homens, qualificada e bem remunerada, e outra – preenchida fundamentalmente pelas mulheres – desqualificada, mal remunerada, desvalorizada. Assim, a colocação da mulher em tempo parcial acentuaria a divisão sexual dos empregos.[187] De toda forma, inegável é que hoje decresce o número de crianças entre 0 a 6 anos que vivem em lares cujas mães não trabalham. Mas isto não ocorre sem grandes dificuldades: em 1993, depois da licença maternidade, somente 38% das mulheres que quiseram voltar ao mercado tiveram sucesso, a grande maioria encontrou seus postos já preenchidos; no departamento de Yvelines, por exemplo, 6 pessoas em cada 10 foram dispensadas e 11% das que foram mantidas aceitaram uma colocação em postos de menor responsabilidade.[188]

---

[185] COHEN, S.. **De la Creche à L'École**, p. 25.

[186] COHEN, S.. **De la Creche à L'École**, p. 35.

[187] LAGRAVE, Rose-Marie. *Uma emancipação sob tutela. Educação e trabalho das mulheres no século XX* in THÉBAUD, Françoise. **História das Mulheres no Ocidente:** (v. 5) **O Século XX**, p. 534 – 535.

[188] COHEN, S.. **De la Creche à L'École**, p. 35.

Dizer que a maternidade e o trabalho são direitos sociais não excludentes significa que a sociedade, através do Estado, consolida uma série de aportes que possibilitam que a família (qualquer que seja sua configuração) não se prive de um deles para concretizar o outro. O planejamento familiar, o desenvolvimento da contracepção, os cuidados de pré-natal, a assistência ao nascimento, a licença maternidade, o acompanhamento do recém-nascido e de sua mãe, a legalização do aborto[189] estimularam a maternidade planejada, juntamente com o auxílio família auxiliam a mulher a assumir a vida profissional e os filhos. Hoje, elas não raro esperam até os trinta anos para procriar, mas, antes que isto fosse possível, uma longa evolução histórica para a emancipação feminina se fez necessária.[190]

As greves de 1968 possibilitaram medidas que se concretizam no pleno direito ao trabalho e à maternidade, na medida em que o salário maternidade foi incorporado aos acordos entre os sindicatos e os empregadores: as indenizações pagas pelas empresas passaram a ser completadas pela "Ségurité Sociale" e as

---

[189] Em 1972, Michèle Chevalier, uma adolescente de 16 anos, foi julgada por ter feito um aborto ilegal. Ela justificou a atitude em função de ter sido violada por um colega do liceu. Tornou-se uma causa célebre, tendo sido defendida por Gisèle Halimi, uma advogada que havia fundado a associação "Choisir" em defesa de 343 signatárias de um documento lançado no ano anterior a favor aborto. A jovem foi absorvida mas a mobilização pela causa cresceu e o Movimento para a Liberalização do Aborto (MLAC) abriu várias clínicas clandestinas.

A legalização do aborto, chamado na França de interrupção voluntária da gravidez (IVG), foi aprovada em caráter experimental em 17 de janeiro de 1975 e aprovada definitivamente em 31 de dezembro de 1979. Conhecida como Lei Veil, aplica-se a toda mulher em *situação crítica* até o final da décima semana de gravidez, depois disso, somente o aborto terapêutico é possível. A partir de março de 1983, o IVG é pago pelo Seguro Social. Fonte: ERGAS, Yasmine. *O sujeito mulher. O feminismo dos anos 1960 – 1980* in THÉBAUD, Françoise. **História das Mulheres no Ocidente:**(v. 5) **O Século XX**, p. 562.

[190] Nem sempre se associou liberação do proletariado à liberação feminina. A mulher se constituía num risco aos baixos salários e era vista como concorrente que propiciava o desemprego. Em 1898, a C.G.T. (Confederação Geral dos Trabalhadores) declara-se a favor da igualdade de salários mas somente poderiam ter direito ao trabalho as viúvas e solteiras. Somente em 1935 aceitará o direito ao salário igual independentemente do sexo. Ainda imperava como regra geral o preceito de que o homem deve sustentar a mulher. Fonte: ZELDIN, T.. *Les femmes*, p. 402.

A reforma que emancipa as mulheres francesas da tutela marital somente ocorrerá em 1965. Mas ela só estará completa com a lei de 1970 que suprime a figura do homem como «chefe da família » instaurando-se a autoridade paternal, a lei de 1975 que prevê o divórcio por mútuo consentimento e não penaliza o adultério e a de 1985 por instituir a completa igualdade entre os esposos na gestão do patrimônio familiar. SINEAU, Mariette. *Direito e democracia* in THÉBAUD, Françoise. **História das Mulheres no Ocidente:**(v. 5) **O Século XX**, p. 562.

indenizações já existentes foram melhoradas. Até então, a cada ano, cerca de 3.200.000 dias de licença maternidade não eram utilizados pelas interessadas em potencial. A curva da atividade feminina já naquele momento apresenta duas inflexões; entre 18 e 25 anos a mulheres são expressivas no trabalho; de 25 a 37 anos, diminui sensivelmente a participação das mulheres na população economicamente ativa em função da gravidez e dos filhos. A curva sofre nova inflexão quando, entre os 45 e 50 anos, elas voltam ao mercado pois consideram que o impedimento em função dos filhos já não existe mais.[191]

Esta situação mostra um quadro mais complexo do que se pode imaginar. Não é pelo fato do direito à licença maternidade existir que as mulheres não sejam submetidas a exigências diferenciadas em relação aos homens no mundo do trabalho ou que a emancipação feminina seja igualmente acessível a todas as mulheres. Isto fica evidente quando se verifica que o número de licenças maternidade tem diminuído depois de 1989: em 1992 foram atendidas 95.000 licenças pelo Ministério do Trabalho enquanto que, em 1993 apenas 50.000 mulheres dela se beneficiaram. No setor privado, a cada 100 mulheres em licença, 83 são operárias ou empregadas em outros setores, 13 pertencem às profissões médias e 4 são quadros superiores mas, qualquer que seja o número de filhos, a porcentagem de mulheres que não interrompem a atividade profissional tem relação direta com a sua qualificação ou seu nível de formação. Em outros termos, as mais qualificadas têm maiores chances de manutenção no trabalho. Quanto mais elas são diplomadas, mais elas trabalham: 39,2% das que estão em atividade não são diplomadas contra 73,9% com estudos superiores.[192]

Duru-Bellat analisa este fato sob a ótica do *funcionamento da família,* entendendo que a presença dos filhos traz uma diferença sensível nos investimentos profissionais dos homens e das mulheres: para eles, o fato de serem pais é associado

[191] KNIBIEHLER, Y.. **Histoire des Mères et de la Maternité en Occindent**, p. 105.

[192] COHEN, S.. **De la Creche à L'École**, p. 33 – 35.

a um maior investimento no trabalho, já para as mulheres a maternidade fará decrescer fortemente o tempo empregado no trabalho profissional quando não compromete definitivamente o exercício profissional.[193] A Tabela 2.14 – " Taxa de atividade de mulheres entre 30 e 34 anos segundo o número e a idade dos filhos menores de 18 anos" demonstra que a idade do último filho é fator determinante na taxa de atividade feminina; nos extremos limites das situações expostas verifica-se que, em 1998, 90,4% das mulheres com idade entre 30 e 34 anos sem filhos menores de 18 anos eram economicamente ativas; taxa que decaí para apenas 31% entre as que tem 3 filhos ou mais sendo o caçula menor de 3 anos.

Tabela 2. 14

Taxa de atividade de mulheres entre 30 e 34 anos segundo o número e a idade dos filhos menores de 18 anos (1998)

	Total	**Ativas**	**Taxa**
sem filhos menores de 18 anos	263.972	238.506	90,4
1 filho entre 6 a 17 anos	143.088	123.441	86,3
1 filho entre 3 a 5 anos	175.422	154.377	88,0
1 filho com menos de 3 anos	171.405	142.590	83,2
2 filhos sendo o mais novo entre 6 e 17 anos	165.405	139.116	84,1
2 filhos sendo o mais novo entre 3 a 5 anos	250.378	184.825	73,8
2 filhos sendo o mais novo menor de 3 anos	220.160	132.158	60,0
3 filhos ou mais, o mais novo entre 6 a 17 anos	56.314	33.384	59,3
3 filhos ou mais, o mais novo entre 3 a 5 anos	100.676	46.311	46,0
3 filhos ou mais, o mais novo menor de 3 anos	112.218	34.825	31,0
Total	1.659.038	1.229.533	74,1

Fonte: *Enquête Emploi INSEE*, março de 1998.

[193] DURU-BELLAT, Marie. *A educação, uma conquista, mas para quê?* in DUBY, Georges e PERROT, Michele. **As Mulheres e a História**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 149.

Ainda assim, muitas mulheres voltam imediatamente ao trabalho, especialmente porque não querem perder a independência que ele proporciona. Mas também porque não podem deixar de receber um salário que faz parte da receita familiar, apesar das despesas que ele implica, ou seja, um comprometimento de cerca de 25% da receita são destinados aos custos de guarda dos filhos e ao pagamento de impostos. Pesquisa realizada em 1982, pelo "Centre des Revenus et des Coûts", conclui que há outra lógica do que unicamente a motivação financeira imediata para explicar a volta imediata ao trabalho. A volta ao trabalho, qualquer que seja ele, possibilita o benefício de uma proteção social autônoma.[194]

Atualmente o Código Trabalhista impede a negativa à licença em função de maternidade. A licença é em princípio de 16 semanas, podendo ser ampliada em função de nascimentos múltiplos, de nascimento de um terceiro filho, de gravidez ou parto patológico. Geralmente a licença inicia-se seis semanas antes da data estimada para o parto. Os exames pré-natal são assegurados enquanto direito que mãe e criança têm, eles compreendem a utilização de técnicas e equipamentos que verificam o desenvolvimento da gravidez, se existe algum risco para o bebê ou para a grávida. A licença é indenizada como seguro maternidade, o que significa em torno de 84% do salário bruto, mas freqüentemente as convenções coletivas de trabalho têm firmado o recebimento integral do salário.[195]

Em 1994, a Lei da Família determina a atribuição de um salário parental de educação pago a partir do nascimento do segundo filho. Até então, gozava-se do direito a este subsídio após o nascimento do terceiro filho. Além disto, o beneficiário deveria comprovar dez anos de trabalho ininterrupto antes do nascimento da criança; comprovada tal exigência, gozava do direito de ficar um ano sem trabalhar fora de casa para ficar com a criança, além do subsídio financeiro enquanto a criança

---

[194] Citada em COHEN, S.. **De la Creche à L'École**, p. 32.

[195] COHEN, S.. **De la Creche à L'École**, p. 30 - 32.

estivesse sob responsabilidade da família. Hoje, o pai ou mãe beneficiário, se não trabalha em tempo integral, deve comprovar pelo menos dois anos de trabalho (ainda que não consecutivos) nos últimos cinco anos que precedem a demanda. O salário é pago proporcionalmente à duração do trabalho em tempo parcial. Cohen crê que tal medida pode ser vista como uma forma de diminuição do número de desempregados ou ainda como uma medida que incentiva os casais a terem um terceiro filho visando uma nova inflexão positiva na curva da natalidade.[196] De uma forma ou de outra, é inegável é que a medida tem o caráter de operacionalizar o direito à relação família-criança pois, se é claro que a creche é necessária, ela não excluí a relevância do contato do "pequeno infante" com seus pais.

A creche é uma lenta e dura conquista do direito ao trabalho[197], à responsabilidade social fora dos limites do lar; mais recentemente ainda, ao direito à vida pessoal independentemente das responsabilidades domésticas que, no caso francês, adquire a forma de direito ao lazer. Mas a creche moderna significa também o reconhecimento social dos direitos fundamentais da criança e, dentre eles, se inclui o direito ao contato com os pais. Por contraditório que pareça, também nisto a oferta de espaços da esfera pública que acolhem as crianças pode contribuir. Hoje não são poucas as pesquisas que enfatizam a prevalência da qualidade do tempo passado com a criança, caracterizando-o não apenas em termos afetivos mas também pela disposição para contatos lúdicos e verbais.

---

[196] COHEN, S.. **De la Naissance à L'École**, p. 34

[197] A procura de soluções que permitam à mulher-mãe exercer atividade remunerada é objeto de debates de longa data. Apenas como exemplo nos referimos à proposição da Comissão de Direitos da Mulher datada de 1957 e que defende o trabalho em tempo parcial. Vários países incluindo Grã-Bretanha, Canadá, Estados Unidos organizaram-se no sentido de incorporar esta estratégia como forma de possibilitar o acesso da mulher-mãe ao mundo do trabalho na esfera pública. A maior parte dos sindicatos e associações feministas estava favorável. Mas nem todos concordaram com a medida, pois, segundo comunistas e parcela de socialistas, o trabalho em tempo parcial importaria em desqualificação do trabalho e dos salários femininos na medida em que aumentariam as chances de manter as mulheres em postos subalternos. KNIBIEHLER, Y.. **Histoire des Mères et de la Maternité en Occident**, p. 107.

Hoje, apenas 30% das crianças com menos de 3 anos, cujas mães exercem alguma atividade profissional fora de casa, não freqüentam algum tipo de estrutura organizada para a acolhida dos pequenos. Por outro lado, o tipo de profissão da mãe influi no modo de cuidar das crianças pequenas: as mulheres assalariadas no próprio domicílio, as trabalhadoras independentes, as agricultoras, as comerciantes e as artesãs mantêm as crianças em casa por vezes contando com a ajuda remunerada de alguém para auxiliá-la. Dentre elas, somente 12% utilizam-se da acolhida na esfera pública. Mas também a situação familiar incide na decisão por uma das formas de cuidar da criança. Dentre as mulheres celibatárias com filhos, 20% os têm em creches.[198] Elas se beneficiam das tarifas cobradas em função de uma tabela que leva em conta seus recursos pessoais, sendo a despesa também compensada pela "Caisse d'Allocations Familiales" e pelo comitê empresarial. Quando elas não têm possibilidade de colocar o filho na creche, passam por sérias dificuldades para continuar trabalhando ou para manter outras formas de guarda, pois nem todas são subsidiadas. De toda forma, elas são classificadas entre as prioridades de atendimento em creche.

2. 13 – Novas questões para os tempos mais recentes

Os anos 80 marcam o fim da época de ouro dos "Welfare States". Com a crise financeira do Estado, numa situação de liderança incontestada das economias capitalistas, há um retorno aos pressupostos liberais colocando em risco a continuidade dos modelos de previdência e de direitos sociais. Emergem questões ditas globais e aquelas vistas como setoriais (pobreza, por exemplo) passam a ser secundárias. As críticas perpassam todas as ideologias; para uns, este Estado deve ser condenado porque produz efeitos perversos que minam o senso de

[198] COHEN, S.. **De la Naissance à L'École**, p. 36.

responsabilidade da família. *"O Estado-providência está doente. (...) É no nível da sociedade e das relações sociais (...) A verdade em jogo é aquela de um novo contrato social entre os indivíduos, os grupos e as classes. O principal bloqueio do Estado-providência é, finalmente, de ordem cultural e sociológico. (...) A questão é saber se o Estado-providência, enquanto forma social e política, pode continuar a ser o único suporte do progresso social e o único agente de solidariedade"*, afirma Rosanvallon.[199] Assim como ele, Ewald[200] e Donzelot[201] crêem que a crise é menos financeira do que política, já que sua razão de ser – a necessidade de "solidarizar a sociedade" contra duas negações à República: o socialismo e o fascismo – deixaram de existir. Regonini detecta aspectos tanto de ordem política como financeira para a crise: (a) o significativo aumento da cota do produto nacional bruto destinada às despesas públicas, ou em outros termos o fato de que as despesas tendiam a aumentar mais rapidamente do que as entradas, (b) aumento do déficit público provocando instabilidade econômica e inflação, (c) redução das possibilidades de intervenção assistencial num contexto político em que a instabilidade social é notável. Neste estágio, passam também a ser questionados o grau de complexidade das estruturas administrativas necessárias à gestão dos serviços sociais e o crescimento político da classe ocupacional dos "profissionais do Welfare".[202]

A criação da Comunidade Européia traz para os países membros, e portanto para a França, a questão da construção da "Europa social"; mais precisamente a questão da disparidade entre os sistemas em que se ancora o Estado-providência de cada país. É, no dizer de Muller, uma situação paradoxal. De um lado da história,

---

[199] ROSANVALLON, P.. **La Crise de L'État-Providence**. Paris: Èditions du Seuil, 1992, p. 7 – 10.

[200] *"O contrato social e as instituições do Estado providência entraram em uma grave crise: crise da "Securité Sociale", ou seja das técnicas e das instituições destinadas a assegurar a proteção das pessoas; crise de dispositivos de responsabilidade e de seguros criados para cobrir os riscos; crise profunda enfim da filosofia da justiça que presidia seu projeto inicial".* EWALD, F.. **Histoire de L'État Providence**, p. 9 – 10.

[201] DONZELOT, J.. **L'Invention du Social**. Paris: Éditions du Seuil, 1994, p. 180 – 181.

[202] REGONINI, G.. *Estado do Bem-estar* (verbete), p. 417.

assistimos profundas transformações das quais emergem a formação e o desenvolvimento do estado capitalista ocidental, uma espécie de triunfo do Estado regulador, manifesto por uma multiplicidade de intervenções públicas em todos os domínios do cotidiano. Mas este mesmo movimento triunfante é acompanhado por uma crise de modelos de ação que pareciam ter feito o sucesso do Estado, como nos mostra o desenvolvimento das abordagens neo-liberais.[203]

Knibiehler fornece alguns elementos que corroboram a tese de Muller, ao menos no que diz respeito às políticas em torno da família. A autora afirma que as leis que protegem as mulheres grávidas nem sempre têm sido cumpridas à risca na França, fazendo com que as mulheres retornem ao trabalho antes do final da licença maternidade.[204] Outro aspecto é que os Estados-providência não estão mais elaborando políticas de longo prazo; como exemplo, poderíamos citar o que recentemente ocorreu em relação à distribuição de anticoncepcionais às adolescentes francesas.[205] Estudos recentes têm mostrado uma faceta importante da crise dos Estados-providência que se traduz na redução de disponibilidade em relação às políticas que envolvem a família e as crianças; ainda que, no caso francês, destaque-se positivamente o atendimento praticamente universalizado na escola maternal, vê-se com preocupação o fato de que as creches não são numerosas e ainda funcionam com um horário muito rígido, nem sempre adequado às novas exigências dos afazeres paternos. De toda forma, o Estado francês é visto de forma diferenciada na

---

[203] MULLER, P.. **Les Politiques Publiques**. Paris: PUF, 1990, p. 5.

[204] KNIBIEHLER, Y.. **Histoire des Mères et de la Maternité en Occindent**, p. 121.

[205] A partir de meados de 1999 não há mais reembolso automático dos gastos com anticoncepcionais. Também a difusão da chamada "pílula do dia seguinte" tem sido contestada.
Observa-se ainda uma maior incidência de dificuldades no acesso das mulheres às clínicas que praticam interrupção da gravidez; em algumas regiões, o pessoal médico mostra-se menos eficiente no atendimento imediato das mulheres que as procuram, o que acaba por gerar listas de espera crescentes assim como a procura de clínicas na Inglaterra onde se permitem abortos em estágios mais avançados do que na França onde a gravidez pode ser interrompida até a dez semanas de gestação.
Na Inglaterra a lei do aborto de 1967 autoriza o aborto até a 28ª semana com base em parecer de concordância médica (Conforme nota 6, p. 608). THÉBAUD, Françoise. **História das Mulheres no Ocidente:**(v. 5) **O Século XX**, p. 562.

medida em que, através do salário família e do salário parental de educação, tem permitido que as mães fiquem mais tempo em casa com seus bebês ou que contratem "gardiennes"[206]; mas isto não impede que a taxa de fecundidade das francesas, 1,8 crianças por mulher no final dos anos 1990, se situe abaixo da média européia.[207]

Se é verdadeiro que a mulher, em compasso com os conhecimentos e as tecnologias disponíveis no século que se inicia, só engravida quando a coletividade a ajuda a cuidar e educar as crianças, tais aspectos mostram que, neste momento, a maternidade não é tão valorizada quanto já o foi. O percurso que percorremos mostrou o quanto o amor pelas crianças deixou de ser questão no mundo privado para se instaurar enquanto uma questão de Estado: ele responde pela necessidade social de renovação das gerações, pela capacidade de uma nação manter seu status. A história da construção das políticas para as crianças de tenra idade na França bem o mostra.

Neste processo a infância enquanto uma etapa de vida diversa da adulta passa a ser valorizada a partir do século XVIII. Mas incorporação da criança de tenra idade no mundo moderno só se dá a partir de 1945. Primeiramente pelo reconhecimento do direito da mãe e da criança a um sistema de proteção materno-infantil que possibilita a baixa da mortalidade infantil. Depois por medidas que modificam as condições de vida das famílias viabilizando o acesso ao trabalho, à

---

[206] Medidas recentemente adotadas que serão comentadas no próximo capítulo demonstram que o país tem procurado concretizar estratégias que possibilitem a ampliação do número de crianças de 0 a 3 anos, atendidas em equipamentos de acolhida.

[207] Segundo recente publicação de relatório, Suécia, Dinamarca e Finlândia dispõem de numerosos equipamentos de acolhida para as crianças e as licenças maternidade ainda são bem indenizadas; o que propicia que as mulheres-mães trabalhadoras ainda sejam numerosas e que as taxas de fecundidade nestes países sejam atualmente maiores do que a média européia.

Nos Estados Unidos e Grã-Bretanha, nos países Baixos, na Alemanha, os poderes públicos não estão preocupados neste momento em manter, ou favorecer, a atividade feminina remunerada pois as licenças são curtas, poucas e nem sempre indenizadas; as creches são poucas, em geral privadas, caras e com horários inadaptados. Decorre que as mães investem sobretudo em empregos de tempo parcial e têm poucos filhos.

Nos países mediterrâneos ainda conta-se sobretudo com a solidariedade familiar para possibilitar que as mulheres trabalhem mas as taxas de natalidade desmoronam. Fonte: **Égalité entre Femmes et Hommes:**

alimentação, à moradia saudável , à socialização precoce da criança fora do contexto familiar. São medidas que comportam significativas mudanças no campo econômico, social, jurídico e político formando um sólido conjunto que interfere no mundo do trabalho, na esfera privada, na esfera pública e que possibilitam que a criança de tenra idade adquira um novo estatuto social. Um estatuto que comporta o direito à vida, ao afeto, à proteção, à socialização em contato com outras tantas crianças e adultos que não apenas seus familiares, em espaços previamente concebidos para tal.

Sobretudo o processo vivido pela França demonstra que foi determinante a vontade política para as grandes reformas destinadas a dotar o país de um novo patamar demográfico, econômico e social. Neste contexto, a luta em favor da mudança das condições sanitárias educacionais da criança aparece como uma primeira questão consensual em relação à qual interesses particulares são diluídos na vontade coletiva de êxito da causa.

---

aspects économiques. Relatório de Béatrice Majnoni d'Intignano ao "Conseil d'analyse économique". Paris: La Documentation Française, 1999.

CAPÍTULO III

INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS PARA A TENRA IDADE:

Das origens aos nossos dias

3 – Da sala de asilo à escola maternal

Nosso objetivo neste capítulo é, primeiramente, historiar a construção das instituições educativas da esfera pública que têm como alvo a criança de tenra idade, ou seja, primeiro a *sala de asilo* e posteriormente a *escola maternal.* Luc afirma que *"a história da 'instituição' das crianças pequenas após o século XIX ainda não está totalmente feita, com exceção de alguns marcos colocados por historiadores e do ritual de evocação de pioneiros e outras figuras militantes da pré-escolarização"*. O autor nos lembra que os principais temas de estudo a respeito da história da infância tratam do lugar e da percepção da criança nas sociedades passadas[1], já o período entre o momento em que a criança escapa das mãos da ama e aquele que ela passa a ir à escola é menos pesquisado. Assim, *"a acolhida e a educação que a sociedade reserva aos pequenos em estabelecimentos criados para este fim, no século XIX, constitui um dos capítulos dessa história sem historiadores"*.[2] Dentre as exceções, cita Prost, que se dedica especialmente ao estudo da história do ensino e da educação francesa, e Plaisance, que avalia ser aquele que faz a melhor síntese sobre a situação da escola maternal contemporânea.[3] Tais estudos, juntamente com a produção do próprio Luc, serão nosso apoio para a reconstrução dessa história. Antes porém vamos nos referir aos precursores dessas instituições.

Posteriormente trataremos dos modelos de acolhida e educação das crianças de tenra idade atuais.

---

[1] Especialmente ARIÈS, Ph. **L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime** de utilizamos na versão em português.

[2] LUC, J.-N.. **La Petite Enfance a L' École, XIXe.- XXe. siècles**. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique e Économica, 1982, p. 9.

[3] LUC, J.-N.. **La Petite Enfance a L' École, XIXe.- XXe. siècles**, p. 9 (nota 2).

3.1 – Os precursores da Pedagogia da tenra idade

Montessori, Pestalozzi ou Froebel são reconhecidamente apontados como os *pais* da Educação Infantil, para nosso intuito importa mais as primeiras manifestações francesas sobre o tema mas não poderíamos nos abster de ao menos apontar um breve histórico a respeito dos primórdios das pedagogias para o 0 a 6 anos.

Coménius[4] foi o primeiro a preconizar uma *escola maternal* onde a criança, desde seu nascimento até os seis anos, receberia da mãe as bases de sua educação e de sua formação futura. Também Rousseau, já comentado, reconhecia um valor próprio de cada fase da vida e insistia na importância da primeira pedagogia, ou seja, a materna, dado que a primeira educação pertence incontestavelmente à mulher e que a criança, cultivada e podada, tal como uma planta dará bons frutos e fará a delícia de suas mães no futuro. Mas se Rousseau soube colocar em cena os princípios que deveriam inspirar o ato educativo, já não foi tão capaz de indicar os meios que permitiriam o *pequeno homem* se desenvolver harmoniosamente. Será Pestalozzi o primeiro a ser reconhecido como o elaborador de tal tarefa.

3.1.1 – Pestalozzi – cabeça, coração e mãos construindo um "Estado educador"

Henri Pestalozzi foi um pedagogo suíço que viveu entre 1746 e 1827 que, apoiado em **Emílio** de Rousseau, defendia que a primeira educação deve se dar no seio familiar, condenando toda atividade pedagógica anterior aos três anos de idade.

---

[4] Jan Amos Komenský, conhecido como Comenius, tcheco, nascido em Uberský Brord em 1592, morreu em Amsterdam (1670). Humanista, autor de *Porta aberta para as línguas*. Fonte: (verbete: *Comenius*). **Dictionnaire en Couleurs de la Langue Française**, p. 271.

Também Montesquieu, Machiavel[5] e Tito-Lívio[6] foram suas leituras de cabeceira. Diz um de seus biógrafos que, ainda criança, Pestalozzi teria dito: *"quando eu for adulto, defenderei as pessoas do campo; elas devem ter os mesmos direitos que os burgueses da cidade"*.[7] Na adolescência, compreendendo o papel da Igreja católica no processo de discriminação social, abandona o curso de teologia e inicia-se na participação política; mas paulatinamente passa a fazer da "educação do povo" seu projeto de vida. A partir de 1773 passa a acolher crianças que vagam nas zonas agrícolas, mendigando. Ele as acolhe com trabalho e alimentação, mas também se preocupa em instruí-las. Monta uma pequena indústria de tecidos de algodão, cuja produção estava em expansão numa conjuntura agrícola delicada; é aqui que as crianças trabalham parte do dia. As meninas, sob responsabilidade de sua esposa Anna e de dois ajudantes, aprendem a cuidar da casa, a cozinhar e costurar; mas também fiam e tecem com os meninos. Independentemente do sexo aprendem a ler, escrever e contar; bagagem intelectual importante para o trabalho, assim como a educação moral e religiosa.

Seu ideal educacional é inspirado no modelo familiar e no trabalho, todos são uma grande família empreendedora: Pestalozzi é o chefe da empresa ao mesmo

---

[5] Niccolo Machiavelli (1469 – 1527), homem político e escritor italiano. Em 1498 foi eleito secretário da segunda chancelaria de Florença. Tendo sido encarregado de diversas missões diplomáticas, perde o posto quando seus protetores são perseguidos pelos Médicis (1512). Pobre, dedicar-se-á a escrever; suas obras mais célebres são dois tratados políticos *O Príncipe* (1513) dedicado à Laurent de Médicis e *Discursos sobre a primeira década de Tito-Lívio* (1513 – 1519). Em *O Príncipe* mostra como os homens de Estado podem adquirir, conservar ou perder o poder, uma *"defesa e ilustração do pragmatismo em política, escrita no estilo do modernismo"* nascente. A comédia *Mandragora* (1520) e as *Histórias Florentinas* (1521 – 1525) são também consideradas de grande valor. Ao final da vida, os Médicis lhe conferem algumas missões, particularmente em Roma. Fonte: (verbete: *Machiavel*), **Dictionnaire en Couleurs de la Langue Française**, p. 769.

[6] Titus Livius (64 ou 59 A.C. – 17 D.C.) historiador romano. Sua vida é pouco conhecida. A partir de 27 A.C. dedica-se à redação de *História de Roma.* Inacabada, interrompe-se com a morte de Drusus (9 A.C.) sendo composta por 142 livros dos quais 35 são conhecidos e testemunham o papel quase que oficial sua obra tem. Seu grande objetivo é idealizar a nação retirando dos acontecimentos lições morais em detrimento da verdade histórica. Fonte: (verbete: *Tite-Live)*, **Dictionnaire en Couleurs de la Langue Française**, p. 1272.

[7] SOËTARD, M.. **Pestalozzi**. Paris: Presses Universitaires de France, 1995, p. 7.

tempo em que o pai de todos. Não é uma experiência inovadora, trabalho e educação já haviam sido objeto de atenção dos pietistas[8], mas ele os desloca do universo religioso para o contexto da produção trazendo novas questões à metodologia. Como adequar os objetivos da formação à lógica da produtividade, por exemplo? Em suma, o mercado não se alimenta de pedagogia ou de filantropia quando o produto não tem a qualidade necessária e esta é uma questão que deveria ser equalizada.

Tal realidade traz à sua proposição uma curiosa mistura de modernidade e patriarcalismo centrada no trabalho industrial e nas promessas de liberação do homem pela formação. Trata-se de uma educação dos pobres que rompe com o modelo caritativo: *"O pobre é na maior parte do tempo pobre porque ele não foi educado visando adquirir os meios de satisfazer suas necessidades. (...) O amigo da humanidade deve vivamente perceber que todo o sucesso da educação dependerá da forma como o pobre souber velar com ansiedade o produto do seu trabalho e de satisfazer todas as necessidades de sua existência nos limites mais estritos: (...) tais são os grandes princípios da educação do pobre. Esses princípios, ou ainda essas habilidades, devem ser os substitutivos de sua pobreza: um caráter flexível e esperto, as mãos e a cabeça melhor exercitadas a procurar na diversidade os meios de sua subsistência, será isto que poderá lhe dar vantagem com relação ao rico".*[9] Assim é que a criança deve ser formada e educada para aquilo que ela será mais tarde, numa escola que forma para a vida. As primeiras aprendizagens deveriam enfatizar a realidade que irão encontrar, a começar pelo cálculo – fundamento de toda ordem do raciocínio – aprendido pela experiência. Também será necessária uma educação moral fundada no respeito aos outros e na solidariedade no trabalho; o que não elimina a religião, pois ela articula o amor e a crença em Deus.

---

[8] Os pietístas, ou piedosos são representantes da doutrina luterana e preconizam a renovação da fé pelo sentimento de devoção e de respeito à Deus e pelas coisas da religião. Fonte: (verbetes: *Piété, Piétisme, Piétiste)* **Dictionnaire em Couleurs de la Langue Française**, p. 982.

[9] PESTALOZZI, *Lettres à N. E. Tscharner sur l'éducation de la jeunesse pauvre des campagnes* (1777) transcrita em SOËTARD, M. **Pestalozzi**, p. 60-61.

Mas a doença e posteriormente a morte de seu filho transformam radicalmente essa concepção que imbrica a religião e a educação. Pestalozzi declara-se "não crente" e, como corolário desta "fé atéia", passa enfatizar a que o cristianismo e a realidade são dois caminhos estanques. Soëtard afirma que esta reflexão o predispõe a uma liberalização na sua concepção de educação que se desprende de uma espécie de ilusão positivista da qual era prisioneiro. Agora Pestalozzi irá enfatizar que *"o homem moderno está condenado a viver na sociedade uma situação de insatisfação essencial que nenhuma instituição social, nenhuma constituição política pode pretender jamais encobrir. (...) Não se pode saltar por cima da história, é o preço a pagar para que o homem faça a sua história. Mas, concretamente, o que resta a fazer? Por onde caminhar? A resposta de Pestalozzi é clara: trata-se de educar".*[10]

Em Législation et infanticide (1783) Pestalozzi evoca o ideal de um Estado educador que forma seres responsáveis de seus atos. A educação torna-se a primeira exigência do Estado moderno: *"Não há para o nosso mundo afrontado moralmente, espiritualmente e politicamente, nenhuma saída possível senão pela educação, senão pela formação da humanidade, senão pela formação do homem".*[11] É esta importância atribuída à educação que determina a construção de uma pedagogia que pretende colocar nas mãos das mães um método para o desenvolvimento físico, intelectual e moral de suas crianças. No ensaio de 1801, Como Gertrude instrui suas crianças[12], considerado por Soëtard o texto fundador da Pedagogia da pequena infância,[13] defende que não há ninguém melhor do que a mãe para educá-las desde que seja reconhecida e se reconheça como educadora. Cambi considera que

---

[10] SOËTARD, M.. **Pestalozzi**, p. 26.

[11] PESTALOZZI, *A l'innocence, au sérieux et au sens moral de mon époque et de ma patrie*, 1815

[12] Em francês a tradução disponível de **Comment Gertrude instruit ses enfants** data de 1985, tendo sido feita por Soëtard, Albeuve e Castella e difundida pelo *Centre Pestalozzi de Yverdon.*

[13] SOËTARD, M.. *Pédagogues et petite enfance* in MINISTÉRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÈ. **Petite Enfance, Éveil aux Savoirs**, p. 83.

Pestalozzi é um dos precursores da Pedagogia experimental em função do rigoroso método que desenvolveu na obra.[14] Para Soiëtard, trata-se de *"um ensaio para introduzir as mães na arte de ensinar elas mesmas seus filhos"*,[15] pois são elas que devem guiar os primeiros passos das crianças no mundo, organizando seus primeiros contatos com objetos, favorecendo as primeiras aprendizagens numa tríplice dimensão: pelo coração, pelas mãos e pela cabeça. Insiste ainda na importância do desenvolvimento da linguagem através de uma relação privilegiada mãe-criança. O acesso à língua materna, em um clima efetivamente maternal, constitui-se, segundo Pestalozzi, a base de todas as aquisições culturais futuras. Uma visão que por muito tempo prevalecerá e que, acoplada aos saberes oriundos da Psicologia, dará origem ao modelo de atendimento à criança de tenra idade que se pauta na substituição dos cuidados e procedimentos maternos.

Ele sublinha que a educação, neste período de vida, reside em acompanhar ao invés de prescrever, em mostrar ao invés de instruir. Isto em respeito à *marcha da natureza* que favorece o desenvolvimento da personalidade autônoma. Assim, a mãe educadora deverá sobretudo organizar sua relação com a criança de uma forma tal que ela seja preparada para a *liberdade bem regrada*, que a natureza induz como modelo. Neste sentido, para Pestalozzi, o grande paradoxo da pedagogia é o fato de que a criança só ascenderá à autonomia na medida em que o *caminho da natureza* tenha sido plenamente seguido, fugindo-se do abismo da indiferença e da fatalidade da superproteção.

---

[14] CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**, p. 500. Segundo Cambi a *"denominação pedagogia experimental remonta ao fim do século XIX, quando foi cunhada em estreito paralelismo com psicologia experimental e se ocupa da criança através do estudo que se organiza como uma intervenção deliberada numa situação (ou fenômeno) para fazê-los variar segundo um determinado objetivo e fixar depois os princípios do comportamento infantil em várias situações educativas. A pedagogia experimental nasce como não-valorativa (deixa de fora os 'juízos de valor') e visa aos aspectos objetivos e mensuráveis da experiência educativa submetida a experimentação"* (p. 500).

[15] SOËTARD, Michel. *Pédagogues et petite enfance*, p. 84.

No estrito intento de ressaltar a relevância de Pestalozzi enquanto organizador de uma metodologia adequada à tenra idade deve-se registrar que, ao assumir a educação da mãe como a única que detém os elementos necessários para desempenhar a contento a tarefa, seu modelo educativo pressupõe a primazia educativa da esfera privada sobre a pública. Assim, ela traz como valor maior a exaltação da mulher-mãe que é dignificada pelo cumprimento de um papel social – a maternidade – naturalizado ao se tornar o parâmetro educacional. Quando se resume o conjunto dos princípios defendidos pelo educador qualificando-os como *naturais*, não significa que sua concepção deve ser vista em um sentido *naturalista* que, como afirma Soëtard, procura, em função da corrupção social, a pureza original da natureza: *"O método natural resulta na realidade de uma dupla negativa: da natureza primeiro, que não precisa de educação, do mecanismo social em seguida que produz certamente o saber humano e a educação mas dentro de uma visão de alienação do homem. Quando Pestalozzi reclama que a educação siga a via da natureza, é uma forma de apelo àquilo que o homem se constitui, em função e apesar da mutilação social, em proveito de si próprio"*.[16]

Em síntese, com os olhos de hoje este enfoque seria visto como superado, uma vez que estudos mais recentes demostram que em determinadas condições a esfera pública é capaz de fornecer adequados subsídios para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança, mesmo as muito pequenas. No entanto, para o seu *tempo histórico* – um momento onde o sentimento da vida pública não é mais do que o prolongamento da vida privada[17] – a proposta de Pestalozzi é inovadora à medida que pressupõe a necessidade de um processo educativo específico para a tenra idade e, neste sentido, procura delimitar os elementos necessários para formulá-lo.

---

[16] SOËTARD, Michel. **Pestalozzi**. Paris: Presses Universitaires de France, 1995, p. 39.

[17] ARIÈS, P.. **O Tempo da História**. Lisboa: Editora Relógio d' Água, 1992, p. 10.

3.1.2 – Fröbel e os "jardins-da-infância"

Frédéric Fröbel (1782 - 1852), inicialmente instrutor em uma escola "pestalozziana", criou uma escola que chamou de jardim-da-infância para crianças de 1 a 6 anos (1837), que se pautava na crença da efetividade da atividade infantil motivada pelo jogo; *"não se deve olhar o jogo como uma coisa frívola"* pois *"pelo jogo, ela (a criança) se desabrocha em alegria e pela alegria; a alegria é a alma de todas as ações dessa idade"*.[18] A originalidade de Fröbel está em ter atribuído ao jogo uma dimensão educativa. Ele se apresenta como « filho espiritual » do pedagogo de Yverdon e objetiva prosseguir sua obra, desenvolvendo um método e técnicas diversas para o desenvolvimento das dimensões pestalozzianas que serão utilizados em um espaço especificamente criado para este fim: os jardins-da-infância, modelo posteriormente seguido na montagem da escola maternal. Sua pedagogia baseia-se na percepção de que a criança se desenvolve através de uma relação muito particular entre o imaginário e a ação (simbólica). A originalidade desta relação é por ele representada na figura de uma esfera: a partir de um ponto central, a criança por expansão desenvolve sua personalidade.

Söetard afirma que sua teoria do jogo constituí o aporte mais original para uma pedagogia da tenra idade[19]: *"O caminho é balizado, mas importa que a criança avance livremente por ele. Fröbel não cansa de lembrar que o objetivo é exatamente a 'atividade autônoma', 'a ocupação autônoma' da criança com o jogo: o sentido da educação é que se torne supérflua. O critério dessa realização da natureza da criança em liberdade será a alegria como manifestação sensível da conformidade da educação à essência íntima da criança. Um meio de garantir a liberdade desse*

---

[18] FRÖBEL, F.. *L' Éducation de L'Homme*, p. 46-47, 189 e 324 citado em VIAL, J.. **L'École Maternelle**.2ª. ed., Paris: PUF, 1989, p. 19.

[19] SOËTARD, M.. *Pédagogues et petite enfance*, p. 84.

movimento será deixar a criança mesma inventar seus próprios jogos: na medida em que a imitação enfraquece, a criação revigora a força autônoma".[20] Brougère concorda apontando a importância da vinculação de suas teses sobre o papel do jogo na primeira infância com a concepção de um material *"estimulante, específico, manipulável e simbólico"*; a partir disto, uma educação que incorpora o jogo espontâneo torna-se não somente pensada, mas materializada, que se expandirá na escola maternal. Outra originalidade de Fröbel é enfatizar que para a pedagogia respeitar o jogo (ao invés de usá-lo como estratagema, como artifício), este deve se apoiar em um material; é a exploração deste material que é educativa e não o material em si. Este (o material) é *"simultaneamente pouco determinado e fortemente simbólico (como tudo que existe na natureza)"* ; não didático, ele apenas introduz a criança no essencial. Trata-se de permitir que a criança tenha *"acesso a uma liberdade autônoma, (...) uma auto-educação que é auto-atividade, auto-ensino"*.

Assim é que, pelas mãos de Fröbel, a liberdade passa a ser um princípio que regerá a pedagogia para a criança de tenra idade. Brougère aborda um aspecto de suma importância: com Fröbel, o jogo muda de caráter abandonando, uma secular relação com a frivolidade, para se tornar um aspecto central do processo educativo. São os jogos e os brinquedos que ajudam a criança a *"penetrar em sua própria vida tanto como na da natureza e do universo"*.[21] Algo que, ainda hoje, nem sempre é bem compreendido e que se expressa no cotidiano de instituições para a tenra idade, sendo o jogo livre mal visto, pois colide com a perspectiva escolar que, no caso da maternal francesa (mas não só), o marginaliza.[22] A imagem disseminada é a de que o jogo se prestaria apenas a uma *pedagogia do artifício*: uma utilização astuta de um

---

[20] SOËTARD, M.. **Friedrich Fröbel**. Paris: PUF, 1990, p. 138.

[21] BROUGÈRE, G.. **Jogo e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 70.

[22] Diz Brougère que ainda hoje tal opção é pouco questionada: *"A escolha francesa, já antiga, de um modelo pedagógico que marginaliza o jogo livre como simples tapa-buraco, não é hoje questionada"*. BROUGÈRE, G.. **Jogo e Educação**, p. 174.

recurso que não teria valor educativo enquanto tal, apenas o conteúdo controlado pelo educador seria portador de valor educativo.

3.1.3 – Oberlin: o pastor e a « escola de tricotar »

O protestantismo terá uma grande influência na história da educação e especialmente na instituição que futuramente será denominada *Maternelle*.

Pietismo em Ban de la Roche e a educação da primeira infância

A primeira presença reconhecida de um pastor pietista em Ban de la Roche é a de Léopold_Georges Pelletier. Pastor em Waldersbach de 1707 a 1712, exerce uma influência determinante em seus paroquianos, o que conduz Oberlin a reconhecê-lo como o verdadeiro fundador da comunidade evangélica de Ban de la Roche. Pelletier se esforçará por fazer com que seus fiéis saiam do torpor intelectual, organizando-os em "reuniões de avivamento" baseadas nos *collegia pietatis* imaginados por Spener. Ainda em Ban de la Roche, os ideais do protestantismo se concretizam em importantes legados para a educação que se traduzem, por exemplo, no "sistema Stuber", na criação de um método de aprendizado de leitura ou na primeira "biblioteca paroquial" de que se tem notícia.

Jean-Georges Stuber instala-se no presbitério de Waldersbach em 15 de junho de 1750; lá empreende completa reforma no ensino pautado no princípio de que só o aprofundamento da fé depende do acesso ao saber, o que também é determinante para a elevação do nível intelectual, espiritual e material de seus paroquianos. Assim, a aprendizagem da leitura é fundamental para que crianças e adultos conquistem o saber. Consciente de que um homem só não seria capaz de cumprir rapidamente tal intento, ele organiza uma "equipe de mestres", sendo cada membro intitulado de "regente". Ele próprio se incumbe da formação dos regentes: bem dotado para o canto, ensina música e solfejo e os introduz nas escolas onde os regentes atuarão.

O sistema Stuber é baseado na proposição de Comênio e pressupunha: freqüência obrigatória, alongamento do período escolar, estabilidade do corpo de professores e contrato de trabalho firmado pelas autoridades competentes, valorização do salário dos mestres, igualdade salarial entre os regentes. A partir de 1763, nas cinco aldeias de Ban de la Roche funcionam regularmente escolas para as crianças e cursos noturnos para os adultos. Stuber consegue que algumas personalidades de Strasbourg se interessem pela causa de suas escolas: delas recebe uma quantia que possibilita criar a *Fundação Escolástica* que distribui, anualmente, gratificações aos mestres em função do número de crianças que ensinaram e dos resultados que os alunos obtiveram em exames públicos assistidos pelo administrador da fundação.

(continua)

(continuação)

O domínio da língua francesa por uma população que ocupa parcela do território, onde a influência da cultura alemã é forte e se manifesta historicamente como pólo de tensão, é uma questão vista como fundamental por Stuber; sem isto, a população estaria condenada ao esfacelamento político, social e econômico. Tal preocupação gera a obra didática mais marcante do pastor, ou seja, o método de leitura *L'Alphabet métodique pour faciliter l'art d'épeler et de lire en français*, que aparece em 16 de abril de 1762, em Strasbourg. Segundo Soëtard, este é provavelmente um dos primeiros ensaios de manual para se aprender a ler coletivamente: *"a aprendizagem baseia-se num verdadeiro solfejo lingüístico; o efeito buscado é, ao mesmo tempo em que decifrar a pronúncia correta, encontrar o acento da língua". Por medida de economia o 'Alfabeto metódico' não conta com mais de vinte páginas impressas em tamanho pequeno. Este opúsculo continuou em uso nas escolas do país depois da morte de Stuber e os resultados obtidos ultrapassaram as esperanças de seu promotor"* (p. 10 - 11).

Se Stuber crê que a Bíblia é um livro privilegiado, ele também afirma que ela é pouco útil para responder as várias demandas práticas que a vida em Ban de la Roche apresenta. O aumento do número potencial de leitores é argumento para que diversifique os suportes de leitura de seus fiéis; após a alfabetização e a evangelização, propõe-se a desenvolver *'uma verdadeira cultura popular"* (p. 10). Para tanto, projeta uma "biblioteca do prelado" para os paroquianos que não tinham acesso à literatura através de livros comprados com seus próprios recursos. Adquire uma centena de livros e os coloca em circulação entre os habitantes de diferentes vilas. O serviço funciona geralmente ao final dos ofícios religiosos com grande sucesso; os livros circulam de mão em mão e Stuber é dito como o primeiro a criar uma biblioteca de prelado no mundo. Composta por obras de botânica, medicina, agricultura, história e de diferentes escritos de inspiração religiosa, com Oberlin ela chegará a ter mais de 500 títulos. Fonte: CHALMEL, Loïc. **Le Pasteur Oberlin**. Paris: PUF, 1999, p. 7 – 11.

O Pastor Jean Fréderic Oberlin (1740 - 1826) é apontado por Vial como um dos primeiros a *"veut faire des hommes de ces enfants"*.[23] Também Nique e Leliévre o consideram o *"fundador das primeiras salas de asilo"*.[24] Soëtard reconhece em Oberlin uma original empreitada que une trabalho e formação numa época em que as crianças já são exploradas pela nascente industrialização.[25] Segundo Chalmel, um

[23] VIAL, J.. **L' École Maternelle**. Paris: PUF, 1989, p. 17.

[24] NIQUE, Christian e LELIÉVRE, Claude. **Histoire Biographique de L'Enseignement en France.** Paris: Éditions Retz, 1990, p. 128.

[25] SOËTARD, M.. *Pedagogues et petite enfance*, p. 85.

infatigável militante do cristianismo social crê que a melhoria espiritual passa inevitavelmente pela melhoria das condições materiais de existência.[26] Doutor em teologia e professor, em 1767 tornou-se pastor em Ban-de-la-Roche, região montanhosa devassada por guerras, pela peste e pela fome. Nessa pequena comunidade, entre Alsace e Lorraine, se dedicará por cinqüenta e nove anos a várias atividades; dentre elas, destaca-se a criação de uma *escola de tricotar* (1770) para crianças de quatro a sete anos. Através da criação de uma metodologia que provavelmente inspirou Freinet, ele aliava a felicidade ao aprendizado. O domínio da língua francesa, a história sagrada, a história natural, o canto, o desenho, a cartografia, a jardinagem, o aprendizado do tricô e da fiação eram vistos como auxiliares para a aquisição de atitudes morais e sociais em programas modulados segundo a idade de cada criança. Para cada hora e meia de sala, as crianças tinham direito a cinco minutos de ar puro, não sem antes fazerem suas preces de início ou final de aula. Chalmel que afirma a genialidade pedagógica de Oberlin aparece em toda a sua plenitude com a "escola de tricotar", uma instituição *"original e sem precedentes na história da educação, que vem completar o sistema educativo: (...) a pequena escola dentro da escola"*.[27]

Entre 1778 e 1780 dedica-se às "viagens pedagógicas" através de Bade-Wurtemberg, o que lhe permite confrontar a realidade com suas práticas pedagógicas; assim, o crescimento da biblioteca de Waldersbach disponibiliza um conjunto rico e variado de obras sobre religião, filosofia, biologia, astronomia, geografia, literatura. *Condutores* e *regentes* podem dispor de um vasto material temático, além de documentação pedagógica elaborada por Oberlin a partir de suas leituras e de conhecimento empírico. Como se vê, é uma metodologia que considera o livro como um bem precioso que permite acesso a conhecimentos imensuráveis.

---

[26] CHALMEL, Loïc. **Le Pasteur Oberlin**, p. 12.

[27] CHALMEL, Loïc. **Le Pasteur Oberlin**, p. 19.

Desde sua criação, a escola não é uma obra de caridade. O trabalho das *condutoras* é remunerado (pelos pais) e elas são vistas como substitutas de pais deficientes para a educação de seus filhos. A educação da criança desde muito pequena é fundamental: quando a *"pequena idade é acompanhada de um reconhecido valor moral, é sinônimo da maior educabilidade cognitiva, de espírito de empreendimento e de entusiasmo militante"*.[28] Este caráter contratual da função das *condutoras* possibilita um estatuto social diferenciado da mulher na sociedade segregacionista e patriarcal do século XVIII. O conceito base da ação educativa da tenra idade em Oberlin é o de que as mãos devem ser mantidas ocupadas e, se possível, com alguma atividade útil; assim, o trabalho manual e o exercício físico tornam-se indispensáveis. Da mesma forma, ainda que as atividades sejam comuns para todas as crianças, é preferível que elas se deixem convencer de sua importância; isto significa que a *condutora* deverá saber agir com doçura através de um universo lingüístico apropriado a cada uma delas. Enfim, o aspecto lúdico não pode ser por elas esquecido.

Seus princípios pedagógicos são muito semelhantes aos de Pestalozzi: sua "educação pelas mãos, coração e mente" provavelmente foram inspiradas na "triangulação" proposta pelo pedagogo suíço. Ademais, é uma proposta onde o jogo encontra um lugar como meio didático privilegiado na prática das condutoras; o pastor compreende que a necessidade de jogar, própria da criança, pode ser componente da aprendizagem. Com tal compreensão utiliza e cria vários jogos que se tornam recursos pedagógicos das condutoras bem como insere vários "jogos de salão" no cotidiano da escola. O trabalho coletivo também é veiculo de aprendizagem em diferentes níveis: cada um se vê responsável não apenas por sua parcela na produção mas também pela de todo o grupo. Outra noção que se transpõe para o grupo de educadores é: cada um é responsável não só pela suas atividades cotidianas, mas também pelo conjunto de atividades de seus pares.

---

[28] CHALMEL, Loïc. **Le Pasteur Oberlin**, p. 22.

Chalmel resume da seguinte forma o método de Oberlin: *"o método utilizado pelas condutoras da pequena escola na escola é associado à idéia de uma pedagogia como despertar da natureza e da atividade humana, resolutamente intrincada com a forma de vida de seus alunos, permitindo reconhecer e santificar a obra do divino Criador"*.[29] Pedagogia eminentemente pietista, traz a para educação da tenra idade a noção de que toda a situação de aprendizagem é acompanhada de uma produção. Tricô, desenho, coleta de plantas, etc, permitem instaurar a aprendizagem pois despertam a atenção e o interesse fugidio da criança pequena. Se o projeto de Oberlin é inegavelmente vinculado à ideologia moralista que concebe o aprendizado como uma forma de levar à criança a se aproximar dos "desígnios do Senhor", seus estudiosos também lhe atribuem, em função da proximidade da proposta com o humanismo, um contato próximo com os valores republicanos, uma vez que, em função do amor a Deus, propaga-se o amor pelos homens. Historicamente, a pedagogia colocada em prática na "*Escola de tricotar*" é a primeira realização prática de uma educação coletiva voltada para a criança de tenra idade e herdeira da primeira revolta contra a pujança de uma igreja secular que também coloca em causa a existência de um poder religioso. Como avalia Chalmel, a perspectiva de Oberlin lutar pela dignidade humana condiz com a preocupação republicana de viabilizar modelos educativos que contribuam com a consolidação da unidade nacional através do desenvolvimento da instrução popular.[30] E a melhor prova do caráter progressista de sua proposta.

Em síntese, a emergência dessas propostas significa que *a criança tornou-se um sujeito educativo por excelência*, cuja conseqüência é a articulação das instituições educativas; na esfera pública, conclama-se pelos *jardins-de-infância* ao lado da escola elementar pois entende-se que, na fase anterior a esta, ocorre o desenvolvimento da personalidade. Está, de uma vez por todas, instaurada uma

[29] CHALMEL, Loïc. **Le Pasteur Oberlin**, p. 27.

[30] CHALMEL, Loïc. **Le Pasteur Oberlin**, p. 46 – 47.

pedagogia puericêntrica que dialeticamente apregoará o valor da infância e de sua formação para a sociedade futura.

3.2 – As salas de asilo - o Estado e a caridade

O aparecimento da escola maternal significa o início do reconhecimento de um estatuto educativo próprio relativamente à criança de tenra idade, que se consolida, na esfera pública, mediante a separação e diferenciação entre a escola das crianças mais velhas e as de tenra idade. A escola maternal francesa foi organizada na segunda metade do século XIX a partir das chamadas *salas de asilos* e da imitação de modelos ingleses e alemães. Sua denominação inicial por si só desvenda o caráter da instituição no momento de seu aparecimento. Segundo o Novo Dicionário Aurélio, asilar significa *"dar guarida, abrigo, proteção a; (...) recolher, abrigar"*. Asilo seria *"casa de assistência social onde são recolhidas, para sustento ou também para educação, pessoas pobres e desamparadas, como mendigos, crianças abandonadas, órfãos, velhos, etc"*.[31]

É lugar de *guarida, abrigo, proteção* mas também de *educação*. Até o século XIX, encontraremos apenas algumas ações isoladas em relação à guarda das crianças pequenas, obras com sentido caritativo que, geralmente estruturadas e mantidas com a participação do Estado, visam diminuir a mortalidade e o abandono infantis freqüentes em todas as classes sociais, mas especialmente presentes entre os pobres. A partir da segunda década do século XIX, a filantropia e a religião juntam-se para criar instituições onde serão guardadas, cuidadas e instruídas crianças de tenra idade. Assim, a primeira *salle d'hospitalité*, ou sala de asilo, para crianças de 15 dias a 3 anos de idade, data da 1800 e nela podiam ser atendidos, diariamente, 12

[31] FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 1ª ed., 5ª impr., São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1975, p. 145.

bebês de mães que trabalhavam. Adelaïde Piscatory, marquesa de Pastoret[32], vice-presidente da Sociedade de Caridade Maternal, é a responsável pelo estabelecimento que recolhe crianças pobres durante a jornada de trabalho de seus pais; o empreendimento dura pouco tempo e atribui-se seu insucesso à escassez de recursos. Há ainda notícias de que, em 1815, ela tenta, mas novamente fracassa, recriar a experiência.[33]

Em 1816, o industrial Robert Owen[34], preocupado com os filhos dos operários de sua manufatura, cria na Inglaterra uma *escola infantil* inspirada na disciplina militar. É uma influência reconhecida mais tarde e também a de Oberlin, embora com a restrição de que esta não tenha se disseminado: *"A Inglaterra, com suas Infant schools, forneceu o primeiro modelo desses estabelecimentos : embora a França, importando-as, não tenha feito senão reaprender uma idéia que nasceu em seu próprio solo. Em 1800, Madame de Pastoret havia aberto em Paris, uma casa de abrigo às pequenas meninas desassistidas. Muito tempo antes dessa época, uma utilização análoga se estabeleceu nas montanhas de Vosges. Mas esses primeiros germes não seriam desenvolvidos".*[35]

---

[32] Adelaïde Piscatory, Marquesa de Pastoret (1766 – 1843) é considerada a inventora da sala de asilo, em 1801. Mais tarde, em 1837, será Presidente Honorária da Comissão Superiora das Salas de Asilo criada pelo Ministro Salvandy. Fonte: NIQUE, C. e LELIÉVRE, C.. **Histoire Biographique de L'Enseignement en France**, p. 173.

[33] NIQUE, C. e LELIÉVRE, C.. **Histoire Biographique de L'Enseignement en France**, p. 173.

[34] Robert Owen (1771 – 1858), socialista e industrial de algodão em Manchester, convenceu seus sócios a comprar um cotonifício na Escócia onde trabalhavam e viviam cerca de 2.000 pessoas na mais dura pobreza. Owen fundou lá a primeira escola para a infância na Grã-Bretanha, em 1816. Melhorou a moradia, as condições de higiene e criou um armazém, também controlava o uso de bebidas alcoólicas. Essas medidas reduziram a criminalidade e o vício. Apesar de prosperar nos negócios, a despesa com estas benfeitorias parecia, aos olhos de seus parceiros, extravagância difícil de compreender. Desligou-se deles fundando sua própria firma (1813). No campo educacional empenhou-se também pela constituição de cursos noturnos para os operários e por uma metodologia que se pautasse pela participação ativa do aprendiz. Empenhou-se ainda na defesa junto ao poder público da melhoria das condições de trabalho, da redução da jornada de trabalho, da regulamentação do trabalho das crianças. Fonte: (verbete: *OWEN, Robert*), **Enciclopédia Barsa**, São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1988, v. 11, p. 492.

[35] *Rapport de Salvandy et ordonnance royale sur l'organisation des salles d'asile* in LUC, J.-N. **La Petite Enfance a L'École**, p. 66 – 74.

A primeira sala calcada neste modelo se instala em Paris, no ano de 1826, também como uma iniciativa privada de caráter caridoso liderada por Madame Mallet[36] e um comitê de senhoras da elite[37]; em 1828, outra sala é criada por este comitê.[38] Ao mesmo tempo, através da iniciativa de Denys Cochin[39], prefeito do *XIIe. arrondissement* (distrito administrativo da cidade) abre-se outra instituição em dois quartos alugados onde são acolhidas crianças desfavorecidas que *"duas religiosas e algumas elegantes senhoras se esforçam para acalmá-las"*. A iniciativa será também encampada pelas senhoras que se dedicam à obras de caridade: *"fundada por um comitê de senhoras benfeitoras, a primeira sala de asilo francesa abre suas portas às crianças de 2 a 6 anos cujas mães trabalham ou desejam trabalhar"*.[40] Em 1832, após uma epidemia de cólera, inicia-se um movimento em favor das salas de asilo à testa do qual estará, Émilie Mallet[41], assumindo a função de secretária-tesoureira. Tal empreendimento teria o objetivo de propiciar uma *"educação - moral, física e intelectual"*, bem como de *"remediar a miséria das*

---

[36] Émilie Mallet (1794 – 1856) era filha de um industrial e mulher do banqueiro Jules Mallet. Ela dedicou-se a obras de caridade, cuidou dos doentes de cólera da epidemia de 1832 e visitou prisioneiros. Dentre suas obras privilegiou a atuação nas salas de asilo, o que ocorreu durante quase trinta anos. Sua influência foi significativa, especialmente para a criação da "Casa de estudos", futura escola normal para as salas de asilo que será confiada a Marie Pape-Carpantier em 1847. Fonte: NIQUE, C. e LELIÉVRE, C.. **Histoire Biographique de L'Enseignement en France**, p. 188.

[37] Relatório de 1837 afirma: *"Em 1826, algumas mães de família, cujo nome será conservado e bendito, resolveram fundar uma obra durável, e assim o fizeram. Subscrições, uma coleta nas igrejas, a concordância do conselho geral dos hospícios, permitiram abrir a primeira sala. Um comitê de senhoras se forma sob a presidência da Senhora Marquesa de Pastoret primeiro, e mais tarde da Senhora Condessa de Bondy, para estender e aperfeiçoar a instituição". Rapport de Salvandy et ordonnance royale sur l'organisation des salles d'asile*, texto integral em LUC, J.-N.. **La Petite Enfance a L'École**, p. 66 – 69.

[38] LUC, J.-N. **La Petite Enfance a L'École**, p. 13.

[39] Nascido em Paris, em 14 de julho de 1789, Jean Marie Denys Cochin tornou-se um advogado renomado. Em 1826 foi nomeado prefeito de um distrito parisiense onde, além de sala de asilo, construiu com recursos próprios uma escola elementar. Quinze anos depois, fez doação dos estabelecimentos à cidade de Paris mas continuou a assegurar recursos para o funcionamento das instituições. Sua intensa luta pelo reconhecimento das salas de asilo resulta no reconhecimento oficial em 1837 da instituição. Fonte: NIQUE, C. e LELIÉVRE, C.. **Histoire Biographique de L'Enseignement en France**, p. 186.

[40] LUC, J.-N. **La Petite Enfance a L'École**, p. 7.

[41] NIQUE, C. e LELIÉVRE, C.. **Histoire Biographique de L'Enseignement en France**, p. 186 -188.

classes populares favorecendo o trabalho das mães".[42] Vale ressaltar que a criação de instituições específicas voltadas para as crianças de tenra idade é relativamente simultânea em vários países; em geral, estas primeiras iniciativas couberam a filantropos que, imbuídos da concepção de participação na construção de uma sociedade ideal onde o trabalho produziria melhoria de vida, procuravam proporcionar condições para que as mães indigentes pudessem trabalhar.

Os argumentos a favor das salas de asilo, ao mesmo tempo em que exaltam o trabalho feminino, apresentam-nas como uma oportunidade para a família operária ter melhores condições de vida: os asilos recolhem as crianças *"nas horas em que a família não pode cuidar delas sem renunciar a uma parte do trabalho que é sua única riqueza"*;[43] ademais, possibilitam às mães *"os meios de empregar com segurança toda a sua jornada no trabalho, este capital do pobre"*[44] e permitem aos familiares buscarem *"os meios de existência de trabalhos que os retiram necessariamente do seu domicílio".*[45] Anteriormente citamos a influência do protestantismo, especialmente de Oberlin, no que diz respeito ao desenvolvimento de um atendimento voltado às crianças de tenra idade, o que é reconhecido por relatório de 1837 já citado; é também pertinente uma referência à burguesia católica da qual Madame Émilie Mallet poderia ser citada como exemplo. Tal burguesia crê que não se deveria encorajar a mãe a abandonar suas crianças. Mas, diante da incontestável impossibilidade das famílias em conciliar os cuidados necessários à sobrevivência das crianças com o cotidiano da sobrevivência material, promove em várias cidades a criação de creches inspiradas e mantidas por um catolicismo cuja atuação social visa a *"diminuição da pobreza, a reconciliação entre as classes*

---

[42] LUC, J.-N. **La Petite Enfance a L'École**, p. 7.

[43] *Circulaire* de 11 de setembro de 1846, texto integral em LUC, J.-N. **La Petite Enfance a L'École**, p. 89 – 90.

[44] *Circulaire* de 20 de agosto de 1847, texto integral em LUC, J.-N. **La Petite Enfance a L'École**, p. 90 – 9 2.

[45] *Décret* de 16 de maio de 1854, texto integral em LUC, J.-N.. **La Petite Enfance a L'École**, p. 101 – 102.

sociais, a reconciliação da Igreja com o Estado, a moralização das mães de das classes populares".[46] Ainda que reconheçamos a existência de um caráter político na atuação destes católicos, seu discurso é movido pela caridade que impulsiona o espírito cristão. Não se trata ainda do reconhecimento de um possível direito da criança ou de sua progenitora e o cotidiano da mãe operária continuará extenuante: *"Antes das 5 horas ela se levanta, veste sua criança, prepara seu lanche, corre até a creche, corre para o trabalho. Às 9 horas ela volta para alimentar e amamentar seu filho. Às 2 horas ela volta novamente. Às 8 horas ela corre, pega o filho, a roupa do dia, vai correndo fazer o pobre filho dormir e lavar a roupa para que ela esteja limpa no dia seguinte. E todos os dias faz tudo novamente! Quando ela tem muitas crianças, quando é necessário conduzir um ao asilo, enviar outro para a escola, socorrer um marido doente, quanto sofrimento?"*[47] Esta síntese brilhante da pobreza é atribuída a Marbeau, adjunto do prefeito de Paris, apontado como criador da primeira creche em território francês.

O asilo, portanto, se destinava às crianças de mães operárias. Mas também àquela fração da população urbana à margem do circuito econômico era alvo da ação, uma clientela habituada a freqüentar os *bureaux* da caridade. Luc afirma que entre estes dois grupos o limite é muito tênue, pois a dupla jornada feminina não minimiza as parcas condições de vida a que está submetido o operariado.[48] A intenção social que a filantropia vê nas salas é dupla. Ela é preventiva e curativa, à sua função de hospitalidade acompanha uma missão de caridade: uma circular de 1856 afirma a generosa oferta de *"ar e luz"* com o objetivo *"de assegurar à criança do pobre, ao menos no local do asilo, espaço e salubridade"*;[49] outra propõe aos prefeitos que, distribuam sopas às crianças que *"vinculando-se a pais pouco*

[46] KNIBIELHER, Y. e FOUQUET, C.. **Histoire des Mères**, p. 237.

[47] MARBEAU, Jean-Baptiste. *Des Créches* citado em **Histoire des Méres**, p. 237.

[48] LUC, J.-N.. **La Petite Enfance a L'École**, p. 13.

[49] LUC, J.-N.. **La Petite Enfance a L'École**, p. 127.

abastados, estão freqüentemente mal vestidas, e não têm uma alimentação suficiente".[50] As origens da instituição durante muito tempo imprimirão seu caráter. Como dissemos, a sala de asilo é inicialmente uma instituição de caráter privado que surge como resposta da caridade para com as "crianças vítimas da miséria popular". Mas tal iniciativa, segundo Luc, é inseparável da ação social empreendida pela Monarquia de Julho que, através do Ministério da Instrução Pública, passa a progressivamente controlar os asilos, a partir de 1836 (*Circulaire* de 15 de março de 1856) mantendo nas disposições legais o objetivo inicial de assistência e encarregando as "senhoras da caridade" de organizar a benevolência; seus parceiros são o catolicismo liberal e também os protestantes.[51]

Segundo Luc os primeiros indícios que testemunham um novo interesse do poder público relativamente à educação das crianças de tenra idade datam da primeira metade do século XIX através da criação das salas de asilo; Vial afirma que a partir deste momento se inicia uma fase institucional em relação às salas de asilo.[52] É Adolphe Thiers[53] quem subscreve a primeira referência, de um responsável pelo aparato estatal, às salas de asilo enquanto uma instituição educativa; ele o faz a pretexto do envio da brochura *Instruction èlémentaire pour la formation et la tenue des salles d'asyle de l'enfance.*[54]. O ministro afirma a necessidade *"não somente de*

---

[50] *Circulaire* de 14 de junho de 1869, texto integral em LUC, J.-N.. **La Petite Enfance a L'École**, p 140 – 141.

[51] LUC, J.-N.. **La Petite Enfance a L'École**, p. 14.

[52] VIAL, J.. **L'École Maternelle**, p. 43.

[53] Adolphe Thiers (1797 – 1877), era então Ministro Secretário de Estado do comércio e dos Trabalhos Públicos. Posteriormente Thiers será o primeiro Presidente da IIIª República. Foi eleito em 17-2-1871 e demitiu-se em 24-5-1873. Fonte: LUC, J.-N.. **La Enfance a L' École**, p. 57, nota 4 e **Dictionnaire de la Langue Française**, p. 1265

[54] O texto explicava a importância das salas de asilo bem como os papéis específicos das pessoas que se encarregariam delas. Segundo Luc, há inclusive a proposição de uma metodologia baseada no ensino mutual (LUC, 1982; 56-57). Nique e Lelièvre afirmam que Cochin redigiu, em 1833, *"uma obra de conselhos para os fundadores e os diretores que não será pouco para o desenvolvimento* (das salas de asilo)". Fonte: NIQUE, C. e LELIÉVRE, C.. **Histoire Biographique de L'Enseignement en France**, p.

cuidados físicos, mas também e particularmente com relação à educação moral e intelectual a ser dada às crianças; porque não pode ser senão de grande utilidade iniciar a instrução desde a tenra idade: e tal dever parecer ser o objetivo principal das salas de asilo, que formariam o primeiro degrau do ensino elementar, e que, por esta razão, poderiam se chamar mais corretamente pequenas escolas ou escolas da infância".[55] Ainda em 1833, outra circular reafirmará a importância de se *acolher nas salas de asilo* as crianças com menos de sete anos, *"muito jovens ainda para freqüentar as escolas primárias propriamente ditas e que seus pais, pobres e ocupados, não têm como cuidar em casa".*[56] Datada de 1837, uma terceira determinação é um bom exemplo do caráter moralizador que os idealizadores vislumbraram para a instituição: *"inculcar no momento adequado os princípios da religião e da moral"*[57] às crianças das classes populares que ficam diariamente expostas a *"perigos de toda espécie e a hábitos impróprios".*[58]

A esse respeito Thiers avalia que um significativo contingente de famílias pobres não tem como exercer um cuidado contínuo sobre a criança pequena *"freqüentemente mesmo, eles* (os trabalhadores) *são obrigados, para poderem cumprir suas tarefas do dia, seja confiá-las a amas displicentes ou incapazes de oferecer todos os cuidados que a infância exige, seja deixá-las sozinhas expostas a perigos de toda espécie e a moradias impróprias que engendram mais tarde indisposições graves e que mantém de resto a casa em um estado de insalubridade fortemente nocivo à saúde. É no interesse dessas desafortunadas crianças (e por*

---

186. Como a data é a mesma e o assunto também, é possível que Cochin seja o autor da brochura sem autoria apontada.
A grafia antiga foi mantida.

[55] *Circulaire aux préfets accompagnant l'envoi d'une brochure sur la formation et la tenue des salles d'asile* de 5 de março de 1833, extraída de LUC, J.-N.. **La Petite Enfance a L'École**, p. 56 – 57.

[56] *Circulaire aux recteurs, relative à l'exécution de la loi du 28 juin 1833, concernant l'instruction primaire* de 4 de junho de 1833, extraída de LUC, J.-N.. **La Petite Enfance a L'École**, p. 58.

[57] *Ordonnance* de 1837, citada em LUC, J. N. **La Petite Enfance a L'École**, p. 9.

[58] *Circulaire* de 5 de agosto de 1833, citada em LUC, J.-N.. **La Petite Enfance a L'École**, p. 11.

conseqüência no interesse dos estabelecimentos beneficientes para os quais os miseráveis e os sofredores ... tornam-se mais cedo ou mais tarde uma carga) que pessoas caridosas conceberam a feliz idéia de criar as salas de asilo".[59]

Os regulamentos das primeiras *salas* de iniciativa estatal mostram uma preocupação com a formação moral das crianças, sendo a ociosidade apontada como perigosa à formação do espírito e combatida com a inculcação, desde muito cedo, de *"uma ocupação regular, (...) o começo da moralidade"* (*Circulaire* de 4 de julho de 1833). Estamos na verdade diante de um projeto que pretende a iniciação precoce no trabalho, ao mesmo tempo em que responde à necessidade da mão de obra feminina imposta pela revolução industrial; se o atelier e a manufatura retiram a mulher de casa atrelando-a a unidade de produção familiar, quem cuidará das crianças? Especialmente, quem cuidará das muito pequenas para irem à escola ou das muito grandes para ficarem aos cuidados das amas de leite? Quem pode substituir a mãe na nobre tarefa de educá-las?

A partir de 1836, *"sob a tutela do Estado mas sobretudo financiadas pelas municipalidades, as salas de asilo se espalham por grande parte do território graças às professoras fornecidas pelas congregações femininas".*[60] De fato, François Guizot[61], Ministro da Instrução Pública[62], determina que as *pequenas*

---

[59] GEORGE, J.. *Un peu d'histoire* in **Cahiers Pédagogiques nº 291 - Dossier: La Maternalle**. Paris: Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques, fevereiro de 91, p. 12.

[60] LUC, J.-N.. **La Petite Enfance a L'École**, p. 7.

[61] François Guizot (1787 – 1874) foi homem de estado e historiador. Adversário da Monarquia absolutista, participou da revolução de 1830. Foi Ministro do Interior (1830), da Instrução Pública (1832 – 1837), dos Negócios Estrangeiros (1840 – 1847) e Chefe de Governo (1847 – 1848); tinha apoio da burguesia financeira. Procurou aliança com a Grã-Bretanha e com a Áustria (1847). Sua política conservadora provocou a Revolução de 1848. Sob sua liderança foi promulgada a obrigatoriedade de abertura de escolas elementares e a liberdade de ensino, conhecida como *Lei Guizot*. É autor de *Histoire de la Révolution d'Angleterre* (1826 – 1827) e de *Memoire pour servir á l'histoire de mon temps* (1858 – 1867) e foi membro da Academia Francesa (1836). Fonte: **Dictionnaire de la Langue Française**, p. 600.

[62] O Ministério da Instrução Pública foi criado em 1824 e transformado em Ministério da Educação Nacional em 1934.

escolas ou *escolas de infância* passassem a constituir o primeiro nível da escola elementar. No entanto, pouco de concreto será feito neste sentido e a norma de Guizot resta letra morta por falta de recursos financeiros. Enquanto isso, a meningite, a convulsão de origem sifilítica e o raquitismo são comuns. Pouco depois, em 22 de dezembro de 1837, o Ministro Salvandy[63] oficializará e regulamentará as salas de asilo[64] através da organização de sua administração, da definição de um programa, da instituição de exames para recrutar pessoal e da oficialização de um Comitê que delas se encarregará.[65] Diz o texto: *"As salas de asilo, ou escolas da primeira idade, são estabelecimentos caridosos onde crianças dos dois sexos podem ser admitidas, até a idade de seis anos inclusive, para receber os cuidados de controle materno e de primeira educação que a idade reclama. Ter-se-á nas salas de asilo exercícios que compreenderão necessariamente os primeiros princípios de instrução religiosa e de noções elementares de leitura, de escrita, do cálculo verbal. Poder-se-á ter cantos instrutivos e morais, trabalhos de argila e todas as obras de mão* (Art. 1°). *As salas de asilo são ou privadas ou públicas* (Art. 2). *(...) as públicas são aquelas que são sustentadas, em parte ou integralmente, pelas comunas, pelos departamentos, ou pelo Estado* (Art. 3). *Nenhuma (...) será considerada como pública se não se dotar de alojamento e de tratamento*

---

[63] Narcisse Achille, conde de Salvandy (1795 – 1856) tinha a pretensão de ser professor mas acabou por fazer carreira militar e tomou parte de grande batalhas do Império. Liberal, ele adere à Restauração (1830) e lamenta sua queda em função da Monarquia de Julho. Posteriormente a aceita tornando-se deputado e mais tarde Ministro da Instrução Pública por duas vezes (1837 e em 1845). Seu primeiro ministério é marcado pela centralização objetivando a retomada de controle da administração do aparato público educacional que havia ficado muito autônomo. Fonte: NIQUE, C. e LELIÉVRE, C.. **Histoire Biographique de L'Enseignement en France**, p. 189.

[64] Há versões que enfatizam a influência de Madame Mallet neste sentido, uma vez que ela era tia do Ministro e Conde de Savandy. Fonte: NIQUE, C. e LELIÉVRE, C.. **Histoire Biographique de L'Enseignement en France**, p. 188.

[65] NIQUE, C. e LELIÉVRE, C.. **Histoire Biographique de L'Enseignement en France**, p. 189.

conveniente que serão assegurados pela pessoa encarregada do estabelecimento (Art. 4)".[66]

A respeito do ordenamento do aparato público educativo na sociedade francesa, tais instrumentos legais são tão importantes que cremos valer a pena comentá-los mais detidamente. A Lei Guizot (1833) configura importante dispositivo legal no que se refere ao reconhecimento da responsabilidade do Estado em relação à educação, na medida em que propugna a abertura de escolas em todas as 'communes' com mais de 500 habitantes. Mais tarde, Falloux[67] transforma a reforma de Guizot limitando a abertura de escolas públicas apenas às comunas que não possuíssem escolas privadas (leia-se clericais); ao mesmo tempo, estipula que onde houver mais de 800 habitantes deverá haver uma escola para meninas. Victor Duruy[68] estenderá essa última disposição para comunidades com mais de 500 habitantes. É interessante notar que data desse período a implementação de um postulado nascido durante a Revolução como estratégia de atendimento da demanda escolar, qual seja, a relação entre um dado número de habitantes e o número de escolas necessárias para atendê-los; por exemplo, a cada 500 habitantes uma escola. Este é um aspecto que cremos ter sido fundamental para concretizar o acesso de todos à escola, inclusive em nível posterior à escola maternal.

---

[66] LOUIS-PHILIPPE. *Ordonnance royale sur l'organisation des salles d'asile.*(1837), texto integral em LUC, J.-L.. **La Petite Enfance a L'École**, p. 69 - 74.
Diferentemente do Brasil, é costume na legislação francesa utilizar numerais ordinais a partir do segundo artigo. Mantivemos a orientação.

[67] (Conde)Frédéric Falloux (1811 – 1886), escritor e homem político françês, um dos chefes do partido liberal católico.. Foi ministro da Instrução Pública entre 1848 e 1849 preparando a lei que ficou conhecida com o como Lei Falloux e que foi votada em 1850. A lei autoriza o funcionamento de ensino confessional e congregacionista e submete a universidade ao controle de autoridades administrativas religiosas. Foi membro da Academia Francesa a partir de 1856. Fonte: (verbete: *Falloux*), **Dictionnaire en Couleurs de la Langue Française**, p. 491.

[68] Victor Duruy (1811 – 1894), historiador, foi também Ministro da Instrução Pública de 1863 a 1869. Autor de *Histoire des Romains* (1879 – 1885) e membro da Acadêmia Francesa a partir de 1884. Fonte: (verbete: *Duruy*), **Dictionnaire en Couleurs de la Langue Française**, p. 411.

Guizot é reconhecido como o fundador da escola primária francesa. Ademais, a lei de 1833 *"impõe às comunas manter, seja cada uma por si seja em associação, ao menos uma escola pública, de remunerar o professor primário e de manter o prédio escolar; fixa a lista das matérias a ensinar; ela cria um sistema de fiscalização em dois níveis (o comitê local e o comitê do distrito); institui comissões encarregadas de fornecer certificados de capacidade aos futuros professores; encoraja a criação de escolas normais nos departamentos; impõe o financiamento dos custos das escolas e dos professores e instaura as caixas de poupança para a aposentadoria destes últimos"*. Nique e Leliévre consideram que este dispositivo é um marco para a instrução primária na França na medida em que define parâmetros para sua organização e provoca mudanças significativas na estrutura do sistema educativo: *"A França dispõe doravante de um dispositivo de instrução primária completo e organizado. Isto vai, com efeito, em alguns anos provocar uma melhoria muito sensível da situação"*.[69]

Segundo Dany, em 1836, cerca de quatro mil crianças são atendidas em 100 classes dirigidas por leigos. Em 1839, elas são declaradas *"estabelecimentos de caridade onde crianças dos dois sexos podem ser admitidas para receber cuidados para sua sobrevivência material e a primeira educação que sua idade reclama"*.[70] O fato de que, na maioria das vezes, o atendimento deveria ser pago não impede que o número de vagas crescesse rapidamente. O conde de Salvandy afirma em relatório de 1837 que havia 800 asilos abertos com mais de 23.000 crianças mas Luc, em nota, avalia que o número de estabelecimentos esteja superestimado, pois, relatórios de inspetores primários dão conta da existência de 261 estabelecimentos e 29.000 crianças, e o *Statistique comparée de l'enseignement primaire, 1829-1877* estima em 251 estabelecimentos para o mesmo de frequentadores.[71] Outras fontes dizem

---

[69] NIQUE, C. e LELIÉVRE, C.. **Histoire Biographique de L'Enseignement en France**, p. 185.

[70] DANY, E. e outros. **L'Ecole Maternelle - première école.** Paris: Armand Colin Éditeur, 1990, p. 17.

[71] *Rapport de Salvandy*,1837 in LUC, J.-N. **La Petite Enfance a L'École**, p. 67, ver também nota 7.

que, em 1843, já existem 1.500 classes com 100 mil crianças; 1.737 classes, em 1850; 3.669, em 1867; e 4870, em 1880. Marcílio calcula que em 1868 *"já havia 85 creches na França"*.[72] Segundo Luc, em 1881, havia *"cinco mil estabelecimentos"*, que eram, na sua grande maioria, dirigidos por religiosas – a cada quatro estabelecimentos, três eram confessionais – e registravam *"650 000 usuários, ou seja, 20% do público visado"*.[73]

São iniciativas onde se observa: (a) de um lado, o Estado objetivando institucionalizar aquilo que ainda é episódico, (b) de outro, a burguesia atenta para uma questão que é cada vez mais ameaçadora do ponto de vista político, qual seja, as condições de vida do proletariado. Apesar do evidente crescimento da sala de asilo, denominada por Luc de *"primeira escola infantil francesa"*, ela não tinha uma boa reputação. Segundo o autor, o argumento de que era um *"refugio vulgar"* serviu aos interesses republicanos de contenção da influência clerical na sociedade. Em contraposição à sala de asilo, os republicanos preferem a escola maternal adequada aos seus ideais enquanto *"um lugar de educação coletiva ideal para os pequenos cidadãos em idade de andar"*.[74]

Em 1881, os discursos oficiais, apesar de priorizarem a missão educativa, ainda referem-se à função de assistência dos asilos. Com a chegada dos republicanos ao poder, os conceitos de *escola* e *educação* ganham novas conotações políticas. Julgando a caridade uma humilhação ao "cidadão sujeito de direitos", eles sublimam a função escolar da instituição que acolhe os pequenos e lhe modificam o nome: *"a escola maternal tal como nós a concebemos atualmente não se parece mais com a sala de asilo de antigamente, a esta espécie de refúgio que se contentava em*

---

[72] MARCÍLIO, M. L.. **História Social da Criança abandonada.** . São Paulo, Editora Hucitec, 1998, p. 84.

[73] LUC, J.-N.. **L'Invention du Jeune Enfant au XIXe. Siècle: de la salle d'asile à l'école maternelle**, p. 7. Os anexos (p. 469-473) apresentam a evolução do número de inscritos nas salas de asilo entre 1851 e 1882, um competente trabalho de coleta de dados em arquivos centenários.

[74] LUC, J.-N.. **L'Invention du Jeune Enfant au XIXe. Siècle: de la salle d'asile à l'école maternelle**, p. 7.

guardar as crianças... É uma verdadeira casa de educação" (*Circulaire* de 25 de janeiro de 1882).

Mas, na prática pouco é mudado. Se os textos são mudos ou depreciam o caráter de guarda, é ele que imprime o sentido da ação institucional. O tempo de permanência continuará sendo o fator que constitui a sua eficácia: das sete da manhã às sete da noite na primavera e verão e das oito às dezoito nas estações de frio. Continuam como casas de abrigo, durante a jornada de trabalho subordinadas à visão educativa que a caridade lhes imprimiu: preservar a criança pequena das más influências impedindo a vagabundagem e, retirando-as das mãos das amas incapazes, formá-las nos bons princípios da fé e da moral cristã. A III^{a} República paulatinamente transforma esta noção, a chegada dos republicanos ao poder trará como uma de suas primeiras iniciativas a modificação do sentido dos aparatos estatais, dentre eles o educativo. Uma série de medidas será tomada no sentido de alijar a influência clerical nas instituições educativas. Delas trataremos com mais vagar posteriormente. Antes nos ateremos ao sentido educativo das salas de asilo.

3. 2. 1 – Sala de asilo: espaço de moralização cristã

Como dissemos, até 1881, as regulamentações asilares previam que a instituição devesse evangelizar as crianças ali abrigadas. Isto significa que, ao lado da guarda das crianças dos meios populares, as instituições comportavam uma missão educativa. Porém, tal missão não é da mesma natureza que a moderna noção de desenvolvimento físico, intelectual e emocional que consignam as atuais maternais. Este é um aspecto importante a ressaltar. É o que agora faremos.

Para a tradição cristã, a educação religiosa é dever da família, da Igreja, da sociedade e do Estado. Nas *pequenas escolas* da Idade Média controladas por um cardeal a instrução elementar era auxiliar do aprendizado do catecismo; na França,

ao menos, até a chegada dos republicanos, o ensino religioso é componente programático da escola elementar. Antes da entrada da criança na escola, a educação religiosa era de responsabilidade familiar; o que nem sempre é feito. No entanto, Viguerie afirma que *"a educação religiosa, relegada à discrição dos pais, é esquecida e negligenciada"*.[75] Assim, com o asilo haveria uma instituição que se incumbiria da iniciação religiosa. Nas diretrizes de 1836, 1837 e de 1855, a educação religiosa é destacada como uma das linhas de atuação juntamente com a aprendizagem do cálculo, da leitura e da escrita. Em 1859, a distribuição de horários determinava que, a cada três horas e meia passadas na instituição, um terço seria dedicado ao ensino religioso. Trata-se de transmitir passagens bíblicas objetivando dar suporte à formação moral da criança; iniciar o aprendizado catequético familiarizando-as com a existência de Deus; introjetar a prática cotidiana da oração, rito capital da vida religiosa.

Incitada a reproduzir algo que não compreende, pretende-se forjar prematuramente na criança o "bom cristão". Assim, ainda que sem o reconhecimento da infância enquanto um momento de vivências específicas a que a criança tem direito, esta primeira educação de caráter religioso será possível graças à percepção da tenra idade enquanto uma etapa da vida que conforma a personalidade, momento adequado para inculcar *"os princípios religiosos"*, dado que é *"uma idade onde as impressões não se esquecem jamais"*. Em outros termos, se há um objeto pedagógico, ainda não é a criança tal como a concebemos hoje, mas é sua alma a ambição educativa do asilo através da instrução religiosa e moral. Tal perspectiva tem como projeto político a formação de *"gerações mais religiosas, mais morais, mais fortes, mais disciplinadas, mais instruídas, melhores preparadas de todas as maneiras para a rude condição que se encontra a maioria delas"*.[76]

---

[75] VIGUERIE, J.. **L' Institution des Enfants, XVIe. – XVIIIe. Siècle**. Paris: Calmann-Lévy, 1978, p. 18.

[76] SALVANDY. *Circulaire aux préfets relative au vote de subventions pour les salles d'asile par les Conseils généraux,* 1846 texto integral em LUC, J.-L.. **La Petite Enfance a L'École**, p. 89 – 90.

Vejamos um trecho que embora longo nos dará condições para explicitar outras questões:

> *"As salas de asilo se apresentam sob dois aspectos diferentes: os que são sobretudo de lugar de abrigo e aqueles que são também de lugar de educação.(...) A criança, uma vez introduzida no interior da pequena escola e colocada ao abrigo de uma variedade de perigos físicos e morais, importará igualmente que em todos os instantes ela esteja ocupada e que a natureza e a duração dessas diversas ocupações sejam proporcionais à sua idade.*
>
> *É o que justifica que, antes de tudo, nós nos preocupemos em fazê-la contrair hábitos de ordem, de limpeza, de respeito mútuo que preparem para uma vida honesta, decente e cristã. Sua inteligência, ainda tão escassa, deverá ser gradualmente desenvolvida, sem que jamais ela se canse em função de uma exigência insustentável; e isto ocorrerá se entremearmos seu trabalho com muita recreação, às vezes dando ao trabalho uma forma mais divertida.*
>
> *A instrução deverá ser rigorosamente pautada nos primeiros e mais simples elementos da leitura e da escrita, no conhecimento dos cálculos ordinários e dos números, nas curtas orações e em algum trato das histórias bíblicas que lhe darão as primeiras impressões de religião e de moral, e algumas noções usuais de história natural. (...)*
>
> *Ao mesmo tempo em que se agirá através desse modesto ensinamento sobre o espírito e sobre o coração dessas jovens crianças, deve-se também exercitar suas mãos com obras extremamente simples cuja experiência também provou a conveniência e a utilidade para esta primeira idade: como por exemplo a fiação de pedaços de seda, o tricô e principalmente o tricô de grossas malhas com agulhas de madeira, a tapeçaria, o filé. Durante os trabalhos manuais, as acostumaremos gradualmente a repetir em coro cantos morais compostos para a expressão das crianças".*[77]

Há sem dúvida, nesta circular aquilo que chamaríamos de *orientações para um planejamento pedagógico*: objetivos, estrutura curricular, conteúdos e estratégias de aprendizagem estão claramente expressos. É também explicitada a ideologia que permeia tal plano. Poderíamos mesmo dizer que a proposição "orar e laborar" presente na citação é o mote de várias escolas confessionais nos dias de hoje. Também os defensores da escola laica moderna, a menos da moralização para a fé cristã, não teriam muito a se opor ao trabalho como forma de aprendizagem. Então, quais seriam os sinais que delimitariam o tempo histórico da proposição de 1836?

---

[77] Extraído de PELET. *Circulaire aux recteurs et aux préfets relative à l'établissement et à l'organisation des salles d'asile*, 1836 texto integral em LUC, J.-N.. **La Petite Enfance a L'École**, p. 60 – 65.

Um aspecto fundamental é o fato de que a percepção da primeira infância como uma etapa importante da formação individual ainda é intuitiva. E como poderia ser diferente se os estudos de psicologia infantil só se iniciam ao final do século? Mesmo uma possível influência roussauniana ainda não se faz sentir, pois não se trata de preservar "a criança naturalmente boa". A tradição cristã que determina uma concepção que se traduz em duas imagens contraditórias: um ser imperfeito marcado pelo pecado original e ao mesmo tempo cheio de possibilidades, imagem e semelhança do menino Jesus[78], tal como mostramos no primeiro capítulo. A criança, fruto do pecado, traz o germe da maldade e, se deixada ao léu, esta aflorará irremediavelmente; quanto mais precoce a intervenção, maiores serão as possibilidades de sucesso catequético. Neste sentido é compreensível a ênfase em uma espécie de ativismo que a circular expressa. Ainda estamos longe do argumento de que a aprendizagem se dá pela interação com o meio e com o outro que caracteriza a proposição moderna; mas a criança deve se manter ocupada, caso contrário pode cair em tentação, como apregoa a tradição pedagógica das escolas cristãs.

Outro aspecto é o fato de que esta empreitada evangelizadora é indissociável do contexto histórico do momento em que o asilo nasce. Luc afirma que ele será condicionado pelo duro golpe que os acontecimentos de 1830 imprimem à monarquia e à Igreja, sua aliada. À pressão clerical exercida pela Restauração sucede-se um avanço da não religiosidade; a Igreja não tem outro caminho senão a luta pela hegemonia. Conquistar adultos é tarefa árdua, com as crianças pode ser mais fecundo. Assim, o asilo é uma estratégia de evangelização concebida pela Contra-Reforma: *"formar, na primeira infância, gerações de cristãos desses meios*

---

[78] *"Destruir nas crianças os primeiros instintos porque eles são maus, ou ainda dar uma honrosa direção a esses instintos desviando seu ardor e atividade àquilo que é o bem, àquilo que é bom". Circular de* 2 de outubro de 1845 citada em LUC, J.-L.. **La Petite Enfance a L'École**, p. 20.

populares urbanos onde se sente diminuir a prática e o recolhimento do fervor".[79] O Império confirma a missão de moralizar na fé, será a IIIª República que a extingue, nos textos da escola maternal só sobrevive a educação moral, como veremos adiante.

3.2.2 – Sala de asilo: um espaço educativo que instrui

Há uma característica que surge com a instituição e se mantém na maternal de hoje. É o fato de que ela prepara para o ensino elementar,[80] norma que aparece em 1833: *"A primeira educação intelectual é inicialmente interpretada como ocasião de antecipar a aprendizagem de rudimentos – ler, escrever, calcular – e de fazê-la adquirir alguns conhecimentos".*[81] A legislação é profícua em referências sobre conteúdos que deveriam ser abordados, sobre a metodologia e os materiais a serem utilizados ou como dividir o tempo para um aprendizado mais efetivo.

Vejamos o trecho de uma portaria de 1859 para elucidar o caráter dessa ênfase na instrução nas salas de asilo:

> *"As crianças continuarão a receber lições sobre os elementos da leitura. O antigo regimento limitava a escritura à imitação das letras sobre a ardósia; o novo*

---

[79] LUC, J.-N.. **La Petite Enfance a L'École**, p. 20. Diz uma circular de Fourtoul: *"As salas de asilos (...) formam toda uma instituição que tem por objetivo assegurar à infância a primeira educação religiosa e intelectual onde a família não sabe, não pode ou não quer lhe dar".* A circular expõe também o projeto expansionista das forças cristãs: *"Todas minhas recomendações se resumem em uma palavra: criar a sala de asilo em todos os lugares onde puder ser útil, e onde ela existe fazê-la praticar o método"* (p.103). FORTOUL, H..*Circulaire aux préfets aux nouvelles attributions qui leur sont confiées par la loi du 14 juin 1854 sur l'administration de l'Instruction publique(extrait)*, 1854. Ver também a circular de outubro: *"fazer chegar nas famílias indigentes o inestimável bem de uma educação religiosa"* (p.20) LUC, J.-N.. **La Petite Enfance a L'École**.

[80] *"As salas de asilo são destinadas a receber as crianças de dois a sete anos ou mais* (Art. 2). *Os ensinamentos dados na sala de asilo têm por objetivo prepará-los para as Escolas Primárias. eles compreenderão os primeiros princípios de instrução moral e religiosa, a leitura, a escrita, o cálculo, o canto e os exercícios corporais"* (Art. 3). SAINT-HILAIRE, B. *Proposition de loi* de 15 de dezembro de 1848. Texto integral em LUC, J-N.. **La Petite Enfance a L'École**, p. 95 - 96.

[81] LUC, J-N.. **La Petite Enfance a L'École**, p. 21.

regulamento suprime completamente este ensinamento, que não traz nenhum fruto, e para o qual as crianças são inutilmente retidas nos bancos.

O ensino do cálculo compreendia a adição, a subtração, a tábua de multiplicação, a explicação de pesos e medidas, e a este conteúdo seguia-se o desenho linear, compreendendo a formação das mais simples figuras geométricas. Por mais elementar que fosse este ensino, apesar de todo esforço para ensiná-lo, a inteligência das crianças, em lugar de se abrir para as idéias novas, se embota diante das coisas ininteligíveis para ela (a inteligência). *O novo projeto exige um ensino mais simples, mas mais verdadeiro. As crianças receberão na classe da manhã, durante um quarto de hora, uma lição prática de cálculo com a ajuda de um ábaco. O canto compreendia, no antigo método, os primeiros princípios da música vocal. Muitas vezes abusou-se dessa faculdade e, em lugar de cantos para divertir a criança, fazendo-lhes gravar na memória boas coisas e assim contribuindo para o desenvolvimento de órgãos essenciais, fazia-se, em alguns estabelecimentos, um pequeno curso de música vocal. É importante reconduzir este ensino àquilo que ele deve ser; novamente o novo projeto não autoriza que o canto seja unido aos cânticos e orações. Enfim, este projeto, deixando subsistir o pequeno curso que deve preparar as crianças para o estudo da religião, não permite, no ensino oral, senão que as récitas ou contos tenham um objetivo moral, e explicações muito simples sobre conhecimentos primeiros e usuais. Ele baniu, por conseqüência, toda a parte geográfica, histórica e científica onde se abusou de fazer brilhar em público crianças de idade de dois a sete anos ou mais, não somente explicando, mas mesmo compreendendo aquilo que sobrecarrega sua memória".*[82]

Como se observa, o raciocínio é circular. Nega-se uma prática para reintroduzí-la a seguir, mesmo que de forma mais simplificada. Ainda que com reservas, a criança é percebida como um *ser dotado de razão* capaz de assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos a partir do modelo da escola elementar. Apesar da recusa em fazê-lo, a racionalização imposta às salas de asilo é tal qual aquela empreendida no ensino primário: entre a chegada e a saída da instituição, as atividades e as condutas pedagógicas, nada é feito ao acaso; elas objetivam iniciar a instrução desde a mais tenra idade. Prost avalia que o fracasso dessa pedagogia é inevitável. A falta de uma pedagogia que priorizasse a atividade da criança em

[82] *Rapport à l'Impératrice et arrêté realtif au règlement et au régime intérieur des salles d'asile.* 5 de agosto de 1859. Texto integral em LUC, J-N.. **La Petite Enfance a L'École**, p. 133 – 136.

conformidade com suas características específicas transformou as salas de asilo, *"apesar de suas intenções educativas"*, em espaços de guarda.[83]

3.3 – A creche – ou uma "guarda pública caritativa"

Na Idade Média era freqüente recorrer aos préstimos de outras pessoas para cuidar das crianças no impedimento da mãe. Na Paris do século XII, já podia ser encontrada uma instituição que cuidava de crianças. Ela era especialmente dedicada às órfãs e abandonadas no Pórtico da Catedral de Notre-Dame e na Igreja de Saint Jean Le Rond bem como no umbral do Hôtel Dieu. A casa, chamada *La Couche* ou *La Créche,* estabeleceu-se na praça da Catedral, sendo mantida por senhoras caridosas e, em parte, pela ordem religiosa Notre Dame; ali residia uma pessoa que era responsável por receber as crianças e mantê-las até encontrar uma ama-de-leite que pudesse cuidar delas.[84] Em 1350, edital do rei Jean XI, "o Bom", regulamenta a guarda de crianças e fixa o salário de amas. Dois séculos depois, em 1545, o aleitamento é proibido sob pena de chicotadas e multa de 50 libras por amamentar mais de duas crianças.[85]

Próximo da segunda metade do século XIX, um francês a cada dois vive da agricultura. É uma época em que quase 600.000 mulheres trabalham na manufatura; quando seus bebês ficam em casa são privados freqüentemente de leite, às vezes por quinze até dezessete horas. Não é de se surpreender que a mortalidade seja alarmante.[86] Mas ainda seria preciso esperar até 1844 para que seja criada uma

---

[83] PROST, Alain. **Histoire de L'Enseignement en France (1800 – 1967)**. Paris: Armand Colin, 1968, p. 284.

[84] Referências encontradas em MARCÍLIO, M. L.. **História Social da Criança Abandonada**, p. 53.

[85] COHEN, S.. **De la Creche à L'École**. Paris: Éditions Nathan, 1995, p. 13.

[86] COEHEN, S.. **De la Creche à L'École**, p. 16.

"garderie" que *"oferece à criança (mediante uma módica contribuição) um local saudável, arejado"*[87] pois, ainda que tivessem um programa ambicioso (princípios de instrução religiosa, leitura, escrita, desenho, trabalhos manuais, cantos e exercícios corporais), as *salas de asilo,* em geral, abrigavam crianças pobres sendo elas próprias pobres e tristes; carentes de profissionais qualificados e de materiais apropriados assemelhando-se mais a um asilo do que a uma instituição educativa. Em contraposição, dirigida por duas ou três damas de caridade, a creche oferece um abrigo seguro, saudável e bem arejado sob *"os cuidados de pajens contratadas por 1,25 F por dia. A mãe paga vinte centavos de franco por dia se possuir um filho na creche e 30 por dois. É necessário não habituar o pobre a pensar que a sociedade deve fazer tudo gratuitamente por suas crianças".*[88] Essa iniciativa da Prefeitura de Paris nos chama atenção pelos os seguintes aspectos:

1° - é a primeira vez de se tem notícia de uma creche pública na França.

2° - o patronato apóia a medida por representar a liberação da mulher para o trabalho.

3° - A utilização da coisa pública não é necessariamente gratuita. O Estado presta um serviço e é legitimo que o cidadão pague, segundo suas possibilidades, pelo serviço que lhe é prestado. Essa noção permeará a prestação de serviços à população ainda hoje, embora vários deles sejam subsidiados.

4° - a preocupação com as condições físicas e materiais dos equipamentos está presente na proposta, embora isto ainda não se generalize no momento histórico ao qual nos referimos.

5° - é a noção de *caridade*, ou seja, de bondade e generosidade frente ao outro que determina (ao menos neste primeiro momento) a ação do Estado. Muito anterior ao reconhecimento do direito infantil, a caridade era incentivada como forma de

---

[87] VIAL, J.. **idem**, p. 21

[88] KNIBIELHER, Y e FOUQUET, C.. **Histoire des Mères**, p. 237. Grifo meu.

retirar as crianças dos perigos da rua. *"As salas de asilo eram uma espécie de abrigo de caridade para crianças pequenas das famílias pobres e, por muito tempo, ficaram marcadas por sua definição religiosa".*[89]

6° - representa uma mudança na concepção então vigente, na medida em que o modelo incorporava uma nova visão dos cuidados relativamente à infância. Ao invés de abandonar os filhos, em função da miséria a que estavam submetidos, as mães pobres poderiam ter um local adequado para deixá-los enquanto trabalhavam.

7° - o projeto social e educativo que a iniciativa comporta está afinado com a visão burguesa de trato das questões da família e da criança. A criança é o futuro, a riqueza do país e não pode perecer; a família, ao invés de abandoná-la, é a responsável primeira pela sua manutenção e cuidado.

Ainda em 14 de novembro de 1844 abre-se em Paris a "Crèche de Chaillot". Dois anos depois a "Société des Creches" agrupa quatorze creches que tinham como lema *"dar segurança, a baixo custo, à criança, sua mãe e família pelo trabalho, sem humilhação e moralizando-as".*[90] Com a criação de uma escola normal maternal, em 1848, *"avança-se em direção ao educativo",* segundo Jacques George; além disso, *"exige-se das vigilantes das salas de asilo um certificado de atitude entregue pelas senhoras inspetoras nomeadas pelo prefeito".*[91] A partir de 1862, o Estado, através dos Ministérios da Saúde e do Interior, encorajará a criação de creches nas fábricas e nos municípios; Napoleão III promulga o primeiro decreto sobre as creches determinando medidas de higiene e pela primeira vez os "seguros estatais" são instituídos. Paralelamente a este ato do poder estatal, as irmãs de São Vicente de Paula participam da criação da "Obra Nova das Creches Parisienses",

---

[89] CHAMBOREDON, J. C. & PRÉVOT, J.. *O "ofício de criança": Definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal* in **Cadernos de Pesquisa n° 59**. S. P.: Fundação Carlos Chagas, novembro de 1986, p. 45.

[90] COEHEN, S.. **De la Creche à L'École**, p. 17.

[91] GEORGE, J.. *Un peu d'histoire*, p. 11

abrindo algumas creches em Paris e na província; Coehen afirma que alguns médicos prestam cotidianamente serviços em creches, como por exemplo na Creche de Saint-Louis d'Antin.[92] Fé e filantropia se unem em favor da criança.

Em 15 e 17 de maio de 1871, em nome da Sociedade dos Amigos do Ensino, Marie Verdure, Félix e Élie Ducoudray apresentam à Comissão de Ensino da Municipalidade de Paris um projeto de criação de creches onde, segundo Coehen, *"encontram-se as premissas da instituição tal como a conhecemos hoje"*.[93] A lei de dezembro de 1874 anuncia medidas para a proteção das crianças amamentadas fora do espaço familiar sendo que os primeiros artigos tratam das crianças com menos de dois anos cuidados por amas de leite, colocando-as sob a responsabilidade de autoridades públicas lideradas pelos prefeitos. Em 1879, haverá cerca de 172 creches espalhadas por todo o território francês, sendo 30 delas localizadas em Paris. Na cidade de Feamp, o Doutor Léon Dufour cria, em 1884, a primeira "gota de leite" objetivando fornecer às mães leite esterilizado para as crianças, uma experiência que *"parece ter obtido muito bons resultados do ponto de vista da diminuição da mortalidade dos bebês"*.[94]

São formas de acolher a criança pequena que se consolidam paulatinamente, com o crescente caráter de *guarda de crianças de tenra idade*, com os objetivos de contenção da miséria, moralização das mães e das classes populares: *"trata-se menos de não sobrecarregar a mãe do que de salvar os pequenos. É um objetivo análogo ao das salas de asilo (...) elas dão às crianças uma disciplina de vida coletiva e instrução religiosa. As instituições de caridade prestam um serviço ao*

---

[92] COEHEN, S.. **De la Creche à L'École**, p. 18.

[93] *"Sendo prova de uma reflexão notável para a época, estes professores já sugerem a ultrapassagem da simples noção de guarda. Consideram a acolhida educativa dos pequenos, seu desabrochar, a afeição a lhe ser dada, sua segurança, os cuidados, seu entorno como essenciais. Eles propunham um ambiente apropriado e a localização desses equipamentos o mais próximo possível dos locais de trabalho e da habitação"*. COEHEN, S.. **De la Creche à L'École**, p. 20.

[94] Extraído da *Revue des Établissements de Bienfaisance et d'Assistance*, 16° ano, 1900, librairie administrative Berger-Levrault citado em COEHEN, S.. **De la Creche à L'École**, p. 15.

operariado; se é certo que elas possam substituir a educação materna, é certo também que elas se encarreguem de suas crianças para formá-las segundo a vontade das classes dirigentes.... A mãe operária é uma má reprodutora (ela tem muitos filhos mas poucos sobrevivem e os que o conseguem são raquíticos); ela não pode amamentá-los com seu próprio leite nem cuidar deles por si só e por vezes ela os abandona, ela não é jamais educadora: é na creche, na sala de asilo, quando não na fábrica que as crianças aprenderão a viver".[95]

Para aqueles que vêem as creches e as salas de asilo como um espaço reprodutor da dominação social, este fator se expressa no paternalismo característico da época que determina a necessidade de cuidar do futuro trabalhador: *"As portas do asilo devem estar abertas à* (mãe da) *classe operária. Libertando-a da obrigação de cuidar das crianças durante todo o dia, procura-se dar a ela maior liberdade de ação para o trabalho, aumentam-se os seus recursos, permite-se que ela junte uma reserva para dias críticos: diminui-se enfim as causas que podem fazê-la decair da modesta mas honrosa posição que ocupa".*[96] Paternalista e substituta da mãe, essa concepção, segundo os analistas da reprodução social, não reconhece a mãe (e por extensão, a família) como capaz de cuidar de seus filhos, o que certamente ocorreria se lhes fossem oferecidas condições dignas de vida como fruto de seu trabalho. Mãe incapaz gera filho incapaz, é necessário cuidar para que isto não ocorra. Trata-se daquilo que Donzelot chamou de *liberdade vigiada*, segundo a qual, sozinha, a criança filha de proletários se expõe, sendo necessário vigiar para que ela não caia em tentações causadas pelo excesso de liberdade ou pelo abandono da rua. É necessário que se criem condições para *"limitar essa liberdade dirigindo a criança para espaços de maior vigilância"*,[97] tais como as salas de asilo e a creche. Assim

---

[95] KNIBIELHER, Y e FOUQUET, C.. **Histoire des mères**, p. 237.

[96] GEORGE, J.. *Un peu d'histoire*, p. 11.

[97] DONZELOT, J.. **A Polícia das Famílias**, p. 48.

concebidas, as salas de asilo eram o *abrigo das crianças do povo,* seu caráter institucional era marcado pela correção física e moral em local concebido para *abrigar os desvalidos de si próprios*. As palavras do Ministro Fourtoul, em 1855, são exemplo do que acabamos de apontar. Diz o Ministro:

"Que aspecto fascinante e sempre tranqüilo apresentam esses felizes refúgios! Cem, cento e cinqüenta crianças reunidas em torno de uma só mulher, vão, vem, sobem, descem, falam, calculam, cantam ao menor sinal, e recebem, não somente com interesse, mas com prazer, os primeiros conhecimentos usuais e o germe de sentimentos morais e religiosos que prometem ao país honestas gerações. Quando nós vemos todos esses movimentos que começam e terminam com o dia, cumpridos alegremente somente pela autoridade da palavra e do exemplo, sem a menor desordem, sem o mínimo tumulto, sem que eles custem uma só lagrima de uma só criança, nós não podemos deixar de reconhecer a pujança dos procedimentos educativos usuais nas salas de asilo".[98]

Ou, como diria Donzelot, *"uma diluição progressiva das estruturas espaciais de correção, impulsionada por um desejo educativo que se pretende sem entraves, mas que só pode sê-lo substituindo a coerção dos corpos pelo controle das relações".*[99]

O fato é que o crescimento da industrialização aloca a mão de obra feminina nas manufaturas. Em 1891, no Congresso da Federação dos Trabalhadores do Fumo, as mulheres postulam a instalação de creches nas fábricas sob responsabilidade da municipalidade. Em 1892 voltam à questão; *"as creches serão provisionadas com recursos da administração e sob sua supervisão".*[100] No início do século XX já existem muitas creches em indústrias; entre 1880 e 1910, o número de instituições

---

[98] Ministro FOURTOUL. *Arrête du 22 mars 1855* citado por GEORGES, J.. *Un peu d'histoire, p.* 12.

[99] DONZELOT, J.. **A Polícia das Famílias,** p. 132.

[100] COEHEN, S.. **De la Creche à L'École,** p. 20.

triplica, muitas são gratuitas e acolhem principalmente filhos dos operários. No lado oposto do espectro social, a burguesia e as famílias melhor posicionadas socialmente, ainda preferem manter as crianças dentro de suas casas aos cuidados das amas, como já o demonstramos.

A respeito da concepção das salas de asilo como um *refúgio vulgar* - cujo significado se assemelha á referência freqüente no Brasil que avalia que, em função de uma concepção dita 'assistencialista', as creches são um *depósito de crianças* - o brilhante texto de Luc - L' Invention du Jeune Enfant au XIXe. siécle - é fundamental. Através dele é possível retirar elementos que, ao mesmo tempo em que confirmam o caráter republicano da escola maternal, mostram o quanto a leitura republicana impede um olhar capaz de interpretar as salas de asilo como uma instituição inovadora. Luc imputa às pesquisas universitárias sobre o tema um viés que prioriza a concepção das salas de asilo como um espaço de reprodução e de dominação social. Esta perspectiva, que segundo ele desconsidera seu caráter inovador, por vezes *"próxima do velho discurso republicano"* interpreta as salas de asilo como *"um instrumento concebido pelas classes dirigentes na época da Revolução Industrial, para responder às novas necessidades da economia e preservar a ordem social"* que libera a mulher para o trabalho, possibilitando um segundo salário para a família. Além disto, tal discurso afirma que as salas de asilo garantiriam a *"docilidade dos futuros proletários"*[101] já que os iniciariam precocemente na inculcação dos valores burgueses.

3.4 – Jardim de infância: avanço em direção ao pedagógico

Em 1877, a Baronesa de Marenholtz publica em Paris La Méthode Froebel, coincidindo com o inicio da extensão dos *jardins de infância* cujo método ela questiona no tocante à mecanização dos gestos, à geometrização do pensamento, ao

---

[101] LUC, J.- N.. **L' Invention du Jeune Enfant au XIXe. siécle**, p. 8.

subjetivismo e à ingenuidade. A mais importante conseqüência deste questionamento será a substituição das salas de asilo pelos jardins de infância que, a partir da metade de século, acolhem crianças de dois a seis anos, funcionam todos os dias, mesmo nos feriados, das oito às dezoito horas no inverno e das sete às dezenove horas no verão; atendem um grande número de crianças (até duzentos e cinqüenta) em salas que, grosso modo, tem as seguintes características:

(a) - mobiliário simples e ainda não específico para o tipo de utilização que terá: *"bancos mas nem sempre mesas; nas paredes um crucifixo e quadros mostrando os primeiros e mais simples elementos da instrução primária (números, letras, etc)"*.

(b) - separação por sexo: *"Os meninos e as meninas são sempre separados na classe"*.

(c) - atividades que objetivam o desenvolvimento corporal e moral: *"As atividades, detalhadas em um regulamento departamental, comportam jogos e exercícios corporais, uma instrução moral e religiosa dada por boas palavras ditas a propósito, em curtas reflexões entremeadas por narrações emocionantes da história sagrada e de outros livros designados por autoridades competentes, e sobretudo por exemplos constantes de caridade, de paciência e de piedade sincera"*.[102]

3.5 – Escola maternal: espaço onde se consolida o "ofício" de ser criança

A expressão *école maternelle* é oficialmente utilizada pela primeira vez em 24 de abril de 1848.[103] Pouco depois, um projeto de lei[104] propõe que toda comuna

---

[102] GEORGE, J.. *Un peu d'histoire*, p. 11.

[103] *"A expressão 'escola maternal' aparece no Art. 1° da portaria de 24 de abril de 1848. As salas de asilo 'tomarão o nome de escola maternal'"*. VIAL, J.. **L'École Maternelle.** 2° ed., Paris: PUF, 1989, p. 43.

[104] Datado de 15 de dezembro de 1848. Citado em VIAL, J.. **L'École Maternelle**, p. 26.

com mais de 2.000 habitantes deverá se responsabilizar pela criação de uma sala de asilo e que as salas de asilo deveriam ser embriões das futuras escolas maternais. Segundo Vial, este projeto e o Artigo 57 da Lei datada de 15 de março de 1850, que versa sobre o recrutamento de pessoal, apesar de não se efetivarem, pré-figuram a estrutura das escolas maternais que se ampliarão posteriormente através da definição clara de finalidades tais como: a) serão estabelecimentos de caráter público, b) *"trata-se menos de instruir do que de formar seus corações, lhes inspirar bons princípios, lhes dar bons hábitos, (...) desenvolver sua jovem inteligência sem fatigá-la, tudo de acordo com cuidados físicos que a maioria não recebe (de sua família)"*,[105] c) elaboração programas ambiciosos.

No que se refere às escolas maternais, pode-se dizer que também elas paulatinamente se implantam. Do pobre asilo de crianças pobres, sem conforto nem higiene, cujas precárias condições são denunciadas por Pauline Kergomard, um longo caminho foi percorrido até que a maternal francesa passasse a ser parâmetro mundial de atendimento bem sucedido e, como tal, modelo a ser atingido.

Pauline Kergomard

Pauline KERGOMARD (1838 - 1925) foi nomeada Inspetora Geral das salas de asilo em 1879. É a primeira mulher a ocupar um cargo no Conselho Superior da Instrução Pública. Incansável defensora da escola maternal, escreveu obras que se tornaram referência sobre o tema, dentre as quais podemos citar: ***L'éducation maternelle dans l'école*** (Paris, Hachette, 1886), ***Les écoles maternelles de 1837 à 1910*** (Paris, Nathan, 1910). Além disso, foi diretora da ***Revue L'Ami de l'Enfance***, entre 1881 e 1896, cuja linha editorial enfatizava a educação não como um fardo para a criança mas como uma preparação para a vida. Amor, respeito a individualidade de cada um e tudo fazer para promovê-las era o seu lema. Protestante, foi enviada pelo pai aos treze anos de idade à casa de um tio pastor e cuja mulher dirigia uma escola e pensão para meninas; a passagem por esta instituição deixou marcas que serão lembradas por toda sua vida . Retornando à casa paterna, em Bordeaux, Pauline irá para uma instituição privada laica que mais tarde se transformará no Curso Normal de Instrutoras de Gironde. Aos dezoito anos obtém o certificado de capacidade e logo se torna instrutora de filhos de importantes famílias protestantes de Chartrons. Em 1861, muda-se para Paris passando a conviver com duas realidades diversas: através da irmã Suzanne, conhece a alta burguesia da municipalidade parisiense; com Noemia, a outra irmã, tem acesso aos republicanos e anarquistas.

---

[105] VIAL, J.. **L'École Maternelle**, p. 16-17.

(Continuação)

Conhece Jules Kergomard, um poeta revolucionário, com quem se casa em outubro de 1863. Eles têm três filhos, sendo que um morre pouco depois do nascimento e os outros se tornarão professores. Ela abre uma pensão familiar e dá aulas particulares. Aconselhada por Ferdinand Buisson, faz exame para Inspetora de salas de asilo e é nomeada em 1° de maio de 1879, por Jules Ferry. Empenhada na causa da construção da escola maternal, Pauline será a grande definidora do modelo que apregoa a especificidade e ao mesmo tempo o vínculo da maternal com a escola elementar; defensora do jogo, ela enfatiza que a maternal não é lugar de programas escolares mas de atividades que propiciem a formação da criança.

Será Inspetora Geral da Educação entre 1881 e 1910, a primeira mulher a ascender ao Conselho Superior de Instrução Pública em dezembro de 1886, onde representará as Instrutoras. Em junho de 1887 criará a "Obra de defesa da infância", instituição que visava defender as crianças maltratadas e abandonadas; a partir de 1891, participará da "Sociedade contra a mendicância de crianças nas ruas"; em 1889, passa a colaborar com o "Conselho nacional de mulheres francesas" como presidente da seção de educação e será vice-presidente da "Sociedade livre de psicologia", instituição que será presidida por Binet a partir de 1902. Aposenta-se em 1917, com 79 anos e morre em 13 de fevereiro de 1925. Fonte: NIQUE, C e LELIÈVRE, C.. **Histoire Biografique de L'Enseignement en France**, p. 237 – 238 e PLAISANCE, Éric. **Pauline Kergomard et L'École Maternelle**. Paris: PUF, 1996.

Termo criado pelos republicanos, a escola maternal passará a ser gratuita para todos. Contrariamente à concepção de abrigo ou de guarda até então dominante, *"a escola maternal pré-moderna, tal como se instaura sob a Terceira República, e que se define sobretudo nos textos da Sra. Kergomard aparece baseada, primeiro, na intenção de liberar a criança das antigas disciplinas para deixar expandir sua natureza, depois (oposição esta menos nítida), na vontade de marcar claramente a diferença com a escola primária, essencialmente a leitura e a escrita. A posição específica da instituição no sistema das instituições escolares e, mais genericamente, das instituições de guarda da infância, permitiu a afirmação progressiva de uma certa autonomia, condição de um programa pedagógico original"*.[106] Isto significa o reconhecimento da necessidade de uma pedagogia diferenciada para a criança de tenra idade. Mas, para que ocorra, significativas mudanças serão necessárias.

[106] CHABOREDON, J. C. & PRÉVOT, J.. *idem*, ibidem, p. 45.

3.5.1 – A edificação da escola maternal

A mudança do termo *sala de asilo* para *escola maternal* está consignada no decreto de 2 de agosto de 1882. Antes, a reforma Jules Ferry (1881) estabelece que as escolas maternais recebam as crianças de 2 a 7 anos e fixa regras para seu funcionamento administrativo; através dessa reforma as escolas maternais substituem as salas de asilo, tornando-se também instituições explicitamente voltadas à educação da tenra idade.[107] É necessário aqui enfatizar que esta é das mais importantes legislações para a consolidação do sistema educacional francês, pois instaura a separação entre a Igreja e o Estado no que se refere à educação, normatiza a noção de escola laica enquanto lugar de integração e formação do cidadão e impõe a gratuidade[108] e a obrigatoriedade (para o ensino elementar). É também nesse momento que se viabiliza o ideal de *escola única* como instrumento de consolidação nacional. Ou seja, todas as crianças francesas estarão submetidas a uma mesma estrutura escolar com duração e currículo definidos pelo Estado como forma de garantir a cidadania. Embora a maternal não seja obrigatória (como alias ocorre ainda hoje), é integrada à escola primária. Nas comunas onde ela não existia, as crianças com menos de sete anos poderiam ir para a escola primária e o poder

---

[107] *"(Art. 1°) As escolas maternais (salas de asilo), públicas ou livres, são estabelecimentos de educação onde as crianças de dois sexos recebem os cuidados que reclama seu desenvolvimento físico, intelectual e moral. Neles as crianças serão admitidas desde a idade de 2 anos completos e ficar até que atinjam a idade de 7 anos.".* O texto compõe-se de 45 artigos que fixam desde disposições comuns para as escolas maternais privadas e públicas, as que dizem respeito somente para as públicas, as que dirigem-se somente para as particulares e diretrizes para o quadro profissional. GRÉVY, J. *Décret relatif à l'enseigment, au personnel et à l'inspection des écoles maternelles.* 2 de agosto de 1881. Texto integral em LUC, J-N.. **La Petite Enfance a L'École**, p. 149 –157.

[108] *"Não haverá mais cobrança nas escolas primárias públicas nem nas salas de asilo públicas (...) acarretando uma despesa obrigatória para a comuna (....)* (com) *escolas comunais para meninas que são ou serão estabelecidas em comunas com mais de quatrocentas almas; as salas de asilo; as classes intermediárias entre a sala de asilo e a escola primária, ditas* classes infantis *compreendendo crianças dos dois sexos, e confiadas a instrutoras possuidoras do diploma de capacidade ou do certificado de aptidão para a direção de salas de asilo". Loi établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques.* Texto integral em LUC, J-N.. **La Petite Enfance a L'École**, p. 148.

público deveria criar *classes infantis*.[109] Esta preocupação com a expansão do atendimento, possibilitando o acesso universal ao ensino, é uma constante nas determinações da IIIª República.

Como havíamos dito anteriormente, mais do que uma modificação de denominação, a transformação da sala de asilo em escola maternal traduz-se na mudança do caráter político da escola para a tenra infância. A missão religiosa desaparece, sendo substituída pela educação da moral republicana: *"os primeiros princípios da educação moral deverão ser independentes de todo o ensinamento confessional"*, afirma o decreto de 1881.[110] Os programas de 1882-1887 propõem a sensibilização da criança para as *"primeiras noções de bem e de mal"*, mas sem evocar uma divindade ou a história bíblica. O objetivo moralizador persiste, afinal ele é inerente às instituições educativas. Mas uma nova concepção se impõe – o ideal republicano toma conta das escolas maternais e elementares. Com sua chegada, uma nova etapa se inicia na história das instituições educativas para a tenra idade na esfera pública. Ademais, o decreto de 1881 determina a organização da maternal em duas turmas que levam em consideração a idade das crianças e o de julho de 1882 diminui o limite de matriculados em cada unidade para 150 crianças[111]; não raro,

---

[109] Art. 7, Lei de 16 de junho de 1881. e também: *"nas comunas onde não hajam salas de asilo, a idade de admissão* (na escola primária) *será abaixada para cinco anos". Reglement scolaire modèle pour les écoles primeires du 18 juillet 1882,art. 1er.* Conforme LUC,J.-N.. **La Petite Enfance a L'École**, p. 149.

[110] O decreto de 1881 afirma: (Art. 13) *"Os primeiros princípios de educação moral serão dados nas escolas maternais públicas, não sob a forma de lições distintas e freqüentes(*), mas pelos relacionamentos familiares, pelas questões, pelas récitas, pelos cantos destinados a inspirar às crianças o sentimento de seus deveres frente à família, à pátria, a Deus. Esses primeiros princípios deverão ser independentes de todo o ensinamento confessional"*. GRÉVY, J. *Décret relatif à l'enseigment, au personnel et à l'inspection des écoles maternelles.* 2 de agosto de 1881. Texto integral em LUC, J-N.. **La Petite Enfance a L'École**, p. 149 –157.

(*) Aqui certamente trata-se de uma referência ao fato de que, nas salas de asilo, o planejamento deveria levar em conta uma certa distribuição de tempo cotidiano para as orações e aprendizados bíblicos.

[111] *"Art. primeiro. Nenhuma escola maternal pública deverá receber mais que 150 crianças, a menos de autorização especial de autoridade acadêmica.*

Art.2. Em todas as escolas maternais públicas, as crianças, qualquer que seja seu número, são divididas em duas seções, cada seção, se o número de crianças o exige, pode ser subdividida em grupos sendo cada um confiado a uma das professoras vinculadas à escola. Arrêtè réglant lórganisation

ultrapassavam os trezentos, segundo Prost. O mesmo autor avalia que tais medidas tornam *"a escola maternal uma escola"* mas ainda não uma escola *"a altura dos pequenos"*, questão que só será solucionada quando ocorrer uma *"evolução pedagógica"* em direção ao reconhecimento da especificidade deste período de vida.[112]

De toda forma, tais preceitos legislativos organizam a escola maternal fortemente integrada a escola elementar, característica que permanece até os dias de hoje. Assim, complementando a Reforma Jules Ferry, a lei de 30 de outubro de 1886 e os decretos de 18 de janeiro e de 2 de abril de 1887 fixam as condições de passagem da escola maternal para a elementar e a criação progressiva de cursos preparatórios (para ingresso na escola elementar) para as crianças entre 6 e 7 anos. Em 15 de julho de 1921 é assinado um decreto que insiste na função educativa da maternal e 30 anos depois, em 9 de fevereiro de 1950, toda comuna com mais de 2.000 habitantes terá como responsabilidade a construção de escolas maternais. Dessa data até os nossos dias, foram feitos ajustes na legislação objetivando a universalização do atendimento e a melhoria de sua qualidade.

Mas, ao que tudo indica, a evolução no caráter pedagógico da escola maternal dependeu também das mudanças ocorridas no perfil de sua clientela, assim como novas funções que esta lhe atribuí. Com a chegada das crianças das classes médias e altas em suas salas, diminui a relevância da guarda e aumenta a importância de um projeto pedagógico que não se restrinja à moralização. A par disto, também a modificação do perfil dos profissionais em contato com os pequeninos parece ser um indicador relevante, Chamboredon e Prévot afirmam: *"Para que a escola maternal como escola de 'cultura da criança pequena'(*) se desenvolvesse, seria preciso que diminuísse a função de moralização e de correção das crianças de classe popular,*

---

pédagogigue des écoles maternelles publique et les programmes dénseignement in LUC, J.- N.. **La Petite Enfance a L'École, XIXe. – XXe. siècles,** p. 174 – 184.

[112] PROST, Antoine. **Histoire de L'Enseignement en France (1800 –1967).** Paris: Armand Colin, 1968, p. 285.

função predominante no maternal-asilo. A escola maternal instaurada sob a Terceira República é ainda fortemente marcada pela função de aculturação das classes populares, aculturação realizada através das crianças. (...) Para que a moderna escola maternal apareça, (...) seria preciso ocorrer transformações no público advindas, por exemplo, da adoção da escola maternal pelas classes médias e superiores e, correlativamente, que se dessem mudanças nas seqüências escolares de modo a deslocar a intenção missionária a outros níveis do ***cursus*** *(**) (...) A transformação no público está também ligada a uma mudança no tipo do pessoal docente, da diretora da sala de asilo à professora culta."* [113]

Para os autores, se a Sra. Kergomard e a IIIª República introduzem uma ruptura em relação às antigas salas de asilo, um segundo deslocamento será necessário para a passagem da *escola maternal pré-moderna* para a *maternal moderna*. Essa segunda ruptura consolida-se pela *"introdução de uma nova definição de infância que se inscreve na invenção de um material pedagógico e de práticas pedagógicas conforme esta definição"*.[114] Ou seja, trata-se de um processo que se caracteriza pela reforma dos programas da antiga maternal, pela introdução de materiais pedagógicos específicos, pela reorganização do espaço e de sua arquitetura; enfim, pela construção de um microcosmo específico em função de uma *nova definição de infância* que privilegia *o desabrochar da natureza infantil.*[115] Em suma, se antes a criança deveria ser conduzida, corrigida e reprimida, agora dever-

---

[113] CHAMBOREDON, J. C. & PRÉVOT, J.. idem, ibidem, p. 45.
(*) A expressão *cultura da criança pequena* foi utilizada pela primeira vez por Pauline Kergomard. (nota da autora)
(**) grifo dos autores.

[114] Idem. Ibidem, p. 46.

[115] Em nossa dissertação de Mestrado analisamos as conseqüências da introdução do conceito de natureza infantil na Pedagogia e em especial à Pedagogia Freinet. Não cremos que seja este o momento para pontuar possíveis restrições ao conceito de natureza infantil; de todo modo, remetemos os interessados à NASCIMENTO, M. E. P.. **A Pedagogia Freinet: Natureza, Educação e Sociedade.** Campinas: Editora da Unicamp, 1995. De qualquer forma, é necessário ao menos pontuar que a *psicologização da escola* também concorre para a incorporação desse novo conceito de infância na maternal.

se-á criar condições para que ela possa dar livre curso às suas necessidades ou ao seu *ofício de criança* conforme cunhou Kergomard. A escola maternal será o *"lugar em que o processo de maturação e de desenvolvimento devem se realizar livremente (...) o papel pedagógico é profundamente transformado, passando da ação direta sobre as crianças à ação indireta exercida pelo contorno das coisas e objetos propostos à atividade da criança e do quadro geral construído para que ela dirija livremente sua aprendizagem".*[116] Assim concebida, a *escola maternal* será a negação do antigo modo de ser escolar - onde a inculcação e a correção predominavam - para afirmar *uma nova forma escolar na qual o único ofício da criança é ser ela própria.* Uma ruptura que se inicia ao final da Segunda Guerra e que termina ao final da década de 1970, quando o modelo da escola maternal está mais concorde com o modelo cultural das camadas intelectuais médias e superiores da sociedade francesa.[117]

Isto significa que também o perfil do adulto em contato cotidiano com a criança deverá se modificar. Ao invés de agir prioritariamente sobre ela, tutorando suas ações e modelando-a através de seu exemplo, o professor organiza as condições materiais para que a própria criança paulatinamente apreenda a organização do mundo e das coisas.

Antes de finalizarmos este tópico, cremos ser necessário apontar que, em sua elaboração, incomodava-me o contato com uma bibliografia que prioriza a concepção, das salas de asilo, como um "depósito de crianças". Esta terminologia é freqüente no Brasil, principalmente a respeito das creches tidas como "assistencialistas", e pejorativamente indica o não reconhecimento do direito à assistência, ao mesmo tempo, enfatiza a dicotomia entre a assistência e a educação. Encontrei no brilhante ensaio de Luc[118] a resposta para estas inquietações pois, ao

---

[116] CHAMBOREDON, J. C. & PRÉVOT, J.. *Idem,* Ibidem, p. 46.

[117] PLAISANCE, E.. **L' Enfant, La Maternelle, La Société**, p. 201.

[118] LUC, J -N.. **L'Invention du Jeune Enfant au XIXe. Siècle: de la salle d'asile à l'école maternelle.**

mesmo tempo que ele reconhece o caráter republicano da escola maternal, mostra o quanto os analistas das salas de asilos estão impregnados da abordagem republicana, o que faz com que não apontem seu caráter inovador a respeito do lugar social da criança de tenra idade. Retomando alguns de seus argumentos, as pesquisas universitárias são acentuadamente influenciadas pela problemática da reprodução, que impregnou os meios acadêmicos franceses na década de 1960. Atitudes similares encontramos no Brasil, especialmente nos anos 1970 e 1980. Luc reconhece que esta abordagem trouxe uma lufada de ar para a história da educação. Mas também mostra que, em alguns momentos, se aproxima do *"velho discurso republicano"*. Interpretando-as como *"um instrumento concebido pelas classes dirigentes, na época da Revolução Industrial, para responder às novas necessidades da economia e preservar a ordem social"*, esta perspectiva desconsidera o caráter inovador das salas de asilo ao acentuá-las unicamente como um espaço de reprodução e dominação social. Ademais, se tornavam a mulher disponível para o trabalho, o que possibilitaria um segundo salário, elas garantiriam a *"docilidade dos futuros proletários"* uma vez que os iniciariam precocemente na inculcação dos valores burgueses.

Luc afirma que esta interpretação esquece-se da importância que as salas de asilo tiveram na extensão da pré-escolarização de crianças cujos pais, em função de suas atividades profissionais, não podiam a elas se dedicar e que, tão pouco, é capaz de analisar a disseminação dessas instituições fora das zonas de manufatura. Outras questões importantes que a perspectiva reprodutivista deixa de lado são o que Luc chama de *"originalidade da primeira empreitada de educação coletiva das crianças pequenas e a ambição de seu programa"*, que concretiza a *"ingerência da autoridade pública em uma função tradicionalmente considerada como dever e função da família"*, ensejando uma *"percepção, não habitual, da criança pequena como um sujeito escolarizável e capaz de tirar proveito de um ensino regular"*.[119]

---

[119] LUC, J -N.. **L'Invention du Jeune Enfant au XIXe. Siècle: de la salle d'asile à l'école maternelle.** p. 8

De nosso ponto de vista, a análise de Luc não pode ser desconsiderada na medida em que, ao fazer a crítica aos reprodutivistas, mostra a dialética da história de criação de instituições voltadas à criança pequena. Ao mesmo tempo em que elas objetivam a reprodução dos valores dominantes do capitalismo, têm um caráter transformador que possibilita a inserção social da criança na esfera pública. Mais do que responsabilidade da família, a criança passa a ser reconhecida como co-responsabilidade do Estado. Com a criação das salas de asilo e das creches, o lugar social da criança pequena não se restringe mais à esfera privada, pois a esfera pública também deve propiciar condições para que sejam cuidadas e educadas. E, é bom que se reconheça, não foram os republicanos os primeiros a vislumbrar este novo valor e sim os filantropos, ainda que reconheçamos a determinação republicana em consolidar o lugar social público para as crianças de tenra idade, através do reconhecimento do direito e da universalização do atendimento na escola maternal. Ao reconhecer a criança pequena como capaz de se inserir em um processo de aprendizagem sistemática, os filantropos podem ser também apontados como precursores, no mundo público, de uma concepção inovadora. Pois a apreendem como um ser social dotado da capacidade de interagir desde a mais tenra idade.

3.6 - Puericultura e educação doméstica: nascem as ciências que visam um bem precioso - a criança

Trataremos agora de verificar outro aporte que é decisivo para a consolidação de determinadas formas de cuidado e atenção relativas às crianças e que será incorporado à formação daqueles que se estarão, especialmente na esfera pública, em contato cotidiano com elas. È o caso da puericultura, da economia doméstica – vertentes do saber médico e originárias da preocupação com a qualidade de vida dos pequenos no espaço privado ganham tamanha importância que, ainda hoje, um

---

Ver também p. 416-17.

agente diretamente responsável pelas creches é a *puericultora* como veremos mais adiante. Assim, tenhamos claro que o saber emanado pela medicina conforma os modelos de atendimento (educativos ou escolares) da tenra idade desde sua origem.[120]

Paralelamente à construção do espaço social e cientificamente organizado cuja função será a de educar e maternar a criança de tenra idade, assistimos a construção da especificidade da forma de bem cuidar da prole e da família. É o nascimento da puericultura, da economia doméstica e da pediatria. No final do século XIX, as criticas dos setores dominantes às mães operárias se acumulam: elas são acusadas de não saberem costurar ou remendar e muito menos criar os filhos, alega-se que são negligentes com eles. Ademais, as enormes somas despendidas para a assistência de crianças que, na maioria das vezes, tinham uma vida muito breve, deveriam ter um fim mais conseqüente. Impunham-se alternativas mais eficientes que possibilitassem a proteção da infância.

A puericultura, ciência encarregada de cuidar dessa questão, significa o aparecimento oficial da proteção à mãe e à prole bem como *o reconhecimento do poder médico como fator higienizador e purificador da sociedade*. O prestígio e a função social da ciência médica colocam os médicos em posições chaves na sociedade: em seu ideário de bem viver estão presentes a noção de serviço prestado à comunidade e a necessidade de uma determinada modelação higienizadora que é

---

[120] O modelo de regimento para as escolas maternais difundido pelo Ministério da Educação em 1887 determina: *"Art. 4. a escola maternal será dotada de um estado constante de salubridade e de limpeza. Ela será limpa e lavada diariamente. O ar será freqüentemente renovado.*
Art. 5. Quando da chegada das crianças na escola maternal, a diretora deve assegurar-se, ela mesma, do estado de saúde e limpeza de cada uma; ela exigirá que cada um esteja portando um lenço de bolso, e que sua lancheira contenha, além de alimentação, um guardanapo e um agasalho.
Art. 6. A criança levada à escola maternal em um estado de doença não será recebida. Se ela fica doente durante a jornada, ela é reconduzida aos seus pais e, em caso de urgência, enviada para o médico do estabelecimento" (Reglement scolaire modèle pour servir à la rédaction des règlements départementaux des écoles maternelle, de 18 de janeiro de 1887). Em 18 de agosto de 1893 são prescritas oficialmente medidas destinadas a prevenir e combater disseminação de epidemias no interior das escolas (*Arrêté).* Ao artigo 5 do regimento é acrescido em 1916: *"Ela não deve portar nem bebidas fermentadas, nem liquido alcoólico. A escola fornece às crianças, como bebida, água gasosa (...) um infusões higiênicas". (Arrêté* de 17 de julho de 1916) in LUC, J.- N.. **La Petite Enfance a L´École, XIXe. – XXe. siècles,** p. 201.

caracterizada por Zeldin como a dominação oculta dos intelectuais.[121] Knibihler diz que esta dominação se exerce através da desvalorização do "instinto materno" que até então era enfatizado como fundador da separação entre o mundo feminino – empírico, afetivo, cotidiano – do mundo dos homens – inovador, racional, científico. Deste momento em diante, a maternidade deve ser mediada pelo mundo do saber e, portanto, pelo mundo dos homens.

A puericultura, segundo o Doutor Caron - inventor do termo em 1866 - é a ciência e não mais a arte (como se dizia no século XVIII) de criar higiênica e psicologicamente as crianças.[122] Aos médicos competia a pediatria, saber teórico elaborado, às mulheres a puericultura, técnica aplicada sob orientação médica e masculina. Ao final do século XIX as descobertas de Pasteur possibilitam que o fantasma da diminuição da população, em função das epidemias, seja enfrentado. Renasce a esperança; a criança, desde que bem cuidada, pode colocar a França futuramente no lugar que ela merece e *"para bem criar uma boa criança, é necessário primeiro gerá-los em boas condições ... ou seja a fiscalização da mulher gravida"*.[123] Uma nova geração de médicos se dispõe a *"dirigir as mães"* para que elas possam participar dessa tarefa. Se até o momento eles conviveram, por falta de melhor alternativa, com postulados naturalistas que enfatizam o instinto materno, é chegada a hora de lhes voltar as costas: *"uma ciência nasceu (...) Sua importância social é considerável, porque assegurando o bom desenvolvimento da criança, ela permite obter um máximo de rendimento no trabalho adulto. A puericultura deve ser*

---

[121] ZELDIN, T.. *Les médicins*. **Histoire des Passions Françaises:** (v. 1)**Ambition et Amour**, p. 57.

[122] Mas não será senão em agosto de 1947 que um decreto criará o diploma de Puericultora. Fonte: COEHEN, S.. **De la Creche à L'École**, p. 16. A puericultora é uma enfermeira diplomada com especialidade em puericultura, ou seja, o conjunto de métodos próprios para assegurar o desenvolvimento da criança, do nascimento até os três ou quatro anos de idade. (verbetes : *puériculture* e *puéricultrice*) **Dictionnaire en Couleurs de la Langue Française**, p. 1045.

[123] KNIBIELHER, Y.. **Histoire des Mères**, p. 279.

para a mulher a primeira das ciências porque ela tratou primeiro de deveres".[124] O aleitamento materno, até então feito sem regra alguma, precisa de uma direção.[125] Se o leite materno faltar, o leite de vaca pasteurizado poderá substituí-lo. A esterilização das mamadeiras e do seio protegerá o bebê contra os micróbios.

O desenvolvimento sadio dos corpos infantis deve ser objeto de extremos cuidados e uma alimentação específica é a base preventiva contra a desnutrição das crianças dos estratos populares: *"Na segunda metade do século, começa a se definir um regime alimentar próprio à infância, ao mesmo tempo em que se desenvolve uma pediatria científica e uma puericultura menos rudimentar em que se difundem informações e prevenção para além dos meios especializados".* Esta nova preocupação com a saúde cria também novas demandas de mercado: *"a de lugares de veraneio, de alimentação infantil, de medicamentos, de aparelhos de ginástica, de trajes para ginástica, de banhos, de excursões".* [126] É neste momento que nascem dois hábitos ainda hoje incorporados à vida das crianças francesas: a freqüência deste muito pequenas às colônias de férias nas montanhas ou à beira-mar e a cantina escolar, local onde elas se alimentam cotidianamente durante o período escolar. É também o momento do aparecimento da saúde escolar que cuidará de acompanhar o desenvolvimento físico dos escolares. Com ela, a antropometria adentra os estabelecimentos escolares visando avaliar o desenvolvimento dos alunos e prevenir doenças.

---

[124] Docteur Mercier em 1908. KNIBIELHER, Y.. **Histoire des Mères**, p. 281.

[125] Shorter, a partir de dados do *Journal de la société statistique de Paris*, n° 43, 1902, afirma que, em 1897, as crianças de 0 a 1 ano entregues à amas de leite representavam 9% do total dos nascimentos naquele ano. Somente a metade era amamentada no seio, o que explicaria o fato de que a mortalidade era muito maior entre as que deixavam a casa paterna do que entre as que eram cuidadas pela família.

Ainda em 1897, 45% das crianças nascidas em Lion, e 32% em Paris, tinham amas sendo que *"uma grande maioria no campo"*. O autor afirma que somente em Marselha havia significativa porcentagem que permanecia na cidade. SHORTER, E.. **Naissance de la Famille Moderne**, p. 234 (nota 1).

[126] BECCHI, E.. *Le XIXe. Siècle*, p. 165.

"Profilaxia, prevenção, assepsia e esterilização são palavras-chave de um período de mudanças rápidas, tanto no plano do conhecimento da origem das moléstias infecciosas como no desenvolvimento de métodos que possibilitam evitar essas doenças".[127] A década de 1880 é um momento de inflexão das atitudes relativas à alimentação e hábitos cotidianos da família. A fervura do leite, uma exceção em 1885, passa a ser regra ao final da década. Graças à esterilização, o aleitamento artificial pôde ser viabilizado e passou a ser incluído em compêndios médicos como forma adequada de alimentação dos recém-nascidos. Outro fator importante para a mudança de hábitos alimentares foi o avanço na industrialização de leite condensado, a vulcanização da borracha que permitiu a manufatura de bicos para as mamadeiras e a confecção de mamadeiras de vidro. A descoberta das bactérias, seus malefícios, formas de reprodução e como prevenir seu aparecimento introduz hábitos de lavagem, fervura e esterilização dos bicos, mamadeiras e chupetas.[128] Todos esses avanços possibilitaram o desenvolvimento de uma amamentação artificial capaz de nutrir a criança evitando sua morte prematura:[129] *"Resolvidos os processos de industrialização de leite condensado, do leite em pó e da vulcanização da borracha, e descobertos os meios de esterilização do leite de*

---

[127] MARCÍLIO, M. L.. **História Social da Criança Abandonada**, p. 82.

[128] A mamadeira já existia na Antigüidade mas sua reabilitação se dá pela mãos da higiene pasteuriana e pelo fato de que ela favoreceu a relação entre o médico e a mãe. Através de sua correta utilização passa a ser possível definir a quantidade e a qualidade do leite que deve ser oferecido à criança de diferentes idades. KNIBIEHLER, Y.. **Histoire des Mères et de la Maternité en Occident**, p. 88.

[129] Shorter afirma que ainda que a distância entre a mortalidade infantil das crianças amamentadas no seio e as outras houvesse diminuído, era significativa. Na França de meados do século XIX as crianças amamentadas artificialmente tinham entre 30% a 40% mais de chances de morrer do que as amamentadas no peito. O autor arrola também indicadores alemães próximos da situação francesa. A saber:

Mortalidade a cada 100 crianças de 0 a 1 ano em Berlim

	Amamentadas no seio	**Mamadeira de leite animal**
1885-1886	8,4	54,1
1895-1896	6,0	35,8
1906	6,3	23,6

Fonte: SHORTER, E.. **Naissance de la Famille Moderne**, p. 234 (nota 2).

vaca, a amamentação artificial se tornou possível, sem riscos de contaminação e com as facilidades de sua conservação e distribuição." [130]

Também se recomenda que a alimentação da criança seja mais variada. O período de amamentação no seio deve ser encurtado pela introdução progressiva de farinha láctea ou leite condensado. Salvo nas classes populares, o desmame não mais significará a passagem para uma alimentação que não se diferencia da do adulto. *"Nas creches, colônias e nos melhores estabelecimentos, dispensa-se alimentos específicos para a primeira infância segundo regimes prescritos pelos médicos".*[131] Segundo Sorcinelli, esta mudança objetiva combater o hábito de aleitamento prolongado com passagem direta para a alimentação adulta; rico em proteínas, o amido - seu componente básico, fornecia muitas calorias mas era pobre em vitaminas, o que trazia como conseqüência déficits nutricionais particularmente graves.[132] Dentre as políticas de preservação da criança e da família, podemos citar a importância da distribuição gratuita de "leite bom", assim chamado porque era *"esterilizado, de vaca"* e distribuído *"às famílias dos trabalhadores. Em 1901, a distribuição de leite aos recém-nascidos estava organizada em 33 cidades da França; em vias de ser instalada em outras 47; e em estudo em mais dezessete".*[133] Foi assim que frutificou o sistema chamado de "Gota de Leite" (1894). Léon Dufour, médico, verificou que uma das causas dos altos índices de mortalidade devia-se às doenças intestinais provocadas por leite contaminado. Idealizou então um sistema que armazenava e distribuía o leite devidamente esterilizado para as crianças cujos pais não tinham como mantê-las. Além disso, nestes dispensários, as crianças eram medidas, pesadas e periodicamente avaliadas por um médico.

---

[130] MARCÍLIO, M. L.. **História Social da Criança Abandonada,** p. 83.

[131] BECCHI, E.. *Le XIXe. siècle,* p. 204.

[132] SORCINELLI, P.. *L'Alimentation et la santé* in FLADRIN, J-L. e MONTANARI, M. (dir.). **Histoire de L'Alimentation**. Paris, Librarie Fayard, 1996, p. 818.

[133] MARCÍLIO, M. L.. **História Social da Criança Abandonada,** p. 83.

Mas, para que tais medidas fossem socializadas, era pressuposta a disseminação dos novos hábitos, especialmente para a mulher-mãe. Primeiro para que ela não abandonasse seu filho; segundo, que ela não o entregasse às amas, ditas àquela altura "verdadeiras fazedoras de anjos"; terceiro, que ela soubesse como cuidar higiênica e sadiamente da criança; e quarto, que ela soubesse onde encontrar ajuda para lhe oferecer meios de subsistência. Aqui se encontra o papel da puericultura: a criação dos dispensários, por exemplo, foi de suma importância. Esse tipo de instituição difundiu-se por toda a Europa e, ainda hoje, é possível encontrar em vários países, dentre eles no Brasil, programas de prevenção da mortalidade infantil embasados nos pressupostos aqui explicitados.

Será à perspectiva de educar cientificamente as mulheres para o desempenho de sua função social que a nova área de conhecimento se dedicará. Os médicos se preocupavam em elaborar normas as mais simples e diretas possíveis para a disseminação das novas práticas. Nesse contexto, é elucidador uma espécie de Dez Mandamentos [134] elaborado por um médico, em 1885:

1 - Amamentarás teu filho afim de que ele viva longamente.
2 - Em torno dele providenciarás ar fresco e corrente.
3 - Com grande cuidado evitarás todo barulho dentro de teu apartamento.
4 - De flanela o cobrirás e o manterás bem aquecido.
5 - Em cueiros apertarás moderadamente o seu corpo.
6 - Dez vezes por dia o lavarás afim de que ele esteja limpo.
7 - Se ele tiver febre, tu lhe darás a beber duas ou três taças de chá de ervas.
8 - Se ele tiver fluxo, lhe farás rapidamente uma lavagem com amido.
9 - Pó de arroz tu lhe colocarás, para guardá-lo do atrito.
10 - Grande quantidade de esponjas prepararás para todos os casos e acidentes.

[134] *Les Commamdements de la chaste Lucine* e citado em **Histoire des Mères**, p. 280.

Pinard[135] proporá que a puericultura passe a fazer parte dos currículos das escolas femininas chegando inclusive a elaborar textos didáticos específicos para o aprendizado da matéria: *"Para melhor inculcar os bons princípios, o Professor Pinard os introduzirá nos programas escolares femininos. Ele batalhou no momento da criação dos Liceus femininos (1880-1882) para introduzir a puericultura nos programas de higiene, mas seu sucesso foi parcial.(...) Para as escolas primarias, Pinard redigiu um manual elementar ilustrado com esquemas muito simples mostrando a forma de alimentar, de lavar, de vestir, de fazer dormir a criança".*[136]

No entanto, sua proposta não teve a repercussão que esperava, o que se deve sobretudo a pouca importância, atribuída naquele momento, à instrução feminina. O papel primordial da mulher ainda era a reprodução: *"a mulher"* ainda não era vista *"enquanto indivíduo social dotado de direitos, mas como sujeito a quem se incumbe a tarefa de gerar crianças".*[137] Assim, apesar do ensino primário já existir, ele só se tornou obrigatório para as meninas muito tempo depois do que o foi para os meninos, carecendo de professores aptos a trabalhar com esta nova clientela: *"a lei Guizot sobre a educação primária ignorava as meninas. Não foi senão em 1850 que se tornou obrigatório, para as comunas de 800 habitantes e em 1867 àquelas de 500, de terem escolas femininas; e mesmo assim, a ausência de instrutores corretamente formados restringia o valor de seu ensino. Não foi senão em 1879 que foi criado em cada departamento(*) um estabelecimento de formação de professores".*[138]

---

[135] Adolphe Pinard (1844 – 1934) foi obstetra e homem público; deputado por Paris contribuiu na definição da legislação familiar. (verbet: *Pinard*), **Dictionnaire en Couleurs de la Langue Française**, p. 984.

[136] KNIBIELHER, Y.. **Histoire des Mères**, p. 279.

[137] SORCINELLI, P.. *L' alimentation et la santé* in FLANDRIN, J-L. et MONTANARI, M. (dir.). **Histoire de L'Alimentation**. Paris: Liv. Fayard, 1997, p. 817.

[138] ZELDIN, T.. *Les femmes* in **Histoire des Passions Françaises:** (v. 1) **Ambition et L'Amour**, p. 400.

(*) - Nota *da autora* - Na estrutura administrativa francesa, como já apontamos, o departamento constitui um dos níveis entre o município e o governo central.

Ausente em um tempo da história, instintivo em outro, agora o amor materno precisa ser ensinado. Marbeau já tinha essa concepção quando dizia que *"as mães pobres são estafadas. Mas se nós lhe falamos com doçura no interesse de seus filhos (...) o amor maternal pode vencer hábitos inveterados (...). A miséria sempre precisou de conselhos porque ela não tem nem tempo nem repouso necessário para observar e refletir e porque ela é geralmente ignorante"*.[139] Pauline Kergomard, por outro lado, dizia que, se seu esforço inicial para transformar as salas de asilo foi o de *"fazer penetrar na escola os procedimentos educativos da família. Hoje que eu conheço melhor as famílias (...), eu sonho em fazer penetrar os procedimentos da escola na família; mais ainda: de fazê-la vir até a escola"*.[140]

Sobretudo tratava-se do estatuto da mulher na sociedade. Como afirmar sua importância, inclusive estratégica do ponto de vista da reprodução humana da sociedade, se no cotidiano ela continuava a contar pouco, para não dizer nada? Como afirmar sua importância histórica enquanto produtora e educadora do bem mais supremo da nação – a criança – se, do ponto de vista material, eram sub-humanas as condições de vida a que estava submetida a grande maioria delas? A análise de Sorcinelli a respeito das condições que a mulher, especialmente dos meios populares, vivenciava é esclarecedor deste aspecto. Ele sublima que os estudos realizados ao final do século XIX ainda apontavam que as mulheres casadas *"em período de gravidez ou amamentação, trabalhavam como os homens mas alimentavam-se ainda menos do que eles"*, o que revela a indigência de suas vidas que nada mais é do que a tradução de um estatuto de inferioridade: *"Para as mulheres, a indigência se traduz por um estado de inferioridade alimentar representado simbolicamente. No campo principalmente, só o pai e as crianças homens, que são considerados como os que devem trabalhar e ganhar por todos os*

---

[139] MARBEAU. *Des crèches* citado em **Histoire des Mères**, p. 283

[140] KERGOMARD, P.. *L'Education maternelle dans l'école*, tomo II. 1895 citado em **Histoire de Mères**, p. 283

outros, sentam-se à mesa: as mulheres - jovens solteiras e as mulheres casadas - comem depois, na cozinha (...) o prato entre as mãos, ou prato no chão e sem toalha - privilégio exclusivo dos homens! Freqüentemente devem se contentar com os restos, sozinha , quando os homens não estão em casa".[141] É um modelo alimentar que diz da discriminação sexual a que estão submetidas e que contradiz a apregoada importância que a mulher passa a ter; não se trata sequer de nos remetermos a direitos femininos, mas das reais condições sociais que a mulher tem.

A partir do final do século XIX e início do século XX a mulher passa a ser objeto de atenção dos dirigentes franceses. Ela tem importância enquanto mãe e é nessa condição que deverá auxiliar a luta pelo povoamento do território francês, pela moralização dos operários ou pela obtenção de apoio à República. A puericultura, neste contexto, pode ser vista mais como uma estratégia de preparação das mães para o cumprimento de uma grande tarefa que lhe é confiada pelo Estado: fazer funcionar a instância familiar. Como diria Donzelot: *"É através da disparidade das figuras familiares (bipolaridade popular-burguesa), através dos desníveis entre o individual e o interesse familiar, que funciona esse mecanismo. Sua força reside numa arquitetônica social, cujo princípio é o de sempre associar uma intervenção exterior a conflitos ou diferenças de potencial no interior da família: proteção da infância pobre (...), aliança entre o médico e o educador com a mulher, para desenvolver procedimentos de poupança, de promoção escolar".*[142]

Como exemplo de ações do Estado no interior da família, o autor afirma que tais intervenções se darão por volta do século XVIII através de críticas às mulheres amas e à criadagem, e que elas jamais deixarão de ocorrer. Se a família não é capaz de cuidar da prole, urge que o Estado, no mínimo, normatize as ações que ocorrerão no domínio privado, e, no limite, as assuma visando o bem individual e coletivo. Pobres e ricos, burgueses e proletários serão alvo da mesma crítica, ainda que por

---

[141] SORCINELLI, P.. *L'Alimentation et la santé* , p. 817.

[142] DONZELOT, J.. **A Polícia das Famílias**, p. 88.

razões diversas: *"Com relação aos pobres, denuncia-se uma economia pública defeituosa que os leva a abandonar os próprios filhos, a abandonar o campo e sobrecarregar o Estado com encargos indevidos; com relação aos ricos, denuncia-se uma higiene privada defeituosa que os levam a confiar, aos serviçais, a educação da criança, confinada em cômodos estreitos".*[143]

A mulher e a criança assumem nova *codificação social* com a égide da conjugalidade. Para o autor, a partir do final do século XIX, o Estado constrói estratégias que não visam unicamente a defesa da família mas encaminham soluções para pontos nevrálgicos da relação família-sociedade. Tais pontos são descritos por Kergomard como conseqüências da ignorância a que o povo ficou relegado durante longos séculos, bem como da luxúria que ajudou a nobreza a perder o pé da história. Ela afirma: *"De uma parte, a educação mundana exerceu uma influência detestável sobre um grande número de mulheres privilegiadas, (...) de sorte que por todo canto, encontramos mães que não conhecem ou não parecem conhecer seus deveres maternais. Umas abandonam suas crianças nas mãos de amas mercenárias, ou as confiam a empregados domésticos, ou as colocam em pensões. Outras as deixam vagabundar, as privam de cuidados materiais, lhes dão exemplo de grossura, de desordem, de brutalidade, ou ainda, regidas por um temperamento inclinado ao pessimismo, acabam quase que por nos fazer negar o instinto maternal e a declarar que o que pode acontecer de melhor a criança, é de ser criada longe de sua mãe".*[144]

Daí decorre que a antiga dependência em relação às autoridades paterna e conjugal seja substituída por intervenções diretas do Estado e do próprio sistema produtivo no sentido de conter a degeneração da instituição. Desse ponto de vista, cremos que tanto a proteção materno infantil como a escola podem ser vistas como

---

[143] DELEUZE, G.. *Prefácio - A ascenção do social* in DONZELOT, J.. **A Polícia das Famílias**, p. 3.

[144] KERGOMARD, P.. *L'Education maternelle dans l'école* citado em **Histoire des Mères**, p. 284.

soluções desses conflitos na medida em que elas conjugam as resistências familiares e os desvios individuais das camadas populares com intervenções do Estado. Tais intervenções, ao mesmo tempo em que reconhecem a necessidade da autonomia familiar, enfatizam procedimentos de socialização gerando atitudes que não são percebidas pelos destinatários como formas de dependência, de tutela ou de defesa da família contra a própria família. Assim, para bem cuidar do bebe, a mãe necessita dos cuidados e do aprendizado gerado pela puericultura, uma *nova ética*[145] *que se constrói a partir dos novos conhecimentos*. Ao mesmo tempo, a creche substituí a mãe com vantagens e, para bem socializar a criança, é necessário enviá-la o mais cedo possível à escola maternal que, sendo escola, não deixa de reafirmar seu caráter de maternagem, mas, com um saber superior já que científico e não intuitivo ou prático. Ou, nas palavras de Kergomard: *"Essa associação de palavras - escola maternal - parece em princípio estranha. A palavra 'família' teria perdido seu significado? Senão porque lhe dar um sinônimo que a diminuí? Chamaremos agora a mãe de dona de escola e o bebê de berço seria ele um escolar?"* [146]

Deste modo, paralelamente à normatização das formas de bem cuidar das crianças no espaço privado, assistimos o reconhecimento no espaço público, através

---

[145] Knibiehler descreve a forma como a *nova ética* é construída: *" Com as mulheres dos meios abastados, os médicos de família têm um tom amigavelmente condescendente. Em sua intenção eles redigem e publicam múltiplas obras "Conselhos", "Guias" e mesmo "Catecismos" de puericultura moderna. Com as mais modestas, as prescrições são imperativas: número e horas para as alimentações, esterilização das mamadeiras e dos bicos, ritos de "toilettes" e de banhos, tempo de repouso, uso do termômetro. Para instruir as mulheres do povo, obstetras prescrevem uma consulta de amamentação em sua clinica obstétrica. As obras privadas (na França as "Gotas de Leite") disponibilizam também os seus serviços. As mães os consultam com zelo e se mostram, ou parecem mostrar, dóceis às orientações. Um caderno de saúde é organizado para cada criança. O primeiro modelo, inventado pelo Dr. Fonssagrives em 1869, atravessou o Atlântico graças ao Dr. M.-W. Garrison: nele são descritos o peso, o tamanho, o regime* (alimentar), *as vacinas, as doenças. As senhoras caridosas auxiliam os médicos no relacionamento com as consulentes; uma nova forma de auxílio mútuo se esboça entre as mulheres, ainda que privadas de qualquer autonomia".* KNIBIEHLER, Y.. **Histoire des Mères et de la Maternité en Occident**, p. 88.
O "cahier de santé" ainda hoje acompanha as crianças nascidas no solo francês, nele, registram-se todas as vacinas, as prescrições médicas e a evolução física da criança.

[146] KERGOMARD, P.. *L'Education maternelle dans l'école* citada em **Histoire des Mères,** p. 284.
Embora a expressão *dona de escola* possa soar estranha em português, parece-nos ser exatamente esta a sensação que sua autora quer nos passar. Se a escola pode substituir a mãe afirmando-se maternal porque a mãe - dona de casa - não poderia substituí-la?

da ação do Estado, de uma forma de bem educá-las - a escola maternal definida como *"um espaço onde as crianças podem receber o enquadramento necessário para o seu desenvolvimento físico, moral e intelectual"*.[147] É ainda neste momento que a criança passa a ser objeto da publicidade. A imagem a ser divulgada é a que a puericultura construiu: uma criança bem vestida, limpa, cheirosa, bem alimentada é sinônimo de infância feliz. Durante todo o século XIX, pode-se dizer que o corpo da criança estará presente positiva e negativamente na história da infância; o ideal é um corpo bem cuidado e bem vestido, um corpo valorizado e disciplinado de preferência com a participação dos puericultores, *"um corpo que é exercitado e feito crescer à força de cuidado e assistência"*.

Assim é que os padrões normatizados pela nova ciência se disseminam no espaço escolar conformando um certo *"ortopedismo que caracteriza a pedagogia do século"*, de modo a fazer a criança *"se manter ereta e lhe dar permanentemente uma atitude altiva, elegante e saudável"*, segundo Becchi. Esquadrinhado, o corpo da criança é objeto de exames segundo técnicas da antropometria que se instauram e se multiplicam nas escolas e dão margem à criação de colônias de férias nas montanhas e a beira-mar, ao final do século XIX. Na segunda metade do século, ainda em função da puericultura e do desenvolvimento de uma *"pediatria científica"*, há a definição de um regime alimentar específico para as crianças, *"a alimentação do corpo infantil é objeto dos maiores cuidados: leite materno, leite artificial, alimentação específica, rações complementares ma cantina escolar para prevenir nas crianças pobres as doenças da desnutrição ou da má alimentação"*.[148]

Ainda hoje, na escola da pequena infância e especialmente nas creches, a incorporação de parâmetros oriundos da puericultura transmutados em diretrizes educacionais dá a dimensão do quanto a ciência de Caron tornou-se uma referência

---

[147] BLACKSTONE, T.. *L'Education prescolaire en Europe* in **Études sur L'Education Permanente n° 13.** Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturalle - comité de l'education extrascolaire, abril de 1970, p. 13.

[148] BECCHI, E. et JULIA, D.. **Histoire de L'Enfance en Occident** (v.II), p. 165.

para o ideário social. Não raramente ainda encontramos, mesmo em setores mais cultos das classes médias, a prevalência da tese de que a "boa escola" para a criança pequena se define pela limpeza, segurança e asseio. Se é verdade que estas são condições necessárias para uma convivência saudável, no espaço público ou no privado, não são de todo suficientes para definir um espaço enriquecedor do ponto de vista da ampliação da sociabilidade e dos conhecimentos das crianças.

3. 7 – A escola e a preparação da mulher-cidadã

O mesmo raciocínio pode ser válido para a escola feminina e seus ensinamentos de economia doméstica ou de puericultura. Nelas as meninas aprendem aquilo que antes era ensinado em casa. Se para ser uma senhora digna do nome de seu futuro marido a menina não necessitava mais do que o conhecimento que as gerações anteriores lhe passavam, agora ela necessita da escola (o mesmo que já ocorria com o menino) para se adaptar às funções sociais específicas de seu sexo e sua classe social. Às jovens oriundas do operariado as escolas primárias municipais destinavam o ensino doméstico com três objetivos, segundo Knibielher e Fouquet: *"ajudar as famílias a se contentar com um salário modesto, recolocar os saberes tradicionais que as mulheres perderam porque foram trabalhar muito jovens nas fabricas ou nos ateliês, civilizar, domesticar, um mundo deixado, ou que veio a ser, selvagem. A vida profissional do operário tem sido regulada pela fabrica, no presente, trata-se de disciplinar sua vida privada. (...) É portanto pela mãe que se espera moralizar toda a família"*. Em suma, fundamentalmente a *"ordem social é o objetivo dessa moralização"*.

Para as autoras os liceus eram destinados às filhas da classes médias e era a estas que se destinava a economia doméstica. Com um programa mais elaborado que o ensino doméstico, a disciplina priorizava *"a importância da saúde e do orçamento*

familiar. Para assegurar a saúde dos seus, a dona de casa deve saber escolher uma habitação saudável e a instalar racionalmente. Ela deve saber como manter os móveis, as vestimentas, a roupa branca. Ela deve saber compor refeições substanciais e comprar os alimentos. (...) Para gerir o orçamento, a mãe deve também ter noções de contabilidade, conhecer a importância da ordem, da previdência, da poupança. Ela deve conhecer os seguros. Os programas insistem sobre a importância dos horários, de uma organização metódica e rigorosa. Eles culminam exaltando a 'dignidade do lar'".[149] É uma concepção de mulher que a vê como fundamentalmente dependente do homem. Como nos relembra Zeldin, para a Rousseau, as mulheres não devem senão receber uma instrução para o ambiente doméstico; Joseph de Maistre acha que a ciência é um perigo nas mãos das mulheres; Proudhon só vê dois papéis possíveis para elas: donas de casa ou prostitutas e avalia que sua inteligência não passa de um terço da masculina e Comte estava firmemente convencido de que a mulher deveria permanecer em casa enquanto que o homem, em respeito à lei da natureza, deveria provê-la.[150] São apenas alguns exemplos da mentalidade dominante na época.

Mas, seriam apenas argumentos ideológicos, quais sejam, a necessidade de domesticação e de submissão do operariado pelo Estado construído pela burguesia, que justificariam a adoção dessas medidas? Creio que esta é uma explicação simplista para não dizer mecanicista da questão. Por trás deste argumento pode estar a concepção, esta sim ideológica, de que toda ação gerada pelo capital tem como objetivo a exploração e a dominação da força de trabalho. É inegável que cada época delineia modelos para agir, pensar, sentir, etc... Ademais, um novo modelo redefine, reorienta ou rechaça os anteriores, mas, eles não são falsos ou verdadeiros, antes correspondem a percepções subjetivas segundo as diferentes posições do sujeito na sociedade. Guattari já afirmou que a dimensão social da subjetividade bem como sua

---

[149] KNIBIELHER, Y. e FOUQUET, C.. **Histoire des Mères**, p. 286 - 287.

[150] ZELDIN, T.. *Les femmes*, p. 401.

construção resultam de um processo coletivo e não da soma de subjetividades isoladas. Assim, segundo ele, estaríamos *todos* comprometidos com a construção da subjetividade: pais, professores, especialistas, intelectuais, operários ou burgueses e as características de um determinado modelo normatizador de condutas variariam dependendo de valores e necessidades de cada contexto e se converteriam em demandas legítimas.[151] Dessa forma, a produção e difusão de um determinado modelo é fruto do contexto sócio-político e não apenas da intenção ou do planejamento *maquiavélico* de intelectuais orgânicos de uma determinada classe.

Ademais, não se poderia deixar de tocar na especificidade francesa no que refere a *universalização da educação* como estratégia da III[a] República para a *construção da cidadania*. É através da presença de crianças das diversas classes sociais nos bancos de *uma mesma escola para todos* que, propugnada pela Lei Ferry, se concretiza o ideal reformista da III[a] República. Pauline Kergomard diria que *"a escola é o verdadeiro berço da democracia"*. É de fundamental importância a compreensão de que é esta noção que fornecerá a base para a transformação da acolhida de crianças pequenas. Da antiga caridade que caracterizava as *salas de asilo* no direito da cidadania por uma instituição pública, gratuita e para todos (escola maternal). Dessa forma, a escola da República é a instituição encarregada de formar o cidadão de um Estado nacional soberano e livre, de preparar a criança para compreender e participar das instituições. Ao mesmo tempo em que é instrução, ela é educação na medida em que a prepara para a participação na vida democrática: *"cada membro da cidade democrática, ator cívico, é chamado a discernir a verdade, o direito, o interesse do país. (....) Uma cidade livre é um organismo complexo e delicado, que justifica uma educação cívica articulada em torno do senso de liberdade, da idéia de cidade, e do sentimento de justiça. Essa educação deverá ser penetrada pelo respeito sincero à democracia, (...) à suas instituições*

---

[151] GUATTARI, F.. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo.** S. P.: Brasiliense, 1981.
_ GUATTARI, F.. **Contatos, Esboço de Micropolítica: cartografias do desejo.** R. J.: Vozes, 1986.

(...) mais principalmente do respeito do povo pelo povo".[152] Assim, a moral é algo intrínseco ao clima escolar e lhe fornece uma dimensão educativa; a intenção não é iniciar prematuramente a criança em noções de direito social ou de política, mas de ajudá-la a *"organizar-se, pelo raciocínio e pelo hábito, a uma espécie de mecanismo espontâneo de espírito e de vontade, que lhe resulta como natural e fácil o respeito às leis as quais ele deverá mais tarde ceder sua liberdade".*[153] Esta concepção funda uma escola profundamente imbricada com a construção da nação e da cidadania. Uma escola que teria o poder de mudar a sociedade e de ser instrumento da integração nacional e, como tal, a preparação da mulher para o desempenho de suas funções de esposa, mãe e cidadã são pilares para a concretização desse modelo.

Dupanlop a considera como a *"instrutora natural, necessária e providencial para suas crianças"*[154]; mesmo que seus filhos tenham preceptores, a mãe deve conhecer mais do que estes o que deve ser transmitido para as crianças. Afinal, no rol das funções maternais enquadram-se não apenas a procriação, o cuidado e a educação moral, mas também a instrução; é ela que transmite à criança as primeiras lições da língua materna, de geografia, de história ou de aritmética. A divulgação do conceito de mãe instrutora pode ser dimensionada pela forma como são reimpressas obras que se propunham a ajudar a mulher a instruir, principalmente a menina, em casa: L'Éducation maternelle, simples leçons d'úne mère à ses enfants, de Madame A. Tastu, foi reimpresso sete vezes até o final do Segundo Império; De l'éducation des mères de famille ou de la civilisation du genre humain par les femmes, de L. Aimé-Martin, foi reeditado oito vezes de 1834 a 1883.

---

[152] PÉCAUT, F.. **L'Education et la Vie Nationale**. Paris: Hachette, 1904, 2ª ed., p. 376.

[153] MOUGNIOTTE, A.. **Les Débuts de L'Instruction Civique en France**. Lyon: Press Universitaires, 1991, p. 151-152.

[154] DULANLOUP, Mgr. *Femmes savantes et femmes studieuses*, 1867, p. 38 citado em BADINTER, E.. **L'Amour en Plus**, p. 259.

O desenvolvimento da escolarização da mulher neste contexto não tem senão o objetivo de reafirmar seu papel materno. Os cursos secundários para a menina funcionarão com a estreita colaboração das mães das alunas, o que é possível pela importação de metodologia inglesa pelo abade Gaultier, no final do século XVIII, que se divulga especialmente nos meios mais abastados de Paris. As meninas, uma vez por semana, deviam dar conta de seus deveres da casa; neste momento eram acompanhadas pelas mães ou pelas governantas que, entre uma sessão e outra, repetiam aquilo que foi ensinado na lição semanal. Assim, o desempenho escolar da criança paulatinamente é incorporado no perfil da "boa mãe"; situação que, na verdade, perdura até os nossos dias (especialmente em países cujo tempo de permanência da criança na escola é pequeno) e que legitima a postura escolar de cobrança dos pais relativamente a sua participação no desempenho dos alunos.

De outro lado, a concretização do ideal de formação escolar da mulher não se dará senão no século XX. Como já dissemos, a lei Guizot ignora as meninas (somente em 1850 determina-se a obrigação para as cidades com mais de 800 habitantes de uma escola feminina; em 1867, em cada comuna de 500 habitantes); somente em 1879, todo departamento será obrigado a ter um estabelecimento de formação de professores; e, apenas em 1880, institui-se o sistema oficial de ensino secundário feminino, graças à lei de Camille Sée (deputada então com 33 anos e proponente do projeto). Mas, diferentemente dos jovens, as adolescentes que terminavam o secundário não recebiam o "baccalauréat d'État", mas apenas um certificado de conclusão. Eram cursos superficiais e sem a mesma qualidade daqueles frequentados pelo sexo masculino.

Elas também não podiam ir para a universidade. A Sorbonne interditava o acesso feminino nas conferências até 1880 e a Faculdade de Medicina de Paris até 1868. A primeira mulher a obter o 'baccalauréat' foi uma instrutora parisiense de trinta e sete anos que, apesar de ter recusada sua inscrição no exame, obteve na Justiça autorização para prestá-lo. A primeira estudante na faculdade de Direito de

Paris, em 1884, foi uma senhora que, apesar da idade avançada, precisava ser acompanhada pelo marido e pelo secretário da instituição para entrar em classe. Em 1913 havia apenas 4.524 mulheres na universidade contra 37.783 homens e até 1876 no máximo cinco mulheres por ano conseguiam ir para o ensino superior.[155] Enfim, a discriminação era a norma na esfera pública, à mulher competia o cuidado e a educação das crianças somente no mundo privado e era exclusivamente para esta função que elas deveriam ser preparadas pela escola.

De toda forma, no final do século XIX, os defensores da limitação do saber feminino são derrotados pelos partidários da escola laica que ensejam a escolarização da mulher apartada da influência da Igreja. No espírito republicano a educação feminina ainda por um bom tempo será uma estratégia anticlerical que, no seu âmago, não pretende a mudança dos papéis desempenhados pela mulher. Toda aquela que, através da educação, ousar querer romper o circuito da dependência masculina enfrentará imensas dificuldades para concretizar seu objetivo.

3.8 - A disseminação do sentimento afetivo e a legitimidade de novas práticas educativas consolidam a escola maternal como o lugar da infância

Pouco a pouco, a esfera pública passa a se incumbir de tarefas antes restritas ao privado. Prost assinala que o fato de que *"uma autoridade pública possa confiar a educação de filhos a outros que não sejam seus pais revela o deslocamento da função educativa para fora da esfera privada"*. Cada vez mais a educação das crianças é alvo de controle do poder público: *"os pais descarregam sobre a escola a tarefa de ensinar aos filhos as regras de vida em sociedade; cabe-lhes ainda*

[155] ZELDIN, T.. *Les femmes,* p. 400 – 401.

alimentá-los, vesti-los e principalmente amá-los, mas sob o controle do poder público que julga em última instância se estão se desincumbindo bem da tarefa".[156]

É como se quanto mais se disseminasse o sentimento de que as crianças precisam ser preservadas, mais seria necessária a intervenção do Estado e menor a ação autônoma da família; a tal ponto que ela, conforme Vincent, *"parece 'cair' no domínio público".*[157] Donzelot afirma que a disseminação desse discurso da "família feliz", que tem o Estado como grande aporte, aguça-se em função da obsessão pela ameaça bolchevique e pelo medo da coletivização[158]; assim, a vida familiar, tal como ocorre em outras instituições, é "pedagogicamente" ativada contra esses perigos através de intervenções que a colocam ao abrigo dessas mazelas. Em decorrência, ao mesmo tempo em que a instituição é fortalecida, deve ser salvaguardada diminuindo-se a influência de cada um de seus membros sobre os outros. Essas mudanças, que só estarão completas quando disseminadas no todo social, exigem uma nova percepção da família e da criança. O que, por sua vez, irá modificar significativamente a forma como a escola da pequena infância é vista. É o que pretendemos mostrar neste tópico.

Ao final da primeira metade do século XX, a escola maternal é como que uma instituição paradoxal em relação à realidade social em que está inserida. Seu projeto pedagógico a define como um lugar especificamente infantil, adaptado às características de uma criança vista como *"um ser autônomo e original"* enquanto que, no senso comum, *"as crianças não aparecem como fundamentalmente diferentes do resto da família".*[159] Até os anos cinqüenta, a ausência de um lugar específico para a criança ainda não choca. A penúria determina que o sobreviver já

---

[156] PROST, A.. *Fronteiras do espaço privado*, p. 87.

[157] VICENT, G.. *A dificuldade de escolha* in **História da Vida Privada:** (V. 5) **Da Primeira Guerra aos Nossos Dias**, p. 9.

[158] DONZELOT, J.. **A Polícia das Famílias**, p. 171.

[159] PROST, A.. *Famille et société au miroir de l'enfant* in **Éducation, Société et Politiques: Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours**. Paris: Édition du Seuil, 2èmé ed., 1997, p. 18.

seja encarado como uma vitória nos meios populares, embora nos extratos superiores a identidade da infância já se faça presente. Pensando nesta realidade francesa, Prost afirma que *"em 1949, (...) a maior parte das casas tem somente dois quartos, e que os pais guardam a criança em seu quarto até os 6 a 8 anos. (...) uma criança de 4 anos (...) dorme na mesma cama que seus pais. Nos meios urbanos,(...) os alojamentos são superpovoados"*. As crianças comem a mesma alimentação que os adultos, o que se apresenta *"como um dos grandes obstáculos (...) para a puericultura (...) em seu esforço para vencer a mortalidade infantil, impondo uma alimentação específica, e a esterilização das mamadeiras"*. A maioria das mães dos meios populares *"não compreendia porque a sopa com couve, que comia toda a família, havia feito mal a um bebê de 6 meses"*.

O sentido da escola maternal, neste contexto, é especialmente - e talvez unicamente – o de cumpridora de sua função de guarda. Mais próxima do asilo do que do espaço pedagógico, ela era assimilada por amplos extratos não como *"um bem mas um remédio para um mal"*, uma vez que o senso comum dizia que a criança, antes dos seis anos, deveria permanecer junto da família. Nestas circunstâncias, enviar a criança à escola antes dessa idade significaria passar atestado de que a família não tinha condições de cuidar dela, ou seja, um atestado de pobreza. O que confronta com a ampla legitimidade atual da escola maternal, dá uma idéia da revolução de mentalidades que se operou nos últimos cinqüenta anos. Prost afirma que, embora *"as dimensões econômicas e demográficas dessa mutação sejam evidentes, elas são insuficientes para explicá-las"*.

O que teria então contribuído para esta mudança tão significativa? Prost mostra que o crescimento econômico, após a Segunda Guerra, propiciou a construção de dispositivos sociais de proteção, a melhoria significativa das moradias, o recuo da mortalidade infantil e adulta. Estas novas condições possibilitam a mudança das atitudes familiares perante a criança: *"elas constituem*

um encargo menos penoso, uma responsabilidade menos esmagadora (...) A difusão do conforto, a elevação do nível cultural tornaram mais difícil a aceitação de famílias numerosas. Vê-se também a evolução do tamanho da família para o ideal de um casal com dois filhos". As condições econômicas possibilitam um maior contato com as crianças pois o perigo de que padecessem da noite para o dia foi superado. Não é mais necessário erguer defesas afetivas, sendo possível *"querer mais livremente as crianças porque não há o risco de perdê-las"*. Trata-se de uma espécie de mudança da *"psicologia coletiva"* que se expressa pelo reconhecimento de uma *"existência específica positiva"*, a criança passando a ser *"objeto de um intenso investimento afetivo por parte dos pais"*. Em uma frase, é a legitimação do afeto, do respeito pela individualidade de cada uma das crianças, da busca da felicidade. Esse investimento afetivo gera novas práticas no seio familiar: *"a autoridade dos pais torna-se mais maleável; eles procuram a adesão das crianças e não somente sua obediência: eles usam do ardil, da persuasão, da sedução mais do que da força"*, caso não queriam provocar uma *"ruptura afetiva entre a criança e os pais"*.[160]

O ideal burguês está finalmente disseminado graças à construção de mecanismos estatais que permitem a sua efetivação. A representação da infância também se modifica. As escolas maternais disseminam uma imagem positiva da criança apoiando-se na importância da atividade infantil, na curiosidade como estratégia de aprendizado. Cantar, jogar, colorir, desenhar, modelar, manipular são expressões de uma nova pedagogia que se pauta pela atividade. Segundo Becchi, tanto no domínio material como no simbólico, a mudança mais perceptível se traduz na melhoria dos estabelecimentos escolares, das classes, dos recursos didáticos, dos aparados do professor e da criança; *"a escola torna-se o melhor lugar de aculturação infantil: cada um toma pouco a pouco consciência que (...) é essencial ao bem-estar presente e futuro, e deve necessariamente acompanhar a política de*

[160] PROST, A.. *Famille et société au miroir de l'enfant*, p. 18 - 22.

programas, de métodos, de recrutamento do corpo de professores, todo um ambicioso projeto de melhorar o homem pela educação".[161]

A generalização da *maternal como o lugar social da infância é um dos resultados dessa nova representação.* As famílias incorporam uma nova atitude: a valoração das necessidades de suas crianças. Dissemina-se a premissa de que, para bem se desenvolver, as crianças precisam encontrar outras crianças. *É a valoração da sociabilidade como premissa pedagógica.* Daí porque a escola maternal é o lugar da infância, pois ela é o espaço especificamente preparado para tal fim. Nela a criança pode jogar, criar e explorar todas as possibilidades da infância. Especialmente, é o lugar assumidamente preparado para o convívio numa *"espécie de grande família"*,[162] como cunhou Prost, que são os colegas de turma.

3.8.1 – A educação da criança de tenra idade ou da civilização da infância - papel da família delegado às instituições educativas para a tenra idade

A par de garantir a segurança física, um primeiro papel das instituições educativas para a tenra idade será o de repartir com a família a tarefa de introjetar hábitos e atitudes, o que, nos apropriando da tese de Elias, pressupõe a concepção de que a criança é um ser *incivil* a ser transformado em *civilizado.* É uma *tarefa significativamente diferente da escola elementar,* pois, enquanto esta se define pela preparação para a cidadania, *nas instituições para a tenra infância será fundamental a introjeção de formas de ser, de se comportar, de se exprimir que permitam a criança paulatinamente viver em sociedade.* Ainda que não seja intenção de Norbert Elias tratar especificamente da infância, creio que a incorporação de algumas de suas teses pode ser de grande valia para a compreensão das instituições educativas

[161] BECCHI, E.. *Le XIXe. Siècle,* p. 171.

[162] PROST, A.. *Famille et société au miroir de l'enfant,* p. 25.

para a tenra idade. E, em especial, de sua *faceta moralizadora* que, de nosso ponto de vista, significa a *introjeção dos primeiros hábitos, atitudes e valores que possibilitam a aceitação da criança enquanto ser capaz de participar de processos de convivência social, dado que apreendeu regras socialmente aceitas.* Em outros termos, ninguém chega civilizado ao mundo. A par do desenvolvimento enquanto ser vivo – o que pressupõe crescer e procriar – é necessário também um determinado desenvolvimento físico, motor, intelectual e emocional que possibilita ao homem viver em sociedade de forma integrada e produtiva. Isto significa incorporar não apenas requisitos da espécie mas determinadas formas de humanidade historicamente aceitas como componentes da vida social.

É por isto que, segundo Elias, cada indivíduo passa, mesmo que de forma abreviada, pelo processo civilizador que a sociedade percorreu durante séculos. É portanto em contato social que cada um de nós se civiliza, ou, como se diria, introjeta os padrões de civilização de um dado momento histórico. Tal introjeção será mais bem sucedida quanto mais os indivíduos a enxergarem como natural, ao invés de a perceberem como resultado de uma dada construção histórica. Deste modo, Elias desvenda a "naturalidade" dos padrões de conduta social, demostrando que nem sempre existiram muitos dos comportamentos e condutas que o homem civilizado se impôs ao longo de um determinado tempo histórico. *"O que achamos inteiramente natural, porque fomos adaptados e condicionados a esse padrão social desde a mais tenra infância, teve, no início, que ser lenta e laboriosamente adquirido e desenvolvido pela sociedade (...) Isto não se aplica menos a uma coisa pequena e aparentemente insignificante como o uso de um garfo do que as formas de comportamento que nos parecem mais importantes".*[163] Em suma, a convivência social pressupõe a aprendizagem social.

---

[163] ELIAS, N.. **O Processo Civilizador:** (v.1) **Uma história dos costumes**, p. 82.

Se, em um primeiro momento, a família é o *"órgão principal para cultivar o controle socialmente exigido dos impulsos, e do comportamento dos jovens"*,[164] a fragmentação e a conseqüente delegação de seus papéis fazem da escola a parceira ideal na esfera pública para que este modelamento se concretize. No caso das instituições educativas da tenra idade, trata-se inicialmente de *moralizar* a criança já que a família não é mais capaz de fazê-lo por si só. Ou, nos termos de Elias, *"condicionar as crianças a aceitar um determinado padrão social"*, especialmente no que diz respeito ao controle de necessidades corporais; diria mesmo vitais tais como comer, dormir, falar, excretar. Não apenas como uma decorrência de estar vivo, mas de supri-las de uma forma tal que não cause espécie aos parceiros no mesmo tempo histórico. Trata-se de modelar, por razões de moral ou por razões higiênicas, ou seja, de *"tornar automático o comportamento socialmente desejável, uma questão de autocontrole, fazendo com que o mesmo pareça à mente do indivíduo resultar de seu livre arbítrio e ser de interesse de sua própria saúde ou dignidade humana"*. Assim, não basta suprir a necessidade vital de alimentar-se, por exemplo. Para viver na sociedade ocidental contemporânea, é necessário ser capaz de utilizar-se de *instrumentos mediadores* do ato de comer como colher, garfo e faca. Trata-se de tornar a criança capaz de consolidar hábitos, ou seja, de solucionar o *"conflito entre impulsos e tendências socialmente inadmissíveis, por um lado, e o padrão de exigências sociais feitas ao indivíduo, por outro"*.[165] É por isto que, quanto menor a criança, mais a instituição educativa da tenra idade será moralizadora ou higienizadora, pois o cumprimento de sua função social a pressupõe capaz de fazer com que as crianças introjetem uma determinada moral. Indo mais além, quando falamos em *moral* estamos nos referindo também àquilo que Durkheim trata como sendo o que fixa, determina e regulariza a ação dos homens, *"um conjunto de regras definidas e específicas que determinam imperativamente a*

[164] ELIAS, N.. **O Processo Civilizador:** (v.1) **Uma história dos costumes**, p. 187.

[165] ELIAS, N.. **O Processo Civilizador:** (v.1) **Uma história dos costumes**, p. 153.

conduta"; a introjeção da moral pressupõe que cada indivíduo assimile *"uma certa disposição a viver uma existência regular, um certo gosto pela regularidade. O dever é regular, ele é sempre o mesmo, uniforme, monótono mesmo. (...) Os verdadeiros deveres são quotidianos, e o curso natural da vida os reconduz periodicamente".*[166] Ou: *"a moral é, por essência, uma coisa constante, sempre idêntica a si mesma (...). Um ato moral deve ser amanhã aquilo que seria hoje, quaisquer que sejam as disposições pessoais do agente que o realize. A moral supõe portanto uma certa atitude de repetir os mesmos atos nas mesmas circunstâncias, e, por conseqüência, ela implica um certo poder de contrair hábitos, uma certa necessidade de regularidade".*[167] Mas, se moral é essencialmente uma disciplina interiorizada que regula as condutas de cada um[168], só se é ser moral à medida que se é ser social,[169] ou ainda, à medida em que nos sintamos solidários com os diversos agrupamentos sociais em que estamos engajados (família, corporação, associação política, pátria, etc).[170] Ainda que se tenha claro que o sentido que Durkheim empresta ao termo é mais amplo do que a introjeção de regras básicas de convivência e que o domínio da moral pressupõe estruturas complexas que a criança pequena ainda não detém, é na tenra idade que este processo se inicia. O próprio Durkheim de certa maneira o reconhece, embora afirme que é na segunda infância, ou seja, aquela *"que se passa na escola primária, onde a criança começa a sair do círculo familiar, para se iniciar na vida ambiente"* que se inicia a educação moral. Como a segunda infância é uma etapa intermediária, *"aquilo que foi dito poderá facilmente ser aplicado para a etapa anterior ou para a seguinte"*. Assim, na primeira infância (*"período que se passa quase que totalmente dentro da família ou*

---

[166] DURKHEIM, E.. **L'Éducation Morale**, p. 29.

[167] DURKHEIM, E.. **L'Éducation Morale**, p. 24.

[168] DURKHEIM, E.. **L'Éducation Morale**, p. 41.

[169] DURKHEIM, E.. **L'Éducation Morale**, p. 55.

[170] DURKHEIM, E.. **L'Éducation Morale**, p. 68.

na escola maternal, substituta da família, como o indica seu nome") é possível ao menos *"uma propedêutica muito geral, uma iniciação prévia de um pequeno número de idéias simples e de sentimentos elementares"* que irão constituir as bases da moral.[171]

Por outro lado, utilizando a argumentação de Foucault, podemos dizer que quanto mais a família assume a incapacidade estatutária de que nos fala Prost, mais será necessário antecipar a inserção das crianças na esfera pública. Apartando-as precocemente das famílias, assegura-se que serão "educadas" para uma disciplina que pressupõe o uso produtivo do tempo, referência central da formação para a "modernidade"; e nada melhor que este processo seja tão interiorizado pela família que sequer seja necessário formalizá-lo, do ponto de vista legal. Assim, as instituições educativas para a tenra idade, através da *vigilância hierárquica*, são agentes de reprodução do poder, dos seus ideais e de sua lógica ao conformar precocemente os "corações e as mentes" para o controle adequado do corpo, para os "bons" hábitos e as "boas" maneiras de ser e portar-se, para "aprender" o que pensar, o que dizer e como agir a partir de determinadas competências. Um espaço social que, como tantos outros, é dominado pela *microfísica do poder*, ou seja, de um poder que age de "forma capilar" e que penetra nas consciências através dos corpos, do controle dos gestos, das posições, atitudes físicas, estabelecendo a ordem e a disciplina que geram a docilidade através de uma organização racional e produtiva da instituição.[172] De toda forma, um espaço social que, como Donzelot o atesta, se caracteriza por uma hegemonia declarada sobre as outras formas de socialização.[173]

Mas, segundo Chamboredon e Prévot, a definição da primeira infância como objeto pedagógico é inseparável de uma redefinição do papel pedagógico da mãe de

---

[171] DURKHEIM, E.. **L'Éducation Morale**, p. 15-16.

[172] FOUCAULT, M.. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1983.

[173] DONZELOT, J.. **A Polícia das Famílias**, p. 181.

família. Essa redefinição resulta da convergência de três fatores: (a) a difusão do que definem como *"modelo profissional"*, ou seja, a inserção das mulheres em atividades profissionais ainda que não exercidas exclusiva mas complementando as atividades domésticas; (b) a liberação da mulher das tarefas caseiras tradicionais, levando à redução da importância socialmente conferida a tais tarefas, torna-se possível graças à racionalização do trabalho no espaço privado; um movimento atrelado às transformações do mercado de produtos e serviços domésticos, o desenvolvimento de uma *"maquinaria doméstica"* que *"permite mecanizar as tarefas domésticas"* e que *"vem completar o recurso tradicional das empregadas domésticas que se mantém arraigado nas classes superiores"*. Especialmente com relação aos cuidados à tenra idade ver-se-á *"a oferta de novos produtos (alimentos prontos, fraldas, roupas, etc...) reduz parte das tarefas materiais da função de mãe"*.[174] (c) e a expansão da escolaridade da mulher possibilitando sua inserção em outras atividades que não as domésticas.

Assim, o fato de instituições da esfera pública, - como a creche, o jardim de infância ou escola maternal - se encarregarem das crianças de tenra idade, que antes ficavam a cargo exclusivo da família, não significa necessariamente a destituição da família (como alguns ensaístas tendem a defender). Ao contrário, a descoberta da primeira infância como objeto pedagógico pode ser vista como extensão do papel familiar enquanto parceiro da escola, em função da "invenção" de um novo campo e de novos métodos de socialização.

Isto posto, voltemos ao contexto específico que legisla a escola maternal.

---

[174] CHAMBOREDON, J. C. & PRÉVOT, J.. *O "ofício da criança": definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal* in **Cadernos de Pesquisas n° 59**. S. P.: Fundação Carlos Chagas, novembro de 1986, p. 32-56.

3. 9 – Um pouco mais de história e legislação

Como já foi dito, a escola maternal francesa efetivamente se organiza sob a égide dos republicanos. Pauline Kergomard, nomeada inspetora geral por Ferry, terá papel fundamental nessa organização. Em 1886, ela será incorporada ao sistema educativo bem como diretrizes sobre o seu funcionamento e sobre a formação das instrutoras serão estipuladas. No entanto, trata-se ainda de dois corpos docentes distintos, quem é instrutora de maternal não pode dar aula na escola elementar. Em 1881 são criadas quatro Inspeções Gerais de Escolas Maternais sendo nomeadas inspetoras departamentais para responder por cada uma delas. Elas substituirão os antigos Comitês de Senhoras Patronesses [175] na tarefa *"de velar pela observação de preceitos higiênicos, da boa administração dos estabelecimentos e do bom emprego dos fundos e das doações em 'natura' recolhidas em favor das crianças"*.[176]

A Lei de Jules Ferry (1884) afirma a vontade do Estado de integrar a escola maternal às instituições educativas e dispõe sobre a exigência de formação específica para as instrutoras. Isto significa que o Estado passa a assumir definitivamente a escola maternal, verificando-se uma tendência à definição de sua especificidade enquanto instituição educativa com objetivos diversos da creche ou da escola elementar. A propósito, uma circular em 1905 diz: *"a escola maternal pouco a pouco desviou-se de seus fins e transbordou para o ensino primário. Esqueceu-se que ela tem objetivo próprio; que ela não deve ser nem uma garderie, nem uma escola elementar: que ela deve somente preparar e encaminhar as crianças para essa escola"*.

---

[175] Comitê que tem o objetivo de organizar a de caridade feita por senhoras da sociedade.

[176] GEORGE, J.. *Un peu d'histoire*, **Cahiers Pedagógiques nº 291**, p. 12.

Paulatinamente ela passa a ser pressionada pelos pais, embora nunca tenha sido assumida como obrigatória, e sucumbe àqueles que crêem *"ter o direito de exigir que suas crianças aprendam a ler e escrever antes de saber falar e de compreender o sentido das palavras que lhes são dirigidas (...) A palavra de ordem não é a de fornecer lições em proveito das crianças mas trata-se de lições que tenham efeito aos olhos do público"*.[177] Em uma frase, o instrucional tem predominância em relação ao educativo. Trata-se mais de preparar a criança para o futuro imediato (a escola elementar)[178], e em certa medida até de antecipá-lo, do que de permitir que elas vivam o presente como etapa necessária para o que está por vir. Na verdade, trata-se de implementar, desde a mais tenra idade, o projeto político republicano, ou seja, de formar a longo prazo o futuro cidadão capaz de garantir um lugar social em conformidade com as suas possibilidades individuais potenciadas pela passagem nos bancos escolares. Nos termos de Luc, será por isto que o olhar da pedagogia da maternal visava menos a criança em si e mais o futuro aluno que ela seria.[179]

Já os programas de 1908 "redescobrem" a criança, demonstrando a preocupação com a elaboração de atividades que respeitem seu ritmo e possibilidades de desenvolvimento; *"todos os exercícios da escola maternal - ocupação e recreação - deverão ser regidos pelo seguinte princípio geral: eles devem ajudar o desenvolvimento de diversas faculdades mentais da criança, sem fatiga, sem contrariedade, sem excesso de aplicação; eles são destinados a afastá-la da ociosidade fazendo-a provar do prazer da atividade"*.[180] Mas ainda assim a

---

[177] *Circular de 1905* citada em GEORGE, J.. *Un peu d'histoire*, **Cahiers Pedagógiques nº 291**, p. 12.

[178] Em 1882, a escola primária já é obrigatória para as crianças entre 6 a 13 anos e a primeira educação (maternal) se define em termos escolares devendo preparar a criança para *"receber com sucesso a instrução primária". Arrêtè réglant lórganisation pédagogigue des écoles maternelles publique et les programmes dénseignement* in LUC, J.- N.. **La Petite Enfance a L´École, XIXe. – XXe. siècles**, p. 174 – 184.

[179] LUC, J.- N.. **La Petite Enfance a L´École, XIXe. – XXe. siècles**, p. 37.

[180] *Circular de 1905* citada em GEORGE, J.. *Un peu d'histoire*, **Cahiers Pedagógiques nº 291**, p. 13.

grande marca da escola maternal continuará a ser a de uma educação que é um meio de *prevenir as dificuldades escolares, combater o fracasso e compensar as desigualdades"*.[181] É ainda um meio eficaz para a *"detecção precoce e o tratamento pedagógico de dificuldades eventuais, favorecendo ainda a igualdade de chances ao longo de toda a escolaridade posterior"* [182] permitindo que a criança freqüente a escola elementar com o máximo de chances.[183]

Um aspecto a ressaltar é o fato de que o preceito da igualdade de chances traduz-se, por exemplo, em ações objetivas que visam detectar, o mais precocemente possível, dificuldades ou deficiências que por ventura as crianças apresentem. Assim, em continuidade às ações de prevenção materno-infantil a que já tivemos oportunidade de nos referir anteriormente, circulares dão conta da operacionalização

---

[181] *"Art. 2. As classes infantis e as escolas maternais são abertas, no meio rural como no urbano, às crianças que não atentam a idade da escolaridade obrigatória* (entre seis e dezesseis anos embora houvesse um projeto, que não foi acolhido pela Assembléia Nacional, propondo a obrigatoriedade a partir dos cinco anos). (...) *Sem ser obrigatória a aprendizagem precoce da leitura ou da escrita, a formação por elas dispensada favorece o desenvolvimento das crianças. Ela tende a prevenir as dificuldades escolares, a combater o fracasso e compensar as dificuldades". Loi nº 75 – 260 relative à l' éducation*, de 11 de junho de 1975 in LUC, J.- N.. **La Petite Enfance a L´École, XIXe. – XXe. siècles**, p. 279.

[182] *"Art. primeiro. A escola maternal contribui para o desenvolvimento da personalidade da criança no aspecto corporal, intelectual e afetivo. Ela entroniza a criança no uso de diferentes meios de expressão e a prepara para receber em seguida a formação dada pela escola primária. Ela permite a detecção precoce e o tratamento pedagógico das dificuldades eventuais. Ela favorece ainda a igualdade de chances ao longo da escolaridade posterior". Décret nº 76 – 1.301 organisant la formation dans les écoles maternellles et élémentaires,* de 28 de dezembro de 1976 in LUC, J.- N.. **La Petite Enfance a L´École, XIXe. – XXe. siècles**, p. 282. O decreto permite também a admissão de crianças de 2 anos de idade na maternal.

[183] Em 1977, uma importante circular trata da reorganização da maternal. O texto inicia referindo-se às finalidades da maternal considerando a criança como *"um ser total"* que necessita de *"liberdade de movimento e de ação"* para desenvolver suas potencialidades, a criatividade, a responsabilidade, o espírito crítico, a individualidade de forma a tornar-se um ser social conseqüente. Pauta-se em objetivos que privilegiem o desenvolvimento da afetividade, do corpo e de seus movimentos, das imagens e das representações iconográficas, da expressão plástica, da língua oral e da língua escrita e do cognitivo. Tem como procedimentos educativos Ela enfatiza como procedimentos educativos o *"respeito às necessidades da criança"*, uma *"arquitetura escolar"* adequada ao desenvolvimento da criança, o *"conhecimento da criança e das crianças"* enquanto seres que têm uma história única e pessoal e que, ao mesmo tempo é um *"ser global", "funcional", "genérico"* e *"diferenciado"*.

A circular conclui pelo valor da *"educação global e funcional"* que se adapta ás crianças às quais se endereça, uma educação que não se circunscreve a um programa *"no sentido tradicional do termo"*. mas que, *"graças a adaptação ao caso particular e único de cada criança, a escola maternal poderá lhe permitir de enfrentar, com o máximo de chances, a escola elementar". Circulaire nº 77 – 266 relative aux objetives et aux procédures éducatives de l' école maternelle dans le cadre de la réforme du système éducatif* in LUC, J.- N.. **La Petite Enfance a L´École, XIXe. – XXe. siècles**, p. 289- 320

de controle médico das crianças que freqüentam a escola e se referem também à maternal. Após 1945, nenhuma criança pode ser admitida em estabelecimentos escolares se não estiver com as vacinas em dia, com certificação de um médico do serviço médico-escolar.[184] Em 1947, define-se a necessidade de uma avaliação médica antes da admissão na escola.[185] Em 1961, uma circular define novas modalidades de execução do controle médico prevendo um exame que avalia a criança com vistas a sua escolarização; dito "primeira avaliação de saúde", o exame pode ser feito até o terceiro trimestre escolar das crianças em fase de pré-escolarização, ou seja, em torno dos cinco anos de idade.[186] Em 30 de julho de 1964, um decreto atribui ao "Ministère de la Santé Publique" as funções até então exercidas pelo "Ministère de l'Éducation Nationale" no que tange a saúde das crianças em idade escolar.[187] Em 1969, uma determinação conjunta destes ministérios reafirma que uma primeira avaliação da criança deve ser feita pelo serviço de saúde escolar no momento em que freqüentar uma classe pré-elementar, de preferência no decorrer do primeiro ou do segundo trimestre de pré-escolarização (por volta dos três anos de idade); trata-se de avaliar suas possibilidades sensoriais, psico-motoras e afetivas. Uma segunda avaliação é feita na entrada do curso preparatório (cinco anos) sendo que as crianças que já freqüentam a escola elementar são examinadas no mês de maio. São questionários detalhados abordando aspectos sociais, clínicos, psicológicos e pedagógicos, sendo que, *"dentre os elementos patológicos que são indispensáveis de diagnosticar o mais cedo possível, figuram os déficits sensoriais e os problemas de desenvolvimento intelectual, psico-*

---

[184] *Ordennance*, de 18 de outubro de 1945 e *Décret* de 26 de novembro de 1946. in LUC, J.- N.. **La Petite Enfance a L´École, XIXe. – XXe. siècles**, p. 284.

[185] *Arrêté* de 31 de maio de 1947 in LUC, J.- N.. **La Petite Enfance a L´École, XIXe. – XXe. siècles**, p. 284.

[186] *Circulaire* de 15 de fevereiro de 1961 in LUC, J.- N.. **La Petite Enfance a L´École, XIXe. – XXe. siècles**, p. 284.

[187] *Décret nº 64 – 782* de 30 de julho de 1964. Circular de 1969 irá ainda fixar as funções dos diversos profissionais que comporão o "Serviço de Saúde do Escolar" organizado em nível departamental ou setorial. LUC, J.- N.. **La Petite Enfance a L´École, XIXe. – XXe. siècles**, p. 267.

motor e afetivo cuja detecção pode conduzir a um acompanhamento particular de certas crianças e a preconizar as medidas pedagógicas necessárias". [188] Em 1970, outra circular estabelece medidas para prevenir a inadaptação na maternal por crianças com algum tipo de dificuldade através da criação de classes adaptadas para recebê-las; assim, *"as crianças que apresentam retardo de maturidade, crianças submetidas a bloqueios afetivos, com dificuldades psicológicas diversas, crianças cujo meio familiar ou social apresentam um retardo de desenvolvimento principalmente no plano da comunicação, crianças presumidamente como déficit intelectual, deficiência motora ou sensorial ligeira".*[189] Também uma circular de 1977 determina às instrutoras uma atenção suplementar para as crianças dos meios sociais ditos "desfavorecidos", pois *"esta situação determina freqüentemente uma grande diferença de nível entre as crianças da mesma idade e coloca o educador na obrigação de praticar uma pedagogia individualizada ou, muito pontualmente, durante alguns momentos da jornada, uma pedagogia que agrupe grupos nivelados, ainda que com uma composição variada".*[190] Plaissance avalia ser esta uma norma importante porque, rompendo com o formato das anteriores, possibilita à equipe

---

[188] *Circulaire des secrétariats d'État à l'Éducation nationale et aux Affaires sociales realtive aux missions du service de santé scolaire et aux modalités d'exécution du contrôle médical scolaire (annexes realtives aux exames médicaux et au bilan social)* in LUC, J.- N.. **La Petite Enfance a L´École, XIXe. – XXe. siècles**, p. 267 - 273. A circular comporta basicamente instrumentos técnicos que arrolam os aspectos que devem ser avaliados em cada criança. Dois anexos definem (a) o *"acompanhamento médico das crianças que freqüentam as escolas maternais e as classes infantis, assim como os jardins de infância"*, (b) a *"avaliação médica no ensino elementar"*; um terceiro é relativo a aspectos sociais que devem ser levantados, pelo serviço de assistência social, à entrada da maternal, na entrada da escola elementar e ao final do primeiro ciclo.

[189] *Circulaire n° 70 –83 relative à la prévention des inadaptations*, de 9 de fevereiro de 1970, in LUC, J.- N.. **La Petite Enfance a L´École, XIXe. – XXe. siècles**, p. 273 - 277. Segundo a circular as classes de adaptação são destinadas a *"acolher as crianças que por razões diversas, encontram dificuldades na escola maternal que poderão colocar em risco o ensino elementar"*. Assim, nas aglomerações com mais de 50.000 habitantes, são criadas ao menos uma seção especial para deficientes visuais apta a receber no máximo 12 crianças; ao menos uma seção para deficientes auditivos comportando, no máximo, 8 crianças; outras classes podem ser criadas para crianças com dificuldades motoras ou físicas. Independentemente de um indicador populacional do território onde as maternais estão instaladas, elas poderão abrir classes especificas para crianças com dificuldades de desenvolvimento psico-motor ou de linguagem.

[190] *Circulaire n° 77 – 266 relative aux objetives et aux procédures éducatives de l' école maternelle dnas le cadre de la réforme du système éducatif*, de 2 de agosto de 1977 in LUC, J.- N.. **La Petite Enfance a L´École, XIXe. – XXe. siècles**, p. 289- 320

pedagógica pistas de trabalho e uma adaptação permanente ao caso particular de cada criança.[191]

Como se vê, o tratamento das deficiências tornou-se paulatinamente um dos aspectos privilegiados pelo aparato legal para a tenra idade. No final do século XX, ela tem a mesma importância que a higiene infantil tinha no início do século, quando a preocupação era a salvaguarda física das crianças. Atualmente, trata-se de priorizar a diversidade cultural e social como questão estratégica a ser enfrentada desde a mais tenra idade. Nos nossos dias, a escola maternal proclama sua intenção de lutar contra as deficiências de toda ordem.

3.9.1 – Funções e modelos na escola maternal

Outra questão a ser explicitada é a que diz respeito às funções da escola maternal. A mesma circular de 1977 afirma a educação, a prevenção e o cuidado relativamente aos pequenos: *"A escola maternal francesa tem, em nossos dias, uma tripla função: educativa, propedêutica e guardiã".*[192] Decretos e circulares da década de 1920 já as normatizam, circular de 1961 determina que as comunidades locais têm a responsabilidade de organizar um *"serviço de guarda"* nas maternais, entre 16 e 18 horas. É uma guarda remunerada como serviço suplementar assegurando-se a presença de uma instrutora ou no mínimo de instrutores auxiliares. O serviço é duplamente fiscalizado pelo "Ministère de l'Éducation Nationale" e pelo "Ministére de la Santé" ao qual estão subordinados os serviços de guarda de crianças menores de 6 anos.[193] Em 1976, o decreto que reorganiza a escola maternal revê

---

[191] PLAISSANCE, Éric. **L'Enfant, La Maternelle, La Société.** Paris: PUF, 1986, p. 121.

[192] *Circulaire nº 77 – 266,* **Obra citada,** p. 290.

[193] O *Décret* de 15 de agosto de 1921, *Circulaire* de 10 de abril de 1922 e *Circulaire* de 23 de novembro de 1961 in LUC, J.- N.. **La Petite Enfance a L'École, XIXe. – XXe. siècles,** p. 285, (nota 205).

estas normas para que, fora do horário da atividade escolar, a guarda possa ser organizada a pedido dos pais, sendo financiada pela comuna a partir de entendimento com o representante do Mistério da Educação; ela poderá ainda ser organizada, e financiada nas mesmas condições, por uma associação formalmente constituída para este fim e autorizada pela "Mairie" (Prefeitura) e pela "Direção dos Serviços Departamentais de Educação".[194]

Em janeiro de 1986 uma circular do ministro Chevenement determina que a escola maternal não deve ter programas nem tão pouco o objetivo de preparação para a escola elementar. Mas, ao mesmo tempo, segundo o Ministro, ela deve: (a) escolarizar, ou seja, *"dar a criança o sentimento de que a escola, e portanto a maternal, foi feita para aprender"*; (b) socializar, *"a socialização é aculturação: ela dá acesso a uma cultura, mas sem fechar a criança em uma só cultura"*; (c) ampliar o universo de conhecimento, *"fazer aprender e exercitar por diversas atividades (físicas, de comunicação e expressão oral e escrita, artísticas e estéticas, científicas e técnicas)"*.[195] Para Plaissance, o documento ministerial prioriza o caráter escolar da maternal, na medida em que ela é um espaço de aprendizagem; porém, uma escola que não se confunde com a escola elementar[196] pois *"a escola maternal é uma escola. Ela se distingue dos outros modos de acolhida das crianças pequenas, que têm a guarda por função essencial. Ela é original e não se define somente como uma preparação para a escola elementar, não podendo se ensimesmar neste papel"*.[197]

A partir de 1990, o ensino passou a ser organizado em três *ciclos de aprendizagem* permitindo que a maternal esteja efetivamente integrada à escola

---

[194] *Décret nº 76 – 1301 organisant la formation dans les écoles maternelles e élémentaires*, de 28 de dezembro de 1976 in LUC, J.- N.. **La Petite Enfance a L´École, XIXe. – XXe. siècles**, p. 282- 289.

[195] GEORGE, J.. *Un peu d'histoire*, **Cahiers Pedagógiques nº 291**, p. 14.

[196] PLAISSANCE, Éric. **L´Enfant, La Maternelle, La Société**, p. 123.

[197] *Circulaire*, de 30 de janeiro de 1986 in PLAISSANCE, Éric. **L´Enfant, La Maternelle, La Société**, p. 123.

elementar. Neste contexto, a escola maternal é reconhecida como um fator que favorece o sucesso escolar. Análises realizadas no início dos anos de 1970 revelam a importância deste nível de atendimento, principalmente para crianças oriundas de meios desfavorecidos e para crianças de famílias emigrantes que, no caso francês, são em proporção significativa.[198] Assim, os textos legais mais recentes (1995) precisam que *"a maternal é uma escola"* que *"ocupa uma lugar particular no conjunto dos dispositivos de acolhida da pequena infância"* tendo como orientação geral a de ser *"uma escola centrada na criança"*. [199]

Em face deste conjunto de normas, Plaisance categoriza dois modelos educacionais em voga na maternal, entre 1945 e 1980, a partir da análise da forma como são organizadas as diversas práticas cotidianas. Um primeiro modelo – o *produtivo* – é caracterizado pela representação de uma criança que, durante as atividades (canto, desenho, grafismo, etc.), se exercita produzindo resultados julgados segundo critérios de perfeição técnica e de adequação à normas pré-estabelecidas. Um segundo – o *expressivo* – ao invés de centrar-se no trabalho das crianças ou em suas capacidades produtivas, enfatiza a expressão da própria personalidade da criança. Neste sentido, a escola será um espaço estruturado para possibilitar a manifestação da diversidade de expressões e a originalidade individual; então, as atitudes são mais importantes que a produção, a expressão individual é mais importante que o domínio de qualidades técnicas. O *modelo produtivo* é recorrente após a Segunda Guerra sendo majoritário no período 1945-1952 sendo suplantado pelo *expressivo* no período 1955-1960; de 1965 a 1970, caracteriza-se por uma atenção aos aspectos afetivos da personalidade infantil mas ainda verifica-

---

[198] Em 1990, a taxa de reprovação no *cours preparatoire* (um equivalente ao nosso pré) era de 30,5 % dos alunos que não haviam freqüentado a maternal, 18,3 % dos que freqüentaram apenas um ano de maternal e de 10 % dos que freqüentaram quatro anos. Fonte: VASCONCELLOS, M.. **Le Systéme Educative**, p. 39.

[199] PLAISSANCE, E.. *L'école maternelle en France: normes éducatives et socialisation après la Seconde Guerre mondiale: une analyses de la situation en milieu urbain* in **Revue Recherches et Prévisoins** (n° 57-58). Paris: CNAF, setembro – dezembro de 1999, p. 34.

se que a produção é importante; enfim, a expressão da criança torna-se o modelo nitidamente dominante entre 1975-1980.[200]

Em síntese, nesses dois séculos a história da escola maternal vislumbra questões as mais diversas. Assistência ou escolarização antecipada? Especificidade ou integração à escola elementar? Prevenção contra o fracasso escolar? Formação específica de seus profissionais? Acolhida a partir dos dois anos ou prioridade para os mais velhos? Normatização curricular ou liberdade pedagógica? O que chama atenção é a capacidade de responder tais questões ou de procurar respostas tanto do ponto de vista político como do pedagógico, o que faz com que o país seja reconhecido modelo a ser seguido no que se refere à construção de um atendimento cidadão.

3.9.2 – Os agentes e sua formação específica

Quando o Pastor Oberlin vislumbrou sua "Escola de Tricotar", suas *jardineiras*[201] não precisavam mais do que *"boa vontade, devotamento e algumas habilidades manuais"* [202] para o desempenho da função. A criação do Curso Normal da Senhora Millet (1821) representará um pequeno progresso em direção ao reconhecimento da necessidade de uma formação específica na medida em que enfatizava que a *"elaboração e a transmissão de um método apropriado serão favorecidas pela adjunção de uma sala de asilo modelo"*.[203] Luc avalia que, *"em*

---

[200] PLAISANCE, E.. **L'Enfant, La Maternelle, La Société**, p. 170 – 187.

[201] O termo é usado pela primeira vez na Bélgica e por muito tempo será utilizado para referir-se ao responsável direto pelo acompanhamento das crianças. Não utilizamos aqui o termo profissional pois, como se verá ao longo deste item, a necessidade de habilitação e a profissionalização para o desempenho da função será posterior à proposta do Pastor.

[202] VIAL, J.. *Les agents de l'éducation préscolaire* in **L'École Maternelle**. Paris: PUF, 2ª ed., 1983, p. 83.

[203] Idem, ibidem.

função de uma multiplicação anárquica", o Estado coloca sob sua fiscalização, através da criação de comitês locais de instrução primária, aqueles que se ocupam de cuidar das crianças asiladas. Este comitê é composto por senhoras que *"gozam de um poder considerável"* pois *"supervisionam tudo que se refere à educação, higiene e caridade"*;[204] além disto, elas estarão encarregadas de constituir comissões departamentais para elaboração dos exames que atribuem "certificados de habilitação" para a direção das salas de asilo.[205] Assim, desde a criação das salas de asilo há um aspecto que é marcante: a educação das crianças na esfera pública reproduz aquilo que ocorre no privado, ou seja, ela é delegada às mulheres.

Os homens chegam mesmo a ser interditados para o exercício da função, o que pareceria impensável numa sociedade marcada pelo poder masculino. A primeira restrição aos homens data de 1837.[206] Segue-se determinação de 1855 que declara que a função é reservada unicamente às mulheres.[207] Condição mantida nas escolas maternais da IIIª República.[208] Mas, mais do que uma função feminina, ela

---

[204] LUC, J.-N.. **La Petite Enfance a L´École, XIXe. – XXe. siècles**, p. 39.

[205] *"Será instituída comissão superiora de exame para as salas de asilo, encarregada de dirigir, para todo o reino, o programa dos exames de habilitação daquilo que compete às salas de asilo, dos cuidados que lhe serão dados e dos exercícios que nelas terão lugar. Esses programas serão submetidos ao nosso Conselho Real de Instrução Pública". Ordennance royale sur l'organisation des salles d'asile*, de 22 de dezembro de 1837 in LUC, J.- N.. **La Petite Enfance a L´École, XIXe. – XXe. siècles**, p. 69 - 74.

[206] *"Art. 5. As salas de asilo podem ser dirigidas por homens. Todavia, uma mulher será sempre preferível. Estas exceções são permitidas em circunstâncias e limites cuidadosamente determinados. A autorização do reitor da Academia será necessária; ela só será fornecida por pedido do comitê local e com concordância do comitê do distrito, do inspetor das escolas primárias e do cúria ou pastor local". Ordennance royale sur l'organisation des salles d'asile*, de 22 de dezembro de 1837 in LUC, J.- N.. **La Petite Enfance a L´École, XIXe. – XXe. siècles**, p. 69.

[207] *"Art. 19. As salas de asilo públicas ou livres serão exclusivamente dirigidas por mulheres". Décret* de Napoleão de 1855 in LUC, J.- N.. **La Petite Enfance a L´École, XIXe. – XXe. siècles**, p. 106 -112.

[208] *"Art. 3. As escolas maternais são exclusivamente dirigidas por mulheres".* [*Décret relatif à l' enseignement, au personnel et à l' inspection des écoles maternelles* de 2 de agosto de 1881 (p. 149 – 157)] *" Art. 6 . O ensino é dado por instrutores nas escolas de meninos, por instrutoras nas escolas de meninas, nas escolas maternais, nas escolas ou classes infantis e nas escolas mistas"* [*Loi sur l' organisation de l'enseignement primaire* de 30 de outubro de 1886, (p. 187–190)] in in LUC, J.- N.. **La Petite Enfance a L´École, XIXe. – XXe. siècles**.

está referida às funções maternais[209], como de resto a mudança de denominação (de sala de asilo para escola maternal) o reconhece.

Com a IIIª República, a filantropia, representada pelas damas "patronesses", perde o essencial de seu poder, ou seja, a competência para avalizar a competência para assumir a direção de uma sala de asilo. As escolas maternais passam a ser controladas por um corpo de inspetoras departamentais especializadas, recrutadas por concurso e dentre as quais são escolhidas as inspetoras gerais. O exame para obtenção do certificado de habilitação é pautado por critérios técnicos e profissionais; mais do que uma vocação inerente à mulher-mãe ou à mulher caridosa, trata-se de uma profissão.[210] Mas uma profissão que é exercida, segundo Kergomard, por educadoras capazes de compreender as crianças como uma *"mãe conscienciosa mas capaz, graças a uma cultura sábia e à uma personalidade afirmada, de criticar os procedimentos tradicionais"*.[211]

Inicialmente, a formação para a escola primária serve de modelo. Às Escolas Normais são anexados "cursos normais para a maternal". Os alunos, recrutados em concurso se preparam durante um ano, habitando-se para exercer a Direção ou Vice-

---

[209] *"Nós confiamos a direção das salas de asilo para as mulheres exclusivamente. Os homens, certamente, nelas poderão ser de grande utilidade, e não os interditaremos de nelas assumir uma parte secundária no caso de suas mulheres estarem a testa do asilo. Mas quando se trata também de dar os cuidados à primeira infância, são as mãos femininas, e principalmente as mãos maternais, que devem assumir esta carinhosa e meticulosa vigilância. As diretoras das salas de asilo poderão ter vinte e um anos se elas forem casadas". Rapport présenté par Barthélemy Saint-hilaire,* em 5 de julho de 1848, (e que encaminha o projeto de lei aprovada em 1855) in LUC, J.- N.. **La Petite Enfance a L´École, XIXe. – XXe. siècles**, p. 93.

[210] *"Art. 185. O exame compõe-se de provas escritas, uma prova oral e uma prova prática. As provas escritas são em número de duas: 1. uma composição sobre uma assunto pedagógico aplicado às escolas maternais (três horas); 2. uma composição sobre higiene nas escolas maternais [cuidados a se ter com as crianças, instalação e equipamento dos locais] (três horas).*

A prova oral consiste em questões: 1. sobre a pedagogia aplicada às escolas maternais e sobre higiene; 2. sobre legislação e administração referentes a essas escolas.

A prova prática consiste em uma inspeção de uma escola maternal, com o relato oral em seguida da visita". Arêté organique de l' enseignement primaire, de 18 de janeiro de 1887 in LUC, J.- N.. **La Petite Enfance a L´École, XIXe. – XXe. siècles**, p. 195 – 200.

[211] KERGOMARD, P.. *L'Éducation maternelle dans l'école,* Paris: Hachette, 1886, p. 32 citada em PLAISSENCE, E.. **Pauline Kergomard et l'École Maternelle**. Paris: PUF, 1996, p. 45.

direção de uma maternal. Em 1921 uma nova legislação[212] cria um quadro específico para as instrutoras[213] da escola maternal, semelhante ao que já ocorria com suas colegas da escola primária, e institui a paridade estatutária entre ambas. Além disso, reporta-se à necessidade de um programa específico para a maternal e fixa um efetivo máximo de 50 crianças por classe. Neste momento podemos dizer que se acentua a primazia do caráter educativo da maternal sobre o instrucional para o qual, como já foi apontado, a mudança da clientela é fator determinante. As classes de adaptação na maternal são confiadas a instrutoras que já tenham assumido classes comuns e que sejam portadoras de certificado específico (C.A.E.I.) para as áreas de deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual ou reeducação psicopedagógica ou ainda especialização em reeducação psico-motora para responsabilizar-se pelas classes de adaptação onde encontram-se crianças com dificuldades de desenvolvimento.[214]

Plaisance avalia que, no período de a 1945 a 1980, a instrutora é inicialmente considerada como uma "prática" que, para exercer com competência sua função, deve ser portadora de uma cultura geral e de psicologia infantil. Deve ter uma formação igual a da instrutora da escola primária e, tal como esta, *"recebe noções de psicologia e pedagogia da infância"* que freqüentemente se reduzem a *"noções julgadas essenciais, tais como as leis gerais do desenvolvimento da criança e das etapas de crescimento"*. Ao final da década de 1970, o perfil de qualificação modifica-se, ao invés de *"rastros de psicologia"*, a instrutora deve ser uma *"especialista"* pois *"a antiga demanda empírica é explicitamente recusada pelas instrutoras constatando que muitos dos conhecimentos afeitos à psicologia da*

---

[212] Fonte: VASCONCELLOS, M.. **Le Système Éducatif**. Paris: Éditions La Decouverte, 1993, p. 115.

[213] Mais adiante trataremos da formação deste profissional, no momento adiantamos que será somente em 1977 que o homem poderá ser admitido como instrutor de maternal. O termo instrutor refere-se em nosso contexto ao de professor.

[214] *Circulaire nº IV 70 – 83* in LUC, J.- N.. **La Petite Enfance a L´École, XIXe. – XXe. siècles**, p. 273 – 277.

infância haviam sido difundidos por intermédio da imprensa, do rádio e da televisão para um público cada vez maior: não há portanto mais lugar para uma simples iniciação de noções gerais da psicologia mas é necessário o ensino de técnicas pedagógicas que comprovem o desenvolvimento psicológico". Assim, a maternal assume uma faceta dita "psicologizante", ou dito de outra forma, a *"psicologia moderna conforma o conjunto dos argumentos em favor da pedagogia moderna das maternais"*.[215]

Os instrutores para a tenra idade são cada vez mais numerosos. Dado que as várias instituições que atendem as crianças entre 0 e 6 anos estão referidas a mais de um ministério, o mesmo ocorrerá com os profissionais: os "profissionais da pequena infância", afetos aos modos de guarda ou acolhida para crianças entre 0 e 3 anos, estão vinculados à Saúde e aos Assuntos Sociais; o Ministério da Educação é responsável pelos educadores das maternais. Especialmente após as leis de descentralização de 1982, que definem a acolhida das crianças de tenra idade como uma responsabilidade das coletividades locais, outras categorias ganham importância e constituem uma ampla gama de profissionais que estão diretamente referidos às comunidades prestando serviços em centros de lazer, centros esportivos, bibliotecas ou em serviços de acolhida atrelados às municipalidades.

A vertente escolar é constituída pelos professores da maternal, funcionários públicos diretamente referidos ao Ministério. É um corpo profissional constituído há mais de um século que, resguardada a especificidade de sua área de atuação, faz parte do corpo único de professores de escola. Tem formação elevada (no mínimo 5 anos após o Bac) e se beneficia de formação continuada incorporada à sua prática cotidiana. Tem uma forte tradição sindical que é unânime em defender a escola integradora, laica e republicana. A vertente dos "profissionais da pequena infância" não é monolítica, sendo composto por várias categorias que estão submetidas a condições de trabalho e interesses corporativos diversos: "educadores de crianças

[215] PLAISSANCE, Éric. **L'Enfant, La Maternelle, La Société**, p. 126 – 127.

pequenas" (EJE), puericultores, auxiliar de puericultura (estão atrelados a empregadores diversos: municipalidade, associações de classe, associações de serviço) e psicólogos. A sindicalização destes profissionais é fraca e seu reconhecimento enquanto categoria específica (profissionais da pequena infância) tem menos de dez anos. Sua formação inicial varia, mas é no mínimo de três anos após a conclusão do ensino secundário; paramédica para os puericultores e os auxiliares ou psicopedagógica para os educadores de infância. O conjunto desses profissionais se define como sendo de "trabalhadores sociais", especialmente porque se relacionam fortemente com as famílias e seu entorno de vida.

O terceiro pólo é formado por categorias com baixa qualificação e pouco profissionalizadas. O "agente técnico especializado da escola maternal" (ATSEM), indispensável colaborador da professora, só foi objeto de regulamentação de formação específica em 1992, e algumas municipalidades empregadoras começam a preocupar-se com a formação continuada. As "amas", "babás", "crecheiras" transformaram-se em "assistentes maternais" após 1992, mas não são objeto de nenhuma exigência de formação especial. Na verdade, devem, por lei, se beneficiar de uma formação de sessenta horas que nem sempre é oferecida. Quando estão vinculadas a uma creche que é atrelada a uma municipalidade têm acesso à formação continuada.

Finalmente, há o pólo de outros "trabalhadores sociais" que se relacionam mais diretamente com as famílias e não estão implicados no dia a dia das instituições tais como o assistente social, os diferentes trabalhadores que viabilizam esfera administrativa responsável pelos serviços e o pessoal da "Assistência Social para a Infância".

3.10 – As estruturas de acolhida das crianças de tenra idade e as formas de organização da esfera pública para desempenhar tal função

O que pretendemos neste tópico é discutir as várias formas de organização da esfera pública visando proporcionar condições adequadas de atenção e educação de crianças cujos pais estão, especialmente em função de trabalho, impedidos de fazê-lo. Na França, como já explicitamos, as famílias têm a possibilidade de que um dos pais permaneça com a criança por um ano após a licença maternidade, usufruindo da *"allocation parentale d'education"*. Ocorre que, especialmente em função da competitividade do mercado, muitas mulheres preferem voltar ao trabalho logo após o término da licença. Neste momento surge a questão: quem fica com o bebê, pelo menos até sua entrada na maternal?

3.10.1 – As estruturas de acolhimento

O atendimento de crianças de 0 a 3 anos responde historicamente à demanda social pela guarda dos pequenos enquanto os pais trabalham. Mais recentemente, em especial da década de 1970 em diante, tem-se enfatizado que os vários modos de acolhida da criança pequena, mais do que um lugares de guarda, são espaços que devem ser organizados em função da criança, onde a ação educativa está constantemente presente visando contribuir para a sua socialização precoce. Nesta perspectiva, um lugar educativo para os bebês significa: (a) um ambiente capaz de oferecer meios para a criança experimentar, com liberdade e segurança, suas diferentes capacidades, notadamente as psicomotoras; (b) um meio que favoreça e incentive o relacionamento entre os bebês; (c) um meio que permita a cada criança o estabelecimento de relações afetivas significativas com adultos, que não seus pais, que têm sobre ela a responsabilidade durante uma grande parte de seu dia. A lei

determina que *"as creches têm o objetivo de guardar, durante a jornada, durante o trabalho de sua mãe, crianças até três anos incompletos. Nelas as crianças devem receber os cuidados necessários para o seu desenvolvimento físico e mental".*[216] Neste sentido, sua função educativa não se restringe diretamente às crianças; trata-se ainda de um espaço em que os pais têm oportunidade de trocar informações com pessoal especializado acerca da socialização equilibrada de suas crianças. Circular de 1983 afirma que: *"a abertura dos equipamentos aos pais deve contribuir para assegurar a continuidade de cuidados entre a casa e a creche. (...) A participação dos pais na vida do estabelecimento permite melhor conhecer as necessidades das famílias e resolver as dificuldades que alguns podem ter em função da freqüência de seus filhos na creche. (...) A expressão coletiva dos pais deve também ser facilitada, afim de que um diálogo regular possa ter lugar na vida da creche. Com efeito, deve-se incitar as administradoras a prever a possibilidade de associações de pais da creche e disponibilizar meios materiais que permitam a organização de informativos (mural, reuniões, etc)".*[217] Ainda a circular determina que as creches paulatinamente incorporem a participação institucional dos pais através de "conselhos de creche"; portanto, desde muito cedo os pais são instados ao compromisso com a gestão das instituições da esfera pública encarregadas da educação de seus filhos.

Não há um modelo único de atendimento da criança nesta faixa etária, diferentemente daquilo que ocorre com as crianças a partir da entrada na escola maternal. Várias formas institucionais estão à disposição da família que (ao menos em tese) fará a opção que mais lhe convier. Diz a lei: *"as creches são divididas em*

---

[216] Ministère des Affaires Sociales. (art. 3), Decreto n° 74 – 58, de 15 de janeiro de 1974, que *"modifica a regulamentação dos berçários, das creches e das consultas de proteção infantil e das gotas de leite"*. Extrato em COHEN, S.. **De la Creche à l'École**, p. 234 – 236.

[217] Ministère des Affaires Sociales. *Circulaire n° 83-22*, de 30 de junho de 1983, *"relativa à participação dos pais na vida cotidiana das creches"*. Texto integral em DAVIDSON, Françoise e MAGUIN, Paulette. **Les Crèches: réalisation, fonctionnement, vie et santé de l'enfant**. 6ª ed., Paris: Éditions ESF, 1998, p. 244 - 246.

duas categorias, as creches coletivas que asseguram a guarda das crianças em um prédio ou em lugares destinados a este fim, as creches familiares que organizam e controlam a guarda de crianças no domicílio de uma "crecheira" diplomada".[218] Assim, se para uma determinada família o melhor é que a criança pequena freqüente uma *creche coletiva* porque ela possibilita a presença diária em período integral, para outra será mais adequada uma *creche que funcione em turno* em consonância com o horário de trabalho dos pais. Além de *não haver uma organização única*, o que significa *diferentes tipos de equipamentos*, também os *custos são diferenciados* e a *gestão* pode ser feita *somente pelo poder público ou em parcerias com os usuários (família, sindicatos, serviços).* Ademais, neste contexto institucional complexo, *nenhuma instância tem obrigação legal de assegurar a acolhida das crianças* sendo papel do Estado *"definir a política nacional e de assegurar a articulação, a coerência entre o nível nacional e o nível local".*[219]

Divisão administrativa da República Francesa

A República Francesa é um Estado unitário. No entanto, vigora uma repartição de competências com as regiões, os departamentos e as comunidades locais. Neste momento importa delimitar a forma como esta divisão administrativa se divide no ponto de vista territorial. as competências de cada instância serão tratadas no item " Repartição de competências e responsabilidades".

A região é a divisão territorial administrativa que engloba vários departamentos; neste sentido, as regiões correspondem por analogia ao Estado Federado na estrutura da República Federativa do Brasil. A França está dividida em 21 regiões administrativas.

[218] Ministère des Affaires Sociales. (article 1er.), Arrêté de 5 de novembro de 1975, *" modifica regulamentação das creches"*. Extrato em COHEN, S.. **De la Creche à l'École**, p. 236 – 242.

[219] Ministére de l'Emploi et de la Solidarité. *Le ròle de l'État dans la Dynamique Évolutive de l'Enfance.* In: Ministére de l'Emploi et de la Solidarité. **Petite Enfance, Éveil aux Savoirs**. 2ª. ed., Paris: La Documentation Française, 1997, p. 331.

(Continuação)

Os departamentos constituem o nível intermediário entre o governo do município e o governo da República.

Com o termo comunidade local pode-se entender tanto os usuários dos diversos serviços, como também o conjunto dos habitantes de uma determinada *commune* e/ou a *Mairie*, como as regiões ou os departamentos. A commune é a menor divisão administrativa na França; ela é dirigida por um *maire* (prefeito) e pelo conselho municipal (vereadores), ambos eleitos pelos habitantes eleitores. Comparada à estrutura administrativa do Estado brasileiro, a *commune* seria um município, em geral, de pequeno porte enquanto que a *Mairie* seria a Prefeitura do referido município.

Na definição dessa política vários organismos estão implicados: Ministério da Educação Nacional, Ministério da Saúde, Ministério da Juventude e dos Esportes, Ministério da Cultura, Ministério da Assistência Social, Ministério do Emprego e da Solidariedade, Caisse Nationale d'Allocations Familiales - CNAF, Centro Nacional da Infância e da Família, Fundo de Ação Social dos Trabalhadores Imigrantes e Suas Famílias, Mutuária Social Agrícola. Em nível local, tem papel fundamental na execução das ações: as comunas, as Caisses d'Allocations Familiales - CAFs, a mutuária agrícola, as delegações regionais do Fundo de Ação Social, a inspeção departamental da Educação Nacional, o serviço de proteção materno infantil.[220]

No ponto de vista operacional, no que tange à construção, ao quadro funcional e ao funcionamento, as *creches coletivas e das familiares* estão submetidas às mesmas regras administrativas sobre:

(a) admissão – só se efetuará após a decisão favorável do médico da creche, que terá examinado a criança na presença de um responsável. (art. 2)

(b) todas as crianças devem ser vacinadas e ter o seu carnê de saúde em dia. (arts.3 e 4)

[220] Ministère de l'"Emploi et de la Solidarité. *Guide pour le montage de projet dans le cadre du Fonds d'Investissement Expectionnel pour le Developpement des Etblissements et Services d'Accueil des Jeunes Enfants*, 2000. (Anexo 4), p. 41.

(c) a autorização para a abertura de uma creche define a forma de intervenção do médico na creche. (art.5)

(d) toda creche deve ter, sob responsabilidade de sua direção, o registro de matrícula de cada criança constando de nome dos pais, endereço residencial, endereço e telefone profissional dos pais e nome do médico responsável pela criança; data de admissão e de saída da creche, nome da crecheira responsável pela criança; num registro geral são apontadas as prescrições do médico do estabelecimento, assim como os funcionários encarregados de cumpri-las; um dossiê individual de cada criança com dados sobre saúde, desenvolvimento físico, psíco-afetivo e adaptação à creche (art. 9).

(e) a pessoa responsável pela direção de uma creche é encarregada de sua organização; pode ser responsável pela gestão administrativa e financeira do estabelecimento e tem poder hierárquico sobre os demais funcionários. Quando não contrata diretamente um funcionário, é obrigatoriamente consultada antes da admissão. Quando não faz diretamente a admissão ou o desligamento de uma criança, deve ser consultada antes que a medida se efetive. Deve participar da capacitação individual e coletiva do pessoal da creche. É responsável pelo bom desenvolvimento do relacionamento afetivo e profissional entre o pessoal da creche e as crianças. Quando necessário, dispõe da colaboração de técnicos qualificados, especialmente assistentes sociais, psicólogos, educadores de crianças pequenas, secretárias médico-sociais e agentes administrativos. Deve enviar periodicamente informações relativas à gestão da instituição à Direção Departamental de Ação Sanitária e Social (art.8).[221]

Outras medidas dizem respeito a qualquer tipo de acolhida de crianças de 0 a 3 anos:

---

[221] Ministère des Affaires Sociales. (Extrato) *Arrêté*, de 5 de novembro de 1975, que *"regulamenta o funcionamento das creches"* in COHEN, S.. **De la Creche à l'École**, p. 236 – 242.

(f) nenhuma instituição pode ser aberta ou funcionar sem a autorização da Direção de Ação Sanitária e Social do departamento onde se quer implantar o estabelecimento. A instituição deve ter um médico responsável pelo local. O pessoal contratado deve apresentar garantias morais, de saúde e profissionais. O local deve ser seguro contra risco de incêndio e de pânico em função de cumprimento das determinações legais de construção de espaços públicos. O regimento interno da instituição deve ser aprovado pelo Diretor de Ação Sanitária e Social (art. 4).

(g) a autorização para abertura da instituição fixa o número de crianças que poderão ser admitidas. Nos berçários, o número de cinqüenta só pode ser ultrapassado excepcionalmente (art. 5).

(h) a direção de uma creche ou de um berçário só pode ser assumida por pessoa autorizada pelo departamento com título de médico ou "diplomada pelo Estado" em puericultura, salvo delegações acordadas pelo Estado. A puericultora responsável pela direção deve comprovar ao menos cinco anos no exercício da função (art. 6). Ela deve ter entre vinte e cinco e sessenta anos, salvo delegação para pessoa com até sessenta e cinco anos.

(i) são previstas visitas do médico responsável para confirmar a atualização da carteira de saúde (art.7); as direções das creches e dos berçários têm por obrigação prestar informações úteis para as pessoas regularmente enviadas pelo Ministério da Saúde e da Seguridade Social (art. 12).

(j) o Ministério da Saúde e o da Seguridade Social determinam as condições técnicas e de funcionamento para as creches, os berçários, as consultas da proteção infantil e as Gotas de Leite; as exigências para o pessoal empregado em cada um desses diferentes estabelecimentos; a modalidade de controle administrativo ao qual as instituições estão submetidas (art. 14).[222]

---

[222] Ministère des Affaires Sociales. *Decreto nº 74 – 58*, de 15 de janeiro de 1974, que *"modifica a regulamentação dos berçários, das creches e das consultas de proteção infantil e das gotas de leite"*. Extrato em COHEN, S.. **De la Creche à l'École**, p. 234 – 236.

Portanto, berçário, creche familiar, creche coletiva, mini-creche, enfim qualquer tipo de local e instituição que pretenda acolher crianças de 0 a 3 anos, como atividade remunerada ou não deve se submeter às condições e normas aqui apontadas. De toda forma trata-se de normas gerais que caracterizam uma política social que fornece uma diversidade de respostas a demandas diferenciadas através de um modelo descentralizado de financiamento e operacionalização. Os dispositivos de acolhida se caracterizam em duas formas básicas:

(a) a *acolhida coletiva* se efetiva em estabelecimentos e estruturas de acolhimento no sentido mais estrito, tais como creche, "halte-garderie", jardim de infância. Estão sob controle e fiscalização dos serviços de proteção materna e infantil no contexto de sua missão específica. A participação financeira do Estado no seu funcionamento é feita, mediante comprovação dos serviços prestados, pelas CAFs e cujo montante é fixado pela CNAF.

A nomenclatura é vasta, mas basicamente as estruturas coletivas são:

(a.1) A *creche coletiva,* que é um estabelecimento de *acolhida coletiva regular*, o que significa que é diariamente freqüentado pelas mesmas crianças menores de 3 anos, cujos pais trabalham em tempo integral ou parcial ou são estudantes ou estão procurando emprego.

(a.2) A *halte-garderie,* que é um estabelecimento de acolhida em tempo parcial ou ocasional para crianças de até 6 anos, principalmente com menos de 3 anos e não escolarizadas; as maiores de 3 são geralmente atendidas após a jornada escolar (a escola maternal funciona até às 16,00 horas). Assim, o local de funcionamento nem sempre é um espaço próprio, pode funcionar no prédio da maternal, por exemplo. Uma vaga em *halte garderie* pode ser ocupada por várias crianças, dado que nem todas as freqüentam ao mesmo tempo. Suas regras de funcionamento são as mesmas que as das creches coletivas.

(a.3) Os estabelecimentos de acolhida coletiva com gestão de pais são geralmente chamados de *creches parentais*.[223] A primeira vez que a terminologia aparece em textos legais é, em 1901, em lei que diz respeito a associações.[224] A modalidade ganha corpo a partir da experiência das *creches selvagens* durante as barricadas de maio de 1968.[225] Hoje, são identificadas pelo fato de que a gestão é feita pelos pais das crianças, os quais se responsabilizam por parcela do cotidiano do estabelecimento. Assim, uma vez por semana, ou de quinze em quinze dias, cada pai está presente, pelo menos em meio período, contribuindo com os profissionais habituais. Mas, isto não significa que seja um espaço que não se submete à lei. Estas estruturas acolhem no máximo 20 crianças.

(a.4) *estabelecimentos de multi-acolhida* associam diferentes formas dentro de uma mesma estrutura, permitindo a adaptação às necessidades dos pais e das crianças e uma melhor eficiência na ocupação das vagas. Uma forma possível de gestão desses equipamentos é agrupá-los sob uma só direção. Assim, uma creche municipal, uma "halte d'enfants" (o mesmo que "halte garderie") e uma creche de pais poderão ter uma administração comum. Em 1994, os equipamentos de *multi-acolhida* eram distribuídos da seguinte forma: 775 creches coletivas tradicionais e "haltes d'enfants" agrupadas acolhiam 11.000 crianças em creches e 7.200 em "haltes"; 477 creches coletivas e "haltes d'enfants" (ambas parentais) agrupadas eram responsáveis por 4.800 crianças enquanto que 2.500 em "haltes", todas geridas por pais.[226]

---

[223] Uma tradução mais apropriada para a terminologia seria *creche de pais,* mas em português tal denominação poderia trazer a compreensão de que são *creches de propriedade de pais*. Como não é este o caso, demos preferência à uma tradução que não ensejasse tal confusão.

[224] COHEN, S.. **De la Creche à L'École**, p. 50.

[225] A experiência das *creches selvagens* é responsável pela transformação de uma série de práticas relativas às crianças de tenra idade. Além da influência no tocante à gestão de equipamentos públicos, elas foram também um celeiro para reafirmar a importância de metodologias que valorizam a interação entre as próprias crianças. MOZÈRE, Liane e AUBERT, Geneviève. *Creches: état des lieux* in **Autrement: un Enfant?** (n° 35). Paris: 215 – 229, 1981.

[226] COHEN, S.. **De la Creche à l'École**, p. 52.

(a.5) Aqui não se trata propriamente de um estabelecimento mas de ações que são desenvolvidas como *uma forma de preparação da acolhida das crianças nas maternais ou na escola elementar*. Organizadas para a convivência coletiva de crianças e pais visando prevenir e facilitar a transição, elas são chamadas de *ações passarelas*. Por exemplo, são alvos dessas ações especialmente as crianças de dois ou três anos que não freqüentaram anteriormente nenhuma estrutura de acolhida regular.

(b) a *acolhida individualizada* se organiza em torno de duas fórmulas:

(b.1) *acolhida no domicílio de uma assistente maternal* e empregada por um particular (em 1° de janeiro de 1996 elas eram 330.000).[227] Uma possibilidade é que as assistentes maternais se agrupem sob a orientação de uma puericultora, de um médico ou de um educador; quando isto ocorre a estrutura é chamada de *creche familiar*. Uma creche familiar pode se responsabilizar por, no máximo, 150 vagas de acolhida de crianças.[228]

(b.2) *acolhida no domicílio dos pais* por uma pessoa recrutada nos "serviços de empregos familiares" da comuna. Como já dissemos, a ajuda financeira do Estado neste caso se traduz em prestações específicas (AFEAMA e AGED).

(b.3) Em 1989, a CNAF, objetivando facilitar a troca de informações entre os serviços de acolhida local criou uma estrutura que não é um lugar de acolhida propriamente dito, mas uma espécie de facilitador do serviço. Ela não é regulamentada como o são os estabelecimentos aqui descritos mas apenas definida em circulares. No entanto, hoje os *"relais assistentes maternelle"* (RAM) são *serviços ou escritórios que fazem a intermediação entre os usuários da assistência maternal e as profissionais*. A atividade de um RAM permite também promover a

[227] Ministére de l'Emploi et de la Solidarité. *Le rôle de l'État dans la Dynamique Évolutive de l'Enfance*. p. 332.

[228] Conforme de lei de 12 de julho de 1992.

formação de assistentes maternais através de delegação, financiamento e organização das CAFs.

O financiamento dos serviços é assegurado: (a) pelas comunidades territoriais, principalmente as comunas; (b) pelas CAFs; (c) pelas próprias famílias, segundo seu coeficiente familiar[229]; (d) pelo Estado de forma residual, especialmente quando da abertura de novas estruturas ou de desenvolvimento de experiências inovadoras.

Além dos dispositivos legais já assinalados, as regulamentações específicas mais importantes são: (a) lei relativa à promoção da saúde da mãe e da criança, de 18 de dezembro de 1989, dita "lei PMI", e seu decreto de aplicação de 1992; (b) lei de 1992 relativa às assistentes maternais e seus decretos de aplicação; (c) lei sobre a família, de 25 de julho de 1994; (d) em 1989, dois protocolos de acordo formam assinados, um com o Ministério da Cultura e outro com o Ministério da Educação Nacional visando valorizar as ações em direção à infância, seja através de eventos culturais ou artísticos, seja de formação ou de "ações passarela" (que objetivam auxiliar a passagem da criança da creche para a maternal ou da maternal para a escola elementar); (e) o decreto de 15 de julho de 1974 do qual decorrem as mediadas a respeito da regulamentação já expostas.

Aprovado recentemente, em 1° de agosto de 2.000, o decreto n° 2000 – 762[230] modifica o que de obsoleto existia na legislação até então em vigor, especialmente no que diz respeito aos fundamentos jurídicos face à descentralização da gestão em vigor desde o final da década de 1980.[231] Vários efeitos são esperados; dentre eles,

---

[229] Como já foi explicitado, o coeficiente é calculado em função de um patamar de proventos da família.

[230] *Décret n° 200-72*, de 1 de agosto de 2000, *"relativo aos estabelecimentos e serviços de acolhida de crianças menores de seis anos e modificam o Código da Saúde Pública"*. (Journal Officiel de la Republique Française, 6 de agosto de 2.000, p. 12.228 – 12.230)

[231] A respeito do caráter da legislação até então em vigor, manifestação de 1997 da " Sous-direction du développement social, de la famille et de l'enfance", afirma: *" sublinhamos que o decreto de 15 de julho de 1974 (...) ainda que obsoleto em função da evolução das necessidades e das práticas no setor da infância, e sem fundamentação jurídica depois das leis de descentralização, é atualmente o único texto normativo*

destacamos: (a) uma maior adaptação das fórmulas de acolhida às evoluções mais recentes do mundo trabalho, especialmente o trabalho em tempo parcial; de outro lado, esta adaptação pode ocasionar uma maior racionalização (ao menos do ponto de vista dos formuladores da estratégia) das vagas existente. (b) um aspecto que diz respeito à qualidade dos serviços, é o reconhecimento de que eles são espaços assumidamente educativos. (c) espera-se ainda que seja possível maior democratização no acesso que, como será visto mais adiante, ainda é bastante limitado. Mas, ainda que está seja uma intenção declarada, diferentemente de outros dispositivos legais que foram por nós analisamos, não há nenhuma menção objetiva no corpo do decreto a este respeito. Ou seja, não há menção a parâmetros quantitativos que viabilizem uma ação de longo prazo. A curto prazo, criou-se, em 15 de junho de 2.000, um "Fundo de Investimento Excepcional para o Desenvolvimento das Estruturas de Acolhida Coletiva" que deverá possibilitar o atendimento em torno de 30.000 a 40.000 mil crianças nos próximos anos; foram destinados 1,5 milhão de francos franceses para a constituição do fundo, cuja gestão centralizada pela CNAF.[232] (d) destaca-se o favorecimento do trabalho em equipe e o encorajamento à complementaridade de competências em consonância com a relevância que a interação de profissionais com perfis diversificados (educação, cultura, saúde e assistência social) tem mostrado, especialmente no que diz respeito à consolidação de estratégias de inclusão social. (e) aumentar a capacidade efetiva de acolhida adaptando-se à variação da freqüência; em outros termos uma ocupação da capacidade ociosa que porventura possa ocorrer em função de baixa freqüência dos matriculados, por exemplo. Aqui o texto é claro quanto à forma de operacionalização: *"Art. 180 – 8. Algumas crianças podem ser acolhidas em excesso* (à capacidade) *alguns dias da semana, no limite de 10% da capacidade*

---

em vigor para as creches e outras estruturas de acolhida das crianças de menos de 6 anos". Ministére de l'Emploi et de la Solidarité. *Le rôle de l'État dans la Dynamique Évolutive de l'Enfance*. p. 333.

[232] Ministère de l"Emploi et de la Solidarité. *Guide pour le montage de projet dans le cadre du Fonds d'Investissement Expectionnel pour le Developpement des Etblissements et Services d'Accueil des Jeunes Enfants*, 2000, p. 3.

autorizada para o estabelecimento ou para o serviço considerado, com a condição que a taxa de ocupação não exceda a 100% à média semanal". (f) finalmente, o desenvolvimento de estruturas de acolhida no meio rural, a maior participação dos pais e a inserção das crianças deficientes são acordados como pontos fundamentais.

3.10.2 – Custos estimados dos serviços

A cada ano a CNAF fixa o valor das "prestações de serviço" como já foi comentado anteriormente. No caso das estruturas de acolhida, ela determina três tipos de prestações: (a) as prestações para acolhida permanente que abrangem as creches e as estruturas de multi-acolhida que, em janeiro de 2.000 cobriam 66% de um custo base calculado pela CNAF; (b) os serviços de acolhida temporária oferecidos pelas "haltes-garderies", as estruturas de multi-acolhida com serviço temporário e os de acolhida familiar, que são cobertos por uma prestação que eqüivale a 30% do cálculo base; (c) finalmente, o RAM (Relais Assistentes Maternelle) tem cobertura assegurada pela CNAF do eqüivalente a 40% do calculo base de custos. É o que mostra a Tabela 3.1 – "Montante das prestações de serviços". Os beneficiários destas prestações são todos os gestores de equipamentos e serviços de acolhida que não têm caráter lucrativo e que têm autorização para funcionamento.

Tabela 3.1

Montante das Prestações de Serviços (em Francos Franceses)

	Custo base	**Taxa**	**Montante**
Acolhida permanente			
Coletiva	277,67 FF/dia	66%	183,26 FF/dia
Familiar ou de pais	236,67 FF/dia	66%	156,20FF/dia
Acolhida temporária			
Coletiva	13,09 FF/ hora	30%	3,93 FF/hora
Familiar	11,88 FF/hora	30%	3,56 FF/hora
RAM	247.411 FF/ano	40%	98.964 FF/ano

Fonte: MINISTÉRE de L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ. *Guide pour le montage de projet dans le cadre du Fonds d'Investissement Esceptionnel pour le Developpement des Établissements et Services d'Accueil de Jeunes Enfants*, p. 13

Ao final de 1999, a própria CNAF havia realizado um estudo que estima o custo de várias estruturas de acolhida que são signatárias de um "contrato de infância". Os resultados são mostrados na Tabela 3.2 – "Estimativa de Custo de Estruturas de Acolhimento".

Tabela 3.2

Estimativa de custo das estruturas de acolhida (em Francos Franceses)

	Creche Coletiva	**Creche Familiar**	**Creche Parental**	**Halte Garderie**
Preço da jornada diária	360 FF	295 FF	240 FF	336 FF
Participação da família	28%	29%	37%	28%
Participação das CAFs	30%	28%	24%	28%
Participação das coletividades locais	36%	41%	14%	47%
Outros parceiros	6%	2%	25%	9%

Fonte: MINISTÉRE de L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ. *Guide pour le montage de projet dans le cadre du Fonds d'Investissement Esceptionnel pour le Developpement des Établissements et Services d'Accueil de Jeunes Enfants*, p. 14

Comparado com desembolsado pelas prestações (tabela 3.1), o "custo base" é 77,1% do valor estimado do custo diário por criança em uma creche coletiva; 80,2% do custo de uma vaga em creche familiar e 97% de uma vaga em creche parental.

3.10.3 – Creches coletivas urbanas ou tradicionais[233]

Em 1994, segundo o Ministério das Ações Sociais, a França contava com 1.723 estabelecimentos de creches cujo modelo de atendimento pressupõe a permanência em tempo integral das crianças, em consonância com o horário de trabalho de seus pais. Elas eram responsáveis pelo atendimento de 86.400 crianças, diferindo entre si em relação à capacidade de atendimento, à organização interna do

[233] Anteriormente às regulamentações já citadas, as creches coletivas e as familiares eram regidas pelo decreto 74 – 58, de 15 de janeiro de 1974 e por duas deliberações datadas de 28 de janeiro de 1974 e de agosto de 1975 modificadas em 23 de agosto de 1979. s/a. *Les établissements d'accueil de la petite enfance*. **Dossier Juridique**. T. S. A., 8 de setembro, nº 796, p. 11.

trabalho, à data de sua construção e até mesmo quanto à natureza pública ou privada de sua gestão.

As creches clássicas instaladas nas comunas podem ser geridas: (a) diretamente pelos departamentos (Direção de Ação Sanitária e Social), pela municipalidade e seus Escritórios da Ação Social, pelas "Caisses d'Allocations Familiales" e por associações. Em geral têm uma capacidade média de 50 vagas e comportam um dormitório, salas de jogos, uma pequena cozinha para o preparo de mamadeiras, uma sala de recepção das crianças e seus pais, uma lavanderia, um jardim e/ou um terraço. São equipadas com mobiliários para a vida cotidiana, cozinha e despensa, material pedagógico e jogos. Tanto os móveis, como os utensílios ou os jogos correspondem às necessidades da faixa etária, sendo a segurança física das crianças uma questão fundamental.

A prioridade de atendimento é para crianças cujas mães trabalham mas elas também são procuradas por mães que estudam ou que estão à procura de trabalho. As famílias pagam pela permanência das crianças uma cota familiar que é fixada em função de uma tabela estabelecida pela "Caisse d'Allocations Familiales", a qual também repassa aos gestores subvenções para o funcionamento.

A lei determina que os horários de abertura e fechamento das *creches coletivas* são fixados por regulamento interno em função das necessidades locais, sendo que *"os horários de chegada e saída de cada criança são definidos pela diretora de comum acordo com os pais"*.[234] As crianças podem entrar a partir das 7 horas e sair até às 19 horas. É um horário estabelecido em função do trabalho das mães, embora, para algumas profissões (enfermeiras, atendentes de restaurante, aeromoças, por exemplo) ele não seja o mais adequado. Nestes casos, as famílias são obrigadas a procurar outras formas de abrigo, ainda que tenham preferência pela

---

[234] Ministère des Affaires Sociales. (art. 11) *Arrêté*, de 5 de novembro de 1975, que *"regulamenta o funcionamento das creches"* in COHEN, S.. **De la Creche à l'École**, p. 239.

creche. Hoje já é possível encontrar, ainda que raramente, creches que funcionam no período noturno; algumas também funcionam a partir das 5,30 horas da manhã até às 22 horas e dão prioridade para as mães celibatárias.

Em todas as creches as crianças são confiadas a pessoal especializado a razão de cinco crianças que não andam por um agente educativo e de oito por um para as maiores. Pelo menos a metade deste pessoal deve ser portadora de um certificado de *auxiliar de puericultura*. E, nas creches com capacidade superior a quarenta lugares, uma pessoa ao menos deve ser titular de diploma de Estado de *educador para crianças pequenas*. A *diretora* da creche deve ser ao menos enfermeira puericultora. Um *médico pediatra* segue regularmente as crianças e algumas creches têm o apoio de uma *psicóloga*. O decreto de 2.000 amplia o espectro de profissionais que podem dirigir uma creche; assim, as creches com mais de 40 vagas podem ser dirigidas por *"um titular de diploma de Estado de médico"*; *"um titular de diploma de Estado de puericultora ou puericultor desde que com cinco anos de experiência profissional"*; mas, a grande inovação é a possibilidade de também assumir a direção *"uma pessoa com diploma de Estado de educador de crianças pequenas desde que com cinco anos de experiência profissional junto a crianças com menos de três anos"* .[235] Uma modificação que, além de ser um reconhecimento da qualificação da categoria, em longo prazo, provavelmente modificará o vetor do sentido educativo destas instituições, propiciando matizar o saber oriundo da área médica e aqueles da psicologia e da pedagogia.

Um *médico* pode ser, sem exame, diretor de uma creche. Mas uma enfermeira precisa ter formação específica. A *enfermeira puericultora* tem, depois do "baccalauréat", um ano de formação que aborda a evolução psicomotora da criança, a proteção materno-infantil e a educação sanitária; além disso, enfoca-se psicologia, sociologia e dietas. Depois, faz um estágio obrigatório durante um ano em consultas

[235] Art. 180-15. *Décret nº 200-72*, de 1 de agosto de 2000, *"relativo aos estabelecimentos e serviços de acolhida de crianças menores de seis anos e modificam o Código da Saúde Pública"*. (Journal Officiel de la Republique Française, 6 de agosto de 2.000, p. 12.229)

de amamentação, creches, berçários e maternidades. Atualmente os programas tratam também de aspectos afetivos e educativos da acolhida, de animação, de trabalho em equipe e de relacionamento. É uma formação que não se destina unicamente à direção de uma creche, seja ela coletiva ou familiar. Ela pode também trabalhar em um serviço de PMI (proteção materno-infantil) ou em um hospital infantil.

O *educador para crianças pequenas* recebe uma formação pedagógica, sociológica e psicológica em curso específico após o "baccalauréat" com duração de dois anos e meio. Para exercer a função exige-se um exame que fornece o "diploma de Estado" após diversos estágios em estabelecimentos que acolhem os pequenos. Quando trabalham em creches, além da ampliação de funções determinada pela nova regulamentação, são responsáveis pelas crianças entre dois e três anos, mas podem também trabalhar, em colaboração com os auxiliares de puericultura, com as que ainda são amamentadas ou estão começando a andar.

Os *auxiliares de puericultura* são portadores de certificado de curso secundário seguido de um ano de formação e de estágio com posterior exame para obtenção do diploma. O ensino teórico tem a duração de dezoito semanas compreendendo um tronco comum, que trata de aspectos da saúde da criança e um ensino específico onde se aborda aspectos do desenvolvimento infantil. Mais recentemente, em 1994, um decreto modifica aquele que instituiu (em 1947) o diploma de Estado de puericultura, criando um novo *certificado de habilidade profissional (CAP) para a "pequena infância"*. Ele permite o acesso às provas de admissão na formação de auxiliar de puericultura.[236]

[236] Ministère des Affaires Sociales. *Decrèt* n° 94.626, de 22 de julho de 1994, *dispõe sobre a formação de ajudantes de cuidados e de auxiliares de puericultura"*. Citado em COHEN, S.. **De la Creche à l'École**, p. 45.

3.10.4 – Creches nas empresas

Creches coletivas são por vezes instaladas no local de trabalho dos pais; uma situação que, ainda que historicamente reivindicada pelo movimento social, é vista como não sendo a mais adequada para a criança. Sob este prisma, o ideal é que ela tenha possibilidade de freqüentar a creche mais próxima de sua casa, o que nem sempre não é possível. Estas creches, em geral, são edificadas no terreno das empresas, em locais independentes que se comunicam diretamente com o exterior. Têm como *prioridade* o atendimento dos *filhos de trabalhadores do sexo feminino* embora, no limite das vagas disponíveis, possam atender filhos de trabalhadores homens. Mas, tal como nas creches do bairro, a seleção em função da disponibilidade de vaga é inevitável.

Tais creches têm a peculiaridade de serem implantadas e geridas pelo empregador. Conforme estimativa do Ministério da Ação Social, em 1994, das 1958 creches clássicas existentes, 235 são atreladas a empresas, 80% são implantadas em hospitais públicos ou privados. As outras estão em instituições e estabelecimentos públicos ou em grandes empresas privadas. A ingerência dos "comitês de fábrica" ou dos "comitês de empresas" é freqüente: às vezes como grupo de pressão para que a comunidade local crie uma creche próxima do estabelecimento; outras, intervindo junto aos empregadores para que participem dos custos de vagas em creches nas proximidades, a fim de que elas sejam preenchidas por filhos de seus funcionários; ou então pressionam o empregador a ressarcir o que os empregados gastam com a manutenção dos filhos em creches próximas de suas moradias.

Tal como nas creches tradicionais, também no caso destas creches é possível recorrer aos recursos da "Caisse d'Allocations Familiales" para a construção e para a manutenção.

3.10.5 – As mini-creches

As *mini-creches* recebem esta denominação em função de serem instaladas em espaços não construídos especificamente para tal função, ou seja, uma casa ou um apartamento. Têm condições de receber doze, às vezes quinze crianças nas mesmas condições que as creches coletivas tradicionais. Comportam uma ou mais turmas e uma mesma diretora pode ser responsável por várias turmas implantadas em diferentes locais numa mesma comuna. Segundo o Ministério da Ação Social, em 1994, existiam na França 354 mini-creches que acolhiam 6.000 crianças, ou seja, uma média de 17 por unidade. Também elas podem receber subvenção e contam com profissionais qualificados. Como nas creches tradicionais, uma auxiliar de puericultura é responsável por cinco crianças que não andam ou por oito que o fazem; no entanto, como a lei prevê a presença de um educador de crianças pequenas a partir de quarenta atendidos, ele só será encontrado nas mini-creches se os administradores assim o decidirem.

3.10.6 – "Haltes garderies"

As "**haltes garderies**" são equipamentos sociais pensados para acolher ocasionalmente as crianças cujas mães optaram permanecer com os filhos, ao invés de voltar ao trabalho após seu nascimento. Elas as utilizam como um lugar seguro para deixar regularmente a criança em tempo parcial, enquanto se incumbem de outras tarefas.

Em 1994 havia cerca de 3.701 garderies em todo território francês, oferecendo cerca de 60.100 vagas; em 1999, são 68.100 vagas. Cada vaga é ocupada por até 5 crianças durante o ano, a cada 1.000 habitantes de uma comuna são

planejadas 3 vagas para atender a demanda. Cerca de 40% das garderies são mantidas pela municipalidade, 36% por associações e 22% pelas CAFs Além disso, 3/4 desses equipamentos estão integrados a outros tais como a creche, ao Centro de Proteção Materno Infantil, ao Centro Esportivo, etc.Graças ao "Contrato Infância" houve um aumento de 67%, entre 1985 e 1992, no que diz respeito às vagas em creches parentais e em "haltes-garderies, com o oferecimento de 26.000 vagas suplementares que são cobertas pelo contrato.[237]

3.11 - A livre escolha da forma de acolhida: uma utopia com poucas condições de se viabilizar

A questão da escolha do local e da estrutura mais adequada para o acolhimento das crianças menores de 3 anos, não é tão tranqüila como a primeira vista pode parecer, há diferenças significativas em relação à escola maternal. Enquanto esta é praticamente universalizada, o oferecimento de vagas em instituições que acolhem as crianças até três anos de idade é muito restrito; como veremos mais adiante, apenas 8% da população desta faixa etária freqüentavam em 1994 creches coletivas ou familiares. Pesquisa de 1989 enfatiza a decalagem entre a possibilidade de livre escolha apregoada pela política para a pequena infância e o que os dados mostraram. Primeiramente, porque o estudo mostra um déficit sensível da oferta oficial a medida que sequer a metade das famílias que necessitam de uma vaga, efetivamente a usufruem. Uma conseqüência é que pelo menos 430.000 crianças são deixadas em lugares oficialmente não reconhecidos como aptos para a função e outras tantas (cerca de 21% da faixa etária) ficavam sob a responsabilidade de amas não diplomadas ou de parentes. Outro alerta naquele momento é que a política de então não só não permitia que os pais escolhessem livremente a forma

[237] COHEN, S.. **De la Creche à L'École**, p. 61.

como as crianças seriam cuidadas, como também estava prejudicada a neutralidade do exercício da escolha. Em especial, porque a falta de equipamentos públicos acabava por fazer com que os próprios serviços públicos dirigissem os interessados às *assistentes maternas* ou os incentivava a criar uma *creche de pais*.[238]

A Tabela 3.3 – "Evolução do número de vagas em creches coletivas" (1974 – 1999) mostra a distribuição das vagas em função das estruturas de atendimento. Verifica-se que o número de estabelecimentos de 1999 é 12 vezes maior àquele de 1947. No período, o crescimento do número de crianças (11,5 vezes) praticamente correspondente ao crescimento do número de estabelecimentos.

[238] Centre de Recherches pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie. **Rapport sur L'Accueil de la Petite Enfance et l'Ativité Féminine**, n° 61, maio de 1989.

Tabela 3.3 - Evolução do número de vagas em creches coletivas (1947 a 1999)

Ano	Número de Estabeci-mentos	Número de vagas oferecidas			Vagas de Multi Acolhida sobre o Total (%)
		Mono Acolhida	Multi Acolhida	Total de Vagas	
1947	360	12.000		12.000	
1957	450	14.910		14.910	
1964	484	18.840		18.840	
1965	503	19.770		19.770	
1966	530	21.070		21.070	
1967	561	23.270		23.270	
1968	579	24.030		24.030	
1969	608	26.580		26.580	
1970	631	27.730		27.730	
1971	697	31.750		31.750	
1972	727	32.830		32.830	
1973	763	34.970		34.970	
1974	811	37.880		37.880	
1975	883	42.080		42.080	
1976	939	47.060		47.060	
1977	1.016	50.760		50.760	
1978	1.132	56.750		56.750	
1979	1.214	60.990		60.990	
1980	1.284	63.940		63.940	
1981	1.375	69.410		69.410	
1982	1.440	71.900		71.900	
1983	1.552	78.700		78.700	
1984	1.657	82.900		82.900	
1985	1.722	83.600		83.600	
1986	1.787	84.300	2.900	87.200	3,3
1987	1.853	87.400	3.500	90.900	3,9
1988	1.948	91.400	4.400	95.800	4,6
1989	2.028	94.100	6.600	100.700	6,6
1990	2.127	98.500	8.600	107.100	8,0
1991	3.114	102.000	10.400	112.400	9,3
1992	3.513	103.756	12.095	116.000	10,4
1993	3.614	107.800	14.500	122.000	11,9
1994	3.807	111.000	15.900	127.000	12,5
1995	3.944	112.000	18.100	130.100	13,9
1996	4.084	114.000	19.900	133.900	14,9
1997	4.150	114.300	21.200	135.500	15,6
1998	4.256	114.500	22.700	137.200	16,5
1999	4.300	115.000	23.400	138.400	16,9

Fonte: Direction de la Recherche des Études del'Évaluation et des Statistiques. Ministère de l'Emploi et de la Solidarité. **Les Modes de Garde et d'Accueil des Jeunes Enfants** (Document de travail), p. 19.

A Tabela 3.4 – "Vagas em creches coletivas e familiares", mostra que o quadro de atendimento alterou-se significativamente de 1984 a 1994, ainda que a insuficiência de vagas seja visível.

Tabela 3.4 – Vagas em Creches coletivas e familiares (1984 – 1994)

Departamentos	Pop. 0 a 3 anos (a)	Creches coletivas			Creches Familiares		Total	% pop. c/ creche
		1984 (b)	1994 (c)	c/b	1984 (d)	1994 (e)	(c + e)	
Ain	21.213	143	364	2,55	229	400	764	4%
Aisne	24.736	62	117	1,89	278	424	541	2%
Allier	11.378	197	219	1,11	228	301	520	5%
AlpHte Provence	5.114	48	265	5,52	(...)	20	285	6%
Alpes –Maritimes	34.453	1.730	2.797	1,62	610	1.161	3.958	11%
Ardèche	10.313	82	262	3,20	109	126	388	4%
Ardennes	13.558	263	329	1,25	117	139	468	3%
Ariège	4.371	(...)	87	(...)	(...)	139	226	5%
Aube	12.144	385	453	1,18	451	443	896	7%
Aude	10.434	228	454	1,99	152	190	644	6%
Aveyron	8.607	151	155	1,03	172	273	428	5%
B.-du-Rhône	71.822	3.503	6.337	1,81	563	2.672	9.009	13%
Calvados	27.162	935	1.154	1,23	374	436	1.590	6%
Cantal	5.149	153	153	1,00	159	109	262	5%
Charente	12.556	714	700	0,98	94	336	1.036	8%
Char. Maritime	18.899	245	392	1,60	259	240	632	3%
Cher	11.987	124	171	1,38	47	72	243	2%
Corrèze	7.232	240	260	1,08	278	316	576	8%
Haute-Corse	4.734	82	94	1,15	(...)	38	132	3%
Corse-du-Sud	4.638	104	295	2,84	(...)	-	295	6%
Côte-d'Or	20.597	556	688	1,24	255	341	1.029	5%
Côtes-d'Armor	19.772	82	340	4,15	124	480	820	4%
Creuse	3.692	85	80	0,94	(...)	25	105	3%
Dordogne	12.271	642	650	1,01	198	195	845	7%
Doubs	21.075	515	641	1,24	494	(...)	650	3%
Drôme	17.735	482	551	1,14	424	813	1.364	8%
Eure	24.222	331	492	1,49	237	434	926	4%
Eure-et—Loir	18.073	519	545	1,05	404	461	1.006	6%
Finistère	32.637	560	978	1,75	486	542	1.520	5%
Gard	23.226	507	1.220	2,41	104	184	1.404	6%
Haute-Garonne	35.432	1.258	3.225	2,56	1.458	1.847	5.072	14%
Gers	5.434	(...)	20		66	147	167	3%
Gironde	46.003	1.351	2.632	1,95	1.728	2.354	4.986	11%
Hérault	30.300	895	2.172	2,43	476	(...)	2.172	7%
Ille-et-Vilaine	33.835	490	1.167	2,38	647	825	1.992	6%
Indre	7.718	12	12	1,00	160	199	211	3%
Indre-et-Loire	21.000	765	1.044	1,36	622	728	1.772	8%
Isére	45.503	1.186	2.273	1,92	828	1.266	3.539	8%
Jura	10.063	155	216	1,39	173	206	422	4%
Landes	10.743	285	427	1,50	70	262	689	6%
Loir-et-Cher	11.659	434	448	1,03	90	78	526	5%
Loire	29.838	610	1.214	1,99	39	81	1.295	4%
Haute-Loire	7.421	16	153	9,56	188	170	323	4%
Loire-Atlantique	44.909	835	1.745	2,09	837	(...)	1.745	4%
Loiret	25.467	1.213	1.345	1,11	812	1.035	2.380	9%
Lot	5.040	87	209	2,40	34	29	238	5%
Lot-et-Garonne	10.781	283	485	1,71	79	239	724	7%
Lozère	2.429	77	86	1,12	45	61	147	6%
Maine-et- Loire	31.029	524	690	1,32	396	746	1.436	5%

Tabela 3.4 – Vagas em creches coletivas e familiares 1984 - 1994 (continuação)

Departamentos	Creches coletivas			c/b	Creches Familiares			% pop.
	3 anos (a)	1884 (b)	1994 (c)		1984 (d)	1994 (e)	c+e	c/ creche
Manche	20.835	130	407	3,13	496	698	1.105	5%
Marne	24.966	1.435	1.543	1,08	169	345	1.888	8%
Haute-Marne	8.623	176	181	1,03	97	94	275	3%
Mayenne	11.827	325	389	1,20	83	76	465	4%
Meurthe-et-Moselle	30.786	1.324	1.418	1,07	474	599	2.017	7%
Meuse	8.339	195	228	1,17	(...)	16	244	3%
Morbihan	24.984	429	588	1,37	40	163	751	3%
Moselle	45.232	362	316	0,87	193	382	698	2%
Nièvre	8.008	197	206	1,05	(...)	64	270	3%
Nord	125.534	2.176	2.955	1,36	536	1.263	4.218	3%
Oise	35.969	772	662	0,86	758	994	1.656	5%
Orne	11.747	63	146	2,32	169	164	310	3%
Pas-de-Calais	68.286	531	818	1,54	363	387	1.205	2%
Puy-de-Dôme	21.398	670	772	1,15	571	731	1.503	7%
Pyr. Atlantiques	20.333	354	947	2,68	641	724	1.671	8%
Hautes-Pyrènées	7.148	283	360	1,27	24	8	368	5%
Pyrén. Orientales	12.596	327	523	1,60	274	340	863	7%
Bas-Rhin	41.439	886	1.517	1,71	855	1.651	3.168	8%
Haut-Rhin	30.510	706	894	1,27	718	195	1.089	4%
Rhône	68.095	2.110	3.733	1,77	874	1.640	5.373	8%
Haute-Saône	9.371	(...)	104		93	58	162	2%
Saône-et-Loire	20.968	305	508	1,67	1.029	642	1.150	5%
Sarthe	21.072	108	132	1,22	183	251	383	2%
Savoie	14.800	169	180	1,07	316	335	515	3%
Haute-Savoie	26.226	291	716	2,46	700	997	1.713	7%
Paris	78.767	12.248	20.124	1,64	682	2.087	22.211	28%
Seine-Maritime	56.681	899	1.620	1,80	380	(...)	1.620	3%
Seine-et-Marne	54.029	680	1.599	2,35	1.625	(...)	1.599	3%
Yvelines	64.085	2.169	4.377	2,02	3.808	4.860	9.237	14%
Deux-Sèvres	12.895	340	429	1,26	39	34	463	4%
Somme	24.021	230	590	2,57	88	209	799	3%
Tarn	11.740	280	620	2,21	418	370	990	8%
Tarn-et-Garonne	5.180	78	134	1,72	(...)	(...)	134	3%
Var	44.388	608	1.628	2,68	258	913	2.541	6%
Vaucluse	20.022	501	1.044	2,08	201	(...)	1.044	5%
Vendée	20.258	234	275	1,18	83	132	407	2%
Vienne	13.679	290	563	1,94	235	233	796	6%
Haute-Vienne	11.007	500	562	1,12	175	252	814	7%
Vosges	16.314	40	250	6,25	156	195	445	3%
Yonne	13.161	251	431	1,72	107	53	484	4%
Territ. de Belfort	5.847	367	374	1,02	89	149	523	9%
Essonne	32.806	1.468	2.562	1,75	3.294	4.234	6.796	21%
Hauts-de-Seine	87.750	8.057	10.253	1,27	2.938	(...)	10.253	12%
Seine-St-Dennis	72.819	6.956	7.421	1,07	708	1.610	9.031	12%
Val-de-Marne	56.766	6.817	8.825	1,29	1.207	1.829	10.654	19%
Val-d'Oise	54.933	1.288	1.765	1,37	2.378	3.325	5.090	9%
Total	**2.404.644**	**82.769**	**126.495**	**1,53**	**44.119**	**54.885**	**181.380**	**8%**

Fonte:Ministère de la Solidarité Nationale. In: COHEN, S.. **La Crèche a l' École**, p. 212 –213.

Observa-se que:

(a) houve um crescimento do número de vagas tanto nas *creches coletivas* como nas *familiares*. No total, a primeira modalidade cresceu 1,53 e a segunda 1,24 vezes, entre 1984 e 1994. Analisando-se o comportamento em nível departamental verifica-se que são poucos aqueles em que o crescimento não prevaleceu. Quanto às creches coletivas, Aveyron, Cantal, Dordogne, Indre, Haute-Marne e Nièvre apresentam praticamente o mesmo número de vagas em 1994 com relação a 1984; enquanto que em Moselle, Oise, Charente, Creuse as vagas diminuíram. Quanto às familiares, nenhuma apresenta a mesma situação de 1984 mas, em Cantal, Charente-Maritime, Loir-et-Cher, Lot, Haute-Marne, Mayenne, Orne, Hautes-Pyrénées, Haut-Rhin, Deux-Sèvres, Yonne, as vagas diminuíram. Em Haut-Rhin o decréscimo é significativo, o atendimento de 1994 representa apenas 27,7% do encontrado em 1984.

(b) Relativamente à população potencial, apenas dois departamentos oferecem vagas em creches coletivas e familiares em um patamar superior a 20% da demanda potencial: Paris (28%) e Essonne (21%). Um apresenta um patamar entre 20% e 15%: Val-de-Marne (19%). Sete atendem entre 15% e 10%: Haut-Garonne(14%), Yvelines (14%), Bouches-du-Seine (13%), Hauts-de Seine (12%), Seine-St.Dennis (12%), Alpes-Maritimes(11%), Gironde (11%). Entre 10% e 5%, encontram-se quarenta e oito departamentos, sendo que quatro atendem 9% da demanda, dez atendem 8%, nove o fazem relativamente a 7%, onze dão conta de 6% e quatorze de 5%. Trinta e sete atendem entre 5% e 2% da demanda sendo que doze o fazem em relação a 4%, dezoito respondem por 3% e sete atendem apenas 2%.

(c) Os maiores crescimentos de vagas em creches coletivas ocorrem em departamentos onde a defasagem era maior, mas o impacto não é significativo quando analisado em relação à demanda potencial. Vejamos por exemplo o caso de Haute-Loire onde ocorreu o maior crescimento em relação ao quadro de 1984: neste momento havia 16 vagas; já, em 1994, registram-se 153, um crescimento de 9,56

vezes que, no entanto, só dá conta de 25% da demanda potencial. Ou em Vosges que, com um crescimento de 6,25 (de 40 para 250 vagas), acolhe apenas 1,5% das crianças de 0 a 3 anos deste departamento em 1994.

(e) No total, o impacto das creches coletivas (34,5%) é maior do que o das familiares (19,6%) no crescimento da oferta de vagas. Quando se toma como referência o número total de crianças atendidas em função da população total da faixa etária, também se verifica que o impacto das coletivas é maior do que o das familiares.

(f) Em números absolutos, chama atenção o crescimento ocorrido em Paris, tanto no que se refere às creches coletivas como às domiciliares. Em Nord a situação também é peculiar porque, apesar de ser o departamento com maior densidade populacional na faixa de 0 a 3 anos, apenas 3% têm vaga nestas modalidades, em 1994. Já Hauts-de-Seine, a segunda densidade populacional na faixa etária, 12% das crianças são atendidas pela soma das duas modalidades. Em Essonne, onde se encontra o segundo maior índice de atendimento, o impacto das creches familiares é alto representando, em 1994, 62,3% das vagas disponíveis. Em Val-de-Marne, onde 19% da faixa etária são atendidos neste último ano, o impacto das creches coletivas é alto e representa 82,8% das vagas.

A Tabela 3. 5 – "Departamentos que mais atendem crianças de 0 a 3 anos" mostra a capacidade de atendimento em creches coletivas e familiares, em 1994. Mostra ainda o crescimento no período de 1984 – 1994 nos 10 departamentos que têm maior capacidade de absorção da demanda. A população de 0 a 3 anos destes departamentos, em 1994, é 24,1% da população total na faixa etária. Das 580.703 crianças de 0 a 3 anos, 11,8% freqüentam creches coletivas e 3,9% são atendidas em creches familiares. Entre 1984 e 1994, as creches familiares cresceram 24,5% enquanto que as coletivas cresceram 52,9%.

Tabela 3. 5
Departamentos que mais atendem

Departamentos	População 0 a 3 1994	% atendida em Coletivas 1994	% atendida em Famil. 1994	Crescimento Cr. Coletivas 1984-1994	Crescimento Cr. Familiar 1984-1994
Paris	78.767	25,5%	2,6%	64,3%	216,9%
Essonne	32.806	7,8%	12,9%	74,5%	28,5%
Val-de-Marne	56.766	15,5%	15,5%	29,5%	51,5%
Haute-Garonne	35.432	9,1%	4,1%	156,4%	26,7%
Yvelines	64.085	6,8%	7,6%	101,8%	27,6%
Bouches-du-Rhône	71.822	8,8%	3,7%	80,9%	374,6%
Hauts- de-Seine	87.750	11,7%	(...)	29,5%	(...)
Seine-St. Dennis	72.819	10,2%	12,4%	6,7%	127,4%
Alpes-Maritimes	34.453	8,1%	3,4%	61,7%	90,0%
Gironde	46.003	5,7%	5,1%	94,8%	36,2%
Total	**580.703**	**11,8%**	**3,9%**	**52,9%**	**24,5%**

Fonte: Ministère de la Solidaritè Nationale

A Tabela 3.6 - "Departamentos que menos atendem" mostra que apenas 1,1% da população de 0 a 3 anos destes 10 departamentos tem atendimento em creches coletivas. Nestes departamentos, a população de 0 a 3 anos representa 10% da população francesa na faixa etária.

Tabela 3. 6
Departamentos que menos atendem

Departamentos	População 0 a 3 anos 1994	% atendida em Coletivas 1994	% atendida em Famil. 1994	Crescimento Cr. Coletivas 1984-1994	Crescimento Cr. Familiar. 1984-1994
Moselle	45.232	0,7%	0,8%	-12,7%	97,9%
Pas-de Calais	68.286	1,2%	0,6%	54,0%	6,6%
Haute-Saône	9.371	1,1%	0,6%	(...)	-37,6%
Sarthe	21.072	0,6%	1,2%	22,2%	37,2%
Vendée	20.258	1,4%	0,7%	17,5%	59,0%
Aisne	24.736	0,9%	1,7%	88,7%	52,5%
Cher	11.987	1,4%	0,6%	0,3%	53,2%
Indre	7.718	0%	2,6%	0%	23,8%
Charente-Maritime	18.899	2,1%	1,3%	0,6%	-7,3%
Ardennes	13.558	2,4%	1,0%	25,1%	118,8%
Total	**241.117**	**1,1%**	**0,0%**	**32,5%**	**35,1%**

Fonte: Ministère de la Solidaritè Nationale

Já a Tabela 3.7 – "Acolhida de crianças de 0 a 3 anos na França Metropolitana em 1° de janeiro de 1994" mostra o número de estabelecimentos e de vagas das várias estruturas de atendimento. Das 117.400 vagas em creches coletivas da França Metropolitana (sem os territórios ultramar), 73% são de creches tradicionais de bairro.

Tabela 3. 7 - Acolhida de crianças de 0 a 3 anos na França Metropolitana em 1° de janeiro de 1994 (a)

Creches Coletivas	**Estabelecimentos**	**Vagas**
tradicionais: de bairro	1.723	86.400
de empresas	235	15.100
mini-creches	354	6.000
Creches Parentais	243	3.500
Multi-acolhida		
tradicional	775	
creches coletivas		11.100
"Haltes garderies"		7.200
parentais	477	
creches coletivas		4.800
"Haltes garderies"		2.500
Jardins de Infância	322	11.800
"Haltes Garderies"		
tradicionais	2.641	47.300
parentais	236	3.100
Creches Familiares	1.060	65.300(b)
Total		264.100

Fonte: COHEN, S.. **De la Creche à L'École**, p. 217

(a) a partir de documento estatístico do Ministério das Ações Sociais, resultados nacionais estimados para os departamentos que não os apresentaram

(b) crianças inscritas em creches familiares

A Tabela 3. 8 – "Evolução das vagas em instituições de acolhida de crianças de 0 a 3 anos – (1985 – 1999)" mostra o crescimento das vagas em todos os tipos de estruturas de acolhimento. No total, em 1985, eram 185.700 vagas e, em 1999, são 277.800 sendo que 49,8% localizam-se em creches coletivas.

Tabela 3. 8
Evolução das vagas em instituições de acolhida de crianças de 0 a 3 anos (1985 – 1999)

Tipo	1985	1992	1995	1996	1997	1999 (*)
Creches coletivas	87.200	122.200	134.400	135.100	137.200	138.400
tradicionais		114.000	125.600	126.700	128.700	123.200
parentais		8.200	8.800	8.400	8.500	8.500
Creches familiares	46.400	65.900	62.300	61.000	63.800	60.900
"Halte-garderie"	38.800	58.400	64.700	66.200	68.100	68.100
tradicionais		52.800	58.400	59.700	62.000	62.200
parentais		5.600	6.300	6.500	6.100	5.900
Jardins-de-infância	13.300	11.700	11.600	11.300	10.800	10.400

Fonte: **Données sur la Situation Sanitaire et Sociale en France en 1999**. Direction de la Recherche des Études del'Évaluation et des Statistiques Ministère de l'Emploi et de la Solidarité. Edition 2000, p. 43.
(*) A fonte desta coluna é a Tabela " Les établissements d'accueil de la petite enfance au 1er. janvier 1999, hors établissements scolaires". T.S.A.. *Les établissements dáccueil de la petite enfance*, p. 12

As famílias que não conseguem vagas em estruturas de acolhida das crianças da esfera pública podem dispor de uma ajuda financeira que possibilita o emprego de uma pessoa que as auxiliem a cuidar dos filhos. Conforme a Lei da Família de

1994, duas formas de benefícios são possíveis neste caso: a *"Aide à la famille pour l'emploi d'une assistante maternelle"* (AFEAMA) ou a *"Allocation de garde d'enfant à domicile"* (AGED). São subvenções que favorecem a guarda privada das crianças, sendo que a AFEAMA tem sido a mais utilizada; em 1998, 486.000 famílias a receberam enquanto que 73.000 receberam a AGED. Esta última, em função da diminuição dos recursos disponíveis para sua concessão, sofreu uma diminuição de 11% em relação ao número de famílias beneficiadas em 1997, como mostra a Tabela 3. 9 – "Evolução do número de famílias beneficiadas pela AFEAMA ou pela AGED (1995 – 1998)".

Tabela 3. 9 – Evolução do Número de Famílias Beneficiadas pela AFEAMA ou pela AGED (1995 –1998)

	1995	1996	1997	1998
AFEAMA	326.000	384.000	436.000	486.000
AGED	47.000	67.000	82.000	73.000

Fonte: Caisse Nationale d'Allocations Familiales.
In **Données sur la Situation Sanitaire et Sociale en France en 1999**.
Direction de la Recherche des Études del'Évaluation et des Statistiques
Ministère de l'Emploi et de la Solidarité. Edition 2000, p. 44.

3. 12 – Escola maternal: estrutura, organização e competências das esferas administrativas

A estrutura da escola maternal é extremamente enxuta. Essa afirmação tem razão de ser fundamentalmente porque a mentalidade predominante, no Brasil, entre os profissionais que atuam na Educação Infantil, é a de que a qualidade adequada de atendimento é determinada pela baixa relação adulto/criança bem como pela presença de vários *profissionais* atuando no mesmo equipamento, tais como: diretor, orientador, coordenador pedagógico, monitores, crecheiras, merendeiras, etc... Para essa concepção, a quantidade e/ou diversidade de "pessoal" é sinônimo de garantia da qualidade do trabalho desenvolvido com a criança. O conhecimento do modelo adotado em outros países, em especial o francês, nos permite afirmar que um dos itens fundamentais para a *qualidade* dos serviços oferecidos refere-se à *qualificação dos profissionais* em contato com as crianças, ou seja, a sua capacidade de concretizar o modelo pedagógico proposto pelo Ministério e não a simples presença deste ou daquele especialista. Além de uma estrutura física e arquitetônica que respeita as necessidades da faixa etária atendida, verifica-se uma sólida e específica formação em nível equivalente ao nosso 3° grau. Os instrutores contam com a garantia de um vasto aparato pedagógico com recursos didáticos variados, bem como de constante reciclagem através de cursos e/ou encontros profissionais, os quais são acessíveis nos 116 Centros Regionais, espécies de filiais, distribuídas por todo o país, do "Centre National de Documentation Pédagogique" (CNDP).[239]

[239] Para se ter uma idéia da importância do CNDP citamos alguns dados presentes no **Cataloque 89/90**, tais como: 2 300 profissionais alocados nos Centros, 18 000 documentos pedagógicos abrangendo todos os níveis de ensino a venda, rica documentação composta por cerca de 60 000 referências para consulta.
Apenas com relação à Maternal, o Catálogo faz referência a 73 novos instrumentais do Centro para o ano escolar de 89/90. Eles abordam temas como: Acolhida aos pequenos (10), Segurança e a educação para a segurança(6), Atividades físicas(6), Comunicação e expressão oral(11), Livros e leitura(15), A abordagem da escrita(5), A abordagem da matemática de das ciências(6), Atividades artísticas e estéticas(9), Abertura para o mundo exterior(3). Tais instrumentais são elaborados de diversas formas: 47 são livros ou publicações semelhantes a apostilas, 9 são compostos de publicação e fitas cassete, 8 são publicação e slides, 10 vídeos, 3 possuem discos além de cassete, slides e publicação.

De forma geral, no meio urbano, encontraremos uma escola maternal (e também uma elementar) tão próxima da moradia que o deslocamento da casa para a escola é possível, mesmo para as crianças de dois anos, em menos de 10 minutos de caminhada. São prédios simples, construídos especificamente para acolher crianças pequenas e que, em geral, contém 3 salas de atividades, 1 sala de repouso, 1 pátio coberto (fundamental no inverno), área externa que muitas vezes é também utilizada pelas crianças da escola elementar que geralmente está instalada ao seu lado e banheiros. As crianças são agrupadas por faixas de idade, assim divididas: a *seção dos pequenos* acolhe 20 crianças de 2 a 4 anos, a *seção dos médios* tem 30 crianças de 4 a 5 anos e a *seção dos grandes* é destinada a 30 crianças entre 5 e 6 anos.[240]

Cada seção é de responsabilidade de 2 professores, contratados pelo Ministério para uma jornada de 40 horas semanais, que se alternam diariamente no contato direto com as crianças; assim, enquanto um professor passa o dia com a turma, o outro está se reciclando ou planejando atividades que desenvolverá posteriormente.

O papel de Diretor, que praticamente se resume a fazer a ponte entre pequenas reivindicações da comunidade e a "Mairie" (prefeitura), é desempenhado por um dos professores, em geral, o mais antigo no estabelecimento. Isto é possível porque não há necessidade de constantes intervenções burocráticas. De fato, o Ministério da Educação é o responsável direto pelo envio de professores bem como pela definição das grandes linhas pedagógicas. Além disso, a alimentação das crianças, que no Brasil traz grandes dores de cabeça aos diretores, é feita no restaurante da Mairie.

Além de ter a responsabilidade pela manutenção e construção do equipamento (raramente necessária pois o número de prédios é suficiente para a demanda), a "Mairie" encarrega-se da contratação dos *agentes especializados de*

[240] Desde 1991 a *seção dos grandes* está integrada ao ciclo seguinte sendo vista como curso preparatório para a escola elementar.

escolas maternais[241], os quais são funcionários que auxiliam no cuidado com as crianças (refeições, higiene, momentos livres, deslocamentos para utilização de outros equipamentos como, por exemplo, para o restaurante ou para o centro de lazer). A limpeza e arrumação ficam por conta de todos, inclusive das crianças. Além disso, é de responsabilidade da "Mairie" a manutenção total ou parcial de outros equipamentos que são utilizados por toda a comunidade local e não apenas as crianças da maternal, tais como: o restaurante municipal, os centros de lazer, os centros de saúde, os centros esportivos. A "Mairie" divide com outros parceiros essas responsabilidades, por exemplo: em função do coeficiente familiar cada família desembolsa (ou não) uma certa quantia mensal para custear (integralmente ou em parte) a alimentação das crianças em idade escolar que freqüentam o restaurante municipal. Esse coeficiente familiar será usado toda vez que um morador de uma determinada comunidade utilizar um serviço por ela oferecido. Além dos moradores, a "Mairie" contará com parceiros variados, tais como a "Caisse", o "Ministère de la Santé" e outros.

Essa forma de parceria pauta-se por alguns princípios. Ressaltamos dois pela importância que lhes atribuímos: o primeiro diz respeito ao fato de que, longe do Estado abrir mão de seu papel ao institucionalizar uma parceria, ela é encarada como um fortalecimento de sua atuação na medida em que a viabiliza. Um segundo princípio pressupõe que a utilização dos equipamentos deve ser polivalente. Ou seja, sempre que seu fim o permita, um equipamento deve ser capaz de atender a todos os moradores e não apenas a um segmento específico. Tomemos como exemplo, para melhor visualizar a importância desse preceito, um **fictício horário**[242] de funcionamento da piscina do Centro Esportivo da comuna de Saint Martin d'Herés:

---

[241] O exercício da função de agentes de serviços é feito em sua grande maioria por mulheres.

[242] Nomeamos o horário de fictício porque ele foi elaborado por esta autora. Seu objetivo é o de auxiliar o leitor a visualizar a concepção e objetivos que permeiam sua elaboração e não o de representar fielmente a distribuição do tempo entre os usuários do equipamento público.

Quadro 3.1
Centro Esportivo de Saint Martin d'Herés
Horário de Funcionamento da Piscina
Distribuição de turmas

Hora	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
7/9	limpeza	limpeza	todos	limpeza	todos	limpeza	todos
9/11	limpeza	maternal (pequenos)	maternal (médios)	escola elementar	curso p/ idosos	escola elementar	todos
11/13	limpeza	todos	todos	todos	todos	todos	todos
13/15	esc. elementar	maternal (grandes)	curso livre	treinam. de equipe	esc.elementar	curso livre	todos
15/17	esc.elementar	treinam. equipe	curso livre	esc.elementar	maternal (todos)	curso livre	todos
17/19	curso gestante	curso acrobacia	curso gestante	curso acrobacia	treinam. equipe	curso acrobacia	todos
19/21	todos	curso	curso	todos	curso	curso	todos

Pela distribuição do horário verifica-se que todos os segmentos (os idosos, os alunos de escola elementar, as crianças da maternal, aqueles que querem fazer um curso seja de iniciação ou de aperfeiçoamento, os atletas) têm oportunidade de utilizar o equipamento. A racionalização do uso permite não só a socialização do equipamento mas traz outras conseqüências como a diminuição dos custos (já que não há vários logradouros com o mesmo fim), a eliminação da ociosidade, o menor número de funcionários permitindo melhor remuneração. O mesmo raciocínio é

aplicado para outros serviços, como o restaurante, o centro de lazer, o conservatório musical, o posto de saúde.

Este modelo de atendimento permite que a escola (não apenas a maternal) seja um logradouro que se destina a atividades eminentemente *escolares* e, ao mesmo tempo, proporciona aos alunos uma grande multiplicidade de atividades que são incorporadas ao cotidiano curricular.

A partir de 1990, a escola maternal, juntamente com a escola elementar, tem objetivos fixados em função dos chamados *ciclos de aprendizagem* que estão assim organizados: *ciclo das primeiras aprendizagens* (C1) que se desenvolve na escola maternal e se prolonga até o preparatório; *ciclo das aprendizagens fundamentais* (C2) que começa na seção dos grandes na escola maternal e que prossegue durante os dois primeiros anos da escola elementar e o *ciclo de aprofundamento* (C3) que corresponde aos três últimos anos da escola elementar e o início do colégio[243], como o demonstra o Quadro 3.2 – "Ciclos de Aprendizagem".

Esta nova organização objetiva principalmente respeitar o ritmo individual de aprendizagem das crianças. Assim, os ciclos não se iniciam e tão pouco terminam no mesmo momento para todas as crianças, tendo-se em conta a progressão individual.

[243]Correspondente a nossa 5a. série.

Quadro 3.2 – Ciclos de Aprendizagem		
Escola	**Classe**	**Ciclo**
Maternal	Seção dos Pequenos	C 1
	Seção dos Médios	
	Seção dos Grandes	
Elementar	Curso Preparatório	
	CE 1	C 2
	CE 2	
	CM 1	C3
	CM 2	
Colégio	Classe de 6e.	

Fonte: VASCONCELLOS, M.. **Le Système Éducatif**, p. 41.

O ritmo da vida escolar da maternal, no que se refere a horários e calendários, é calcado no que é estabelecido para a escola elementar. Neste sentido, vale lembrar que a França impõe uma jornada diária das mais elevadas do mundo, além de constituir-se num dos sistemas educacionais com maior número de horas letivas conforme é possível verificar no Quadro 3.3 – "Dias letivos, horas diárias e anuais em alguns países europeus".

Quadro 3.3

Dias letivos, horas diárias e anuais em alguns países europeus (1990)

	França	*Alemanha*	*Itália*	*Espanha*	*Grã-Bretanha*
Dias letivos	180	200 a 210	200 a 210	220	200
Horas anuais	972	600 a 780	875	954	560 a 620
Horas diárias	5hs 24m	3hs 14m	4hs 15m	4hs 20m	2hs 57m

Fonte: VASCONCELLOS, M.. **Le Système Èducatif**, pg. 44.

3.12.1 – Características da escola maternal

A escola maternal francesa detém uma posição única no mundo, possuindo características que raramente são encontradas em outros países. Dentre elas, vale mencionar:

(a) - *universalização do atendimento* - Diferentemente de outros países, a escola maternal francesa é aberta e é freqüentada por todos os setores da população independentemente da classe social a que pertence a criança.

(b) - *adequada cobertura territorial* - Tanto nas zonas rurais como nas cidades a estrutura de atendimento permite acolher as crianças cujos pais desejam que sejam escolarizadas a partir dos dois anos. Em outros países, em geral as escolas maternais concentram-se no meio urbano.

(c) - *a escola é laica* - Como na maior parte dos países europeus, a pluralidade lingüística, cultural e confessional das crianças é respeitada.

(d) - *gratuidade de atendimento* - Diferentemente de outros países em que os encargos educacionais são divididos entre o Estado e a família, a gratuidade é total na França.

(e) - *estrutura única* - Em conformidade com a estrutura do sistema educativo francês, a escola maternal constitui uma rede unificada de escolas públicas que obedecem as mesmas normas pedagógicas de funcionamento e de atendimento, as quais são asseguradas por uma direção única oriunda do Ministério da Educação. Tal concepção impede a ocorrência de um fenômeno comum em outros países: ou seja, um atendimento composto por um conjunto de estabelecimentos díspares entre si, isolados e muitas vezes resultantes de iniciativas particulares (ainda que dentro do Estado) cujos resultados nem sempre são significativos.

(f) - *a maternal é parte integrante do sistema educativo* - A legislação lhe confere o caráter de nível de ensino. O que lhe assegura uma vocação pedagógica específica, qual seja, auxiliar o desenvolvimento infantil bem como preparar para a escola elementar. Em outros países, como por exemplo a antiga República Federativa Alemã, em sua maior parte os estabelecimentos de ensino maternal têm o caráter de serviço de assistência social e dependem do Ministério de Ações Sociais.

(g) - *formação continuada e profissionais qualificados* - Os professores da maternal, a exemplo de seus colegas da escola elementar, fazem parte de um mesmo corpo no qual a reciclagem é uma prática corriqueira, uma estratégia permanente. Esta atitude favorece a continuidade pedagógica e permite que a escola ultrapasse a simples função de guarda através de objetivos pedagógicos adequados a cada etapa do desenvolvimento infantil, que respeitam o ritmo de cada criança e que são aplicados em classes homogêneas no tocante à idade das crianças.

(h) - *cooperação com outros serviços públicos* - Na França o serviço de saúde escolar bem como o de auxílio psicológico constituem-se em elo de ligação entre a escola e o conjunto de serviços sanitários e sociais. Além de possibilitar um

atendimento de qualidade, tal cooperação evita a sub-utilização de equipamentos e profissionais e o desperdício de recursos.

(i) - *estrutura centralizada* - Ao longo da História da Educação Francesa chama atenção o fato de que a evolução do sistema tem na estrutura centralizada uma característica que constitui elemento de estabilidade da instituição escolar.[244]

Em síntese, a escola maternal é parte integrante do sistema educativo e como tal está fundamentada em uma estrutura única, centralizada e democrática. Sucessivas leis e reformas jamais colocaram em causa estes princípios que são vistos como elementos de estabilidade e eficiência do sistema.

3. 12.2 – Evolução do atendimento

A Tabela 3.10 – "Evolução do número de crianças matriculadas em escolas maternais (1880 – 1982)" apresenta o atendimento do setor público desde os primórdios da instituição. O que se verifica é que, já no ano escolar de 1880-1881 atendia-se a 600.000 crianças e que, ao longo do século, houve um crescimento significativo da incorporação da demanda, o que se traduz em algo da ordem de 2.400.000 vagas no ano escolar 1981 –1982. A Tabela também mostra que, entre 1880 e 1901, houve uma progressão no atendimento e uma regressão de 1901 a 1946 quando se amplia novamente; o aumento da taxa de natalidade bem como as intempéries das guerras explicam as variações ocorridas até 1949. A partir daí, o total de vagas triplica em apenas vinte anos, embora de forma diferenciada levando-se em conta a distribuição por idade.

[244] MINISTÉRE de L'ÉDUCATION NATIONALE. **L'École Maternelle, son rôle, ses missions**. Paris: Le Livre de Poche. 1986

Tabela 3. 10
Evolução do número de crianças matriculadas em escolas maternais (1880-1982)

600.000 crianças atendidas em 1880-1881
750.000 crianças atendidas em 1900-1901
375.000 crianças atendidas em 1930-1931
290.000 crianças atendidas em 1930-1931
750.000 crianças atendidas em 1948-1949
1.400.000 crianças atendidas em 1960-1961
2.000.000 crianças atendidas em 1967-1968
2.400.000 crianças atendidas em 1981-1982

Fonte: **L'École Maternelle**, p. 94

A Tabela 3.11 – "Evolução da taxa de escolarização na escola maternal pública" mostra que, já no escolar de 1984 –1985, mais de um quarto das crianças com 2 anos de idade são atendidas na maternal pública; sendo que, menos de um quinto daquelas que têm entre 3 e 4 anos não a freqüentam. Por outro lado, a porcentagem das crianças com 6 anos é insignificante pois é esperado que elas estejam na elementar.

Tabela 3. 11

Evolução da taxa de escolarização na escola maternal pública (%)

(1984 – 1990)

	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	TOT. 2 a 7 anos
1984-85	27	81	88	87	2	71
1985-86	27,5	82	88,7	87,1	1,3	72,2
1986-87	29	83,6	88,8	87,5	1,3	72,2
1987-88	31	84,7	89,3	87,4	1,3	73,2
1988-89	31,1	85,9	89,5	87,5	1,3	73,3
1989-90	30,8	86,5	89,9	87,7	1,2	73,9

Fonte: *Education nationale 1989* in **L'École et la Commune**, p. 29

A Tabela 3.12 – "Evolução da taxa de escolarização por idade na França Metropolitana – pública e particular" – (1960 – 1992) mostra que o atendimento de crianças de 2 anos duplicou entre 1960 e 1970; no mesmo período, a cada 5 crianças de 3 anos, 3 freqüentam uma maternal; e, a cada 10 crianças de 4 anos, 9 estão na maternal. Verifica-se ainda que 100 % da demanda com mais de 5 anos passou a ser atendida a partir de 1976. Desde o ano escolar de 1970-71, segundo dados do Ministério da Educação Nacional, é possível afirmar que 100% das crianças de 5 anos freqüentam a maternal. No ano letivo de 1980-81 observa-se que está também universalizado o atendimento a crianças de 4 anos e em 1991-92 estará praticamente universalizado o atendimento às de 3 anos.

Tabela 3. 12

Evolução da taxa de escolarização por idade na França Metropolitana 1960- 1992

	60/61	70/71	80/81	89/90	90/91	91/92
2 anos	9,9	17,9	35,7	35,3	35,2	34,4
3 anos	36,0	61,1	89,9	97,2	98,1	98,8
4 anos	62,6	87,3	100,0	100,0	100,0	100,0
5 anos	91,4	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Total	50,0	65,4	82,1	83,9	84,2	84,4

Fonte: *L'État de l'école,* Ministére de l'Éducation Nationale, 1992

Dados mais recentes do Ministério da Educação, mostram que a universalização da freqüência das crianças de 3 anos ocorreu em 1994. Em 1996, 34,7 % das crianças de 2 anos eram atendidas na maternal; ao longo dos anos, a escolarização destas crianças tem apresentado tendência a baixar ligeiramente; crê-se que ela deverá estabilizar abaixo de seu coeficiente máximo, atingido em 1980. Por outro lado, 40% das crianças desta faixa etária que moram em ZEP, eram escolarizadas; um indicador que atinge 33% daquelas que habitam em outras localidades.[245]

A Tabela 3.13 – " Número de alunos em classes de maternal" (ano escolar: 1993-1994) apresenta distribuição dos alunos da maternal em função da esfera administrativa de sua mantenedora. Verifica-se que 88 % das vagas oferecidas são de competência direta da esfera pública, o que comprova que a maternal é uma escola eminente de responsabilidade estatal. Somente no departamento de Vendée (55 %) há maior presença privada com que pública.

[245] MINISTÈRE DE L'EDUCATION NACIONALE. **L'Etat de l'École**, 1997, p. 36-37.

3. 13 – Número de alunos em classes de maternal (ano escolar: 1993 – 1994)

Departamentos	Esfera pública(a)	Esfera privada (b)	Total (c)	%a/c	%b/c
Ain	21.208	2.381	23.589	90%	10%
Aisne	23.946	1.738	25.684	93%	7%
Allier	11.259	965	12.224	92%	8%
Alpes Hte Provence	5.587	362	5.949	94%	6%
Alpes –Maritimes	33.076	3.237	36.313	91%	10%
Ardèche	8.960	3.692	12.652	71%	29%
Ardennes	13.353	829	14.182	94%	6%
Ariège	4.711	394	5.105	92%	8%
Aube	11.968	955	12.923	93%	7%
Aude	11.009	776	11.785	93%	7%
Aveyron	7.342	2.712	10.054	73%	27%
Bouches-du-Rhône	71.788	6.951	78.739	91%	9%
Calvados	24.606	3.947	28.553	86%	14%
Cantal	4.742	825	5.567	85%	15%
Charente	12.542	1.156	13.698	92%	8%
Charente -Maritime	19.479	1.436	20.915	56%	7%
Cher	11.664	793	12.457	94%	6%
Corrèze	7.568	537	8.105	93%	7%
Haute-Corse	4.712	143	4.855	97%	3%
Corse-du-Sud	4.380	325	4.705	93%	7%
Côte-d'Or	19.867	1.486	21.353	93%	7%
Côtes-d'Armor	16.571	6.828	23.399	71%	29%
Creuse	3.822	95	3.917	98%	2%
Dordogne	12.438	715	13.153	95%	5%
Doubs	20.779	1.611	22.390	93%	7%
Drôme	17.583	2.324	19.907	88%	12%
Eure	22.415	1.586	24.001	93%	7%
Eure-et Loir	17.066	1.654	18.720	91%	9%
Finistère	25.243	13.272	38.515	66%	34%
Gard	22.754	3.495	26.249	87%	13%
Haute-Garonne	36.923	3.452	40.375	91%	9%
Gers	5.586	730	6.316	88%	12%
Gironde	45.681	3.510	49.191	93%	7%
Hérault	31.644	4.486	36.130	88%	12%
Ille-et-Vilaine	25.536	14.328	39.864	64%	36%
Indre	7.996	517	8.513	94%	6%
Indre-et-Loire	20.491	2.191	22.682	90%	10%
Isére	43.404	4.361	47.765	91%	9%
Jura	10.604	1.056	11.660	91%	9%
Landes	10.771	951	11.722	92%	8%
Loir-et-Cher	11.625	1.294	12.919	90%	10%
Loire	27.437	7.288	34.725	79%	21%
Haute-Loire	5.859	3.000	8.859	66%	34%
Loire-Atlantique	31.934	17.191	49.125	65%	35%
Loiret	23.489	2.331	25.820	91%	9%
Lot	5.169	524	5.693	91%	9%
Lot-et-Garonne	10.292	1.129	11.421	90%	10%
Lozère	1.822	976	2.798	65%	35%
Maine-et- Loire	22.181	13.271	35.452	63%	37%

Manche	18.141	3.759	21.900	83%	27%
Marne	23.950	2.275	26.225	91%	9%
Haute-Marne	8.757	408	9.165	96%	4%
Mayenne	9.255	4.589	13.844	67%	33%
Meurthe-et-Moselle	30.848	2.315	33.163	93%	7%
Meuse	8.415	645	9.060	93%	7%
Morbihan	15.997	13.337	29.334	55%	45%
Moselle	44.282	1.480	45.762	97%	3%
Nièvre	8.116	481	8.597	94%	6%
Nord	113.379	28.352	141.731	80%	20%
Oise	35.274	1.575	36.849	96%	4%
Orne	10.111	2.381	12.492	81%	19%
Pas-de-Calais	64.111	8.496	72.607	88%	12%
Puy-de-Dôme	19.642	2.747	22.389	88%	12%
Pyrén. Atlantiques	19.035	3.811	22.846	83%	17%
Hautes Pyrènées	7.215	1.018	8.233	88%	12%
Pyrénées Orientales	12.952	1.028	13.980	93%	7%
Bas-Rhin	40.231	976	41.207	98%	12%
Haut-Rhin	28.074	487	28.561	98%	12%
Rhône	65.296	11.436	76.732	85%	15%
haute-Saône	9.003	514	9.517	95%	5%
Saône-et-Loire	20.787	1.721	22.508	92%	8%
Sarthe	19.981	3.351	23.332	86%	14%
Savoie	14.263	1.560	15.823	90%	10%
Haute-Savoie	22.251	3.543	25.794	86%	14%
Paris	56.430	11.149	67.579	84%	14%
Seine-Maritime	51.971	4.210	56.181	93%	7%
Seine-et-Marne	54.958	1.913	56.871	97%	3%
Yvelines	62.394	3.778	66.172	94%	6%
Deux-Sèvres	11.852	2.987	14.839	80%	20%
Somme	22.322	3.151	25.473	88%	12%
Tarn	11.600	2.263	13.863	84%	16%
Tarn-et-Garonne	7.502	1.039	8.541	88%	12%
Var	32.018	1.550	33.568	95%	5%
Vaucluse	19.120	2.066	21.186	90%	10%
Vendée	10.814	12.469	23.283	46%	54%
Vienne	13.597	1.777	15.374	88%	12%
Haute-Vienne	11.274	615	11.889	95%	5%
Vosges	15.553	1.273	16.826	92%	8%
Yonne	12.641	955	13.596	93%	7%
Territoire de Belfort	5.595	417	6.012	93%	7%
Essonne	50.859	1.926	52.785	96%	4%
Hauts-de-Seine	55.999	4.337	60.336	93%	7%
Seine-St-Dennis	68.890	2.330	71.220	97%	3%
Val-de-Marne	55.130	3.160	58.290	95%	5%
Val-d'Oise	55.423	1.760	57.183	97%	3%
Hautes-Alpes	4.783	391	5.174	92%	8%
Total	**2.230.973**	**317.607**	**2.548.580**	**88%**	**12%**

Fonte: Ministère de l' Education Nationale. Note d'information n° 93.49. dezembro de 1993. Tableau n° VIII.

Outra situação que chama a atenção é o fato de que, desde o surgimento da maternal, o atendimento é prioritariamente público, como pode ser verificado na Tabela 3. 14 – "Número de estabelecimentos segundo a fonte mantenedora" - 1863 - 1939.

Tabela 3.14

Número de estabelecimentos segundo fonte mantenedora (1863 – 1939)

	Público	**Privado**	**Total**
1863	2335	973	3308
1938 - 1939	3430	906	4336

Fonte: **L'École Maternelle**, p. 97

Destes números depreende-se que cerca de 80 % do atendimento é feito pelo setor público há mais de meio século. Em 1991, os equipamentos públicos correspondiam a 87,6% das vagas oferecidas.[246]

Chamamos atenção para o fato de que os dados aqui expostos embora possibilitem verificar o significativo crescimento quantitativo deste nível de ensino, não exprimem as melhorias e o aprimoramento dos quais se beneficiou a rede pública durante este período. Dentre o que, podemos citar a melhoria das condições materiais bem como a diminuição do número de crianças por turma. No que se refere a este último aspecto, Vial afirma que em 1973/74 o número médio de crianças por turma era de 38, caindo para 31,4 em 1978/79 e para 29,9 em

[246] VASCONCELLOS, M.. **Le Système Éducatif**, p. 38.

1979/80.[247] Tal situação mostra que, após a universalização do acesso, investe-se na melhoria da qualidade do serviço oferecido.

3. 12. 3 – Creche ou maternal aos dois anos de idade?

Mais do que uma decisão político-pedagógica, essa incorporação é fruto da queda de natalidade dos anos 70 que traz como conseqüência a possibilidade de acolhida de menores de três anos. Havia vagas ociosas e, ao mesmo tempo, uma demanda cada vez maior das famílias para tal atendimento.

No entanto, uma inquietação permanece: o *modelo escolar* da maternal é adequado para a *acolhida* necessária à criança de dois anos? *"Creche, jardim de infância ou escola maternal: a fatia dos dois aos três anos é um risco importante porque ela corresponde a instituições concorrentes que têm culturas e histórias diferentes. Os pais, eles mesmos, nem sempre têm uma visão muito precisa da especificidade - reivindicada pelas instrutoras - da escola em relação à creche".*[248] Por outro lado, embora ao menos uma circular tenha incentivado a formação comum de diferentes profissionais que trabalham com esta faixa de idade[249], na maioria das vezes, esses profissionais se ignoram mutuamente. Nas escolas maternais, é uma realidade o sentimento de desvalorização dos que atuam com estes pequeninos. Quando uma instrutora, que até então tenha atuado na *turma dos pequenos*, passa a ser responsável pela *seção dos grandes* é comum a manifestação de insegurança dos pais. Uma trajetória inversa pode suscitar comentários da seguinte ordem: "- *porque*

[247] VIAL, J.. **L'École Maternelle**, p. 97.

[248] GARIN, Christine. *La maternelle en danger* in **Le Monde de L'Education n°174**. Paris: Le Monde. Setembro de 1990, Pág. 36.

[249] Referimo-nos à Circular de dezembro de 1982 intitulada *Orientations pour l'accueil des tous jeunes enfants*. No que diz respeito à formação, ela propõe que todos os profissionais - instrutores, educadores de crianças pequenas, puericultoras de creches, etc - tenham uma capacitação que possibilite uma atuação integrada na medida em que estão atuando com a mesma faixa etária.

você desceu?". Na verdade, a presença desses pequeninos na escola maternal traz à tona questões que pareciam superadas tais como a da formação do professor, a da estrutura física dos prédios ou mesmo que tipo de atividades se deverá desenvolver com crianças que mal começam a falar? Enfim, como responder à especificidade dessa etapa de vida? O depoimento de uma inspetora de maternal[250] dá uma medida do que estamos nos referindo: *"a chegada dos anos à escola provocou uma verdadeira revolução nas escolas e uma crise de identidade nas instrutoras que não se sentiam nem motivadas nem formadas para se encarregarem de crianças que não falam ou falam muito pouco e que teriam necessidade de uma relação individualizada com os adultos. (...) Nessa época, quando se escolhia de trabalhar na seção dos pequenos, era para aproveitar-se das duas horas de tranqüilidade durante a sesta das crianças. Faltavam candidatas experimentadas, muitas instrutoras debutantes eram enviadas às seções dos pequenos. Ora, não havia jamais vindo à idéia de um professor de escola normal - em decorrência a um universitário ou a um professor de liceu - fazer seus normalistas estagiarem com bebês".*[251]

Estima-se que, em 1991, havia cerca de 350.000 vagas, disponíveis para crianças menores de três anos em diferentes estruturas de acolhida. Embora seja um número significativo, parece-nos que ainda é bastante atual o apelo da psicóloga Bianca Zazzo[252], feito em 1984, no sentido de que toda escola maternal se mobilizasse em favor das crianças de menos de três anos. É constante a recorrência, em publicações especializadas, à referência ao caráter aleatório e ambíguo da escolarização das crianças de 2 a 3 anos, o qual se traduz na *"incapacidade dos*

---

[250] Na estrutura do sistema educacional francês é um profissional que desempenha funções semelhantes ao nosso Supervisor de Ensino.

[251] Madame Daĭdé Gilbert-Collet, inspetora de maternal do departamento de Val-de-Marne. GARIN, C.. La *maternelle en danger*, p. 36.

[252] Bianca ZAZZO aborda a questão em **L'École Maternelle à Deux Ans: Oui ou Non?**. Publicado pela Editora Stock, é material de consulta imprescindível para compreensão da questão.

poderes públicos em promover uma verdadeira política para a pequena infância". Além disso, tal incapacidade *"não ajuda a clarificar a missão da escola. (...) Deduz-se que os dois-três anos não têm seu lugar? Os fatos são estes: 31% das crianças de dois a três anos freqüentam hoje a escola; mais, depois de um período de explosão pré-escolar entre 1968 e 1978, a taxa de escolarização dos mais jovens (que dobrou em 1960) não aumentou mais. As razões? A prioridade em relação às crianças de três anos que a lei se propôs a escolarizar em 100% (em lugar dos 86,5% atuais); a penúria de instrutores que faz com que se ocupem primeiro das classes elementares depois das seções dos médios e dos grandes nas escolas maternais antes de se preocuparem com os pequenos; as restrições orçamentárias; as reticências das comunas, enfim, que devem se encarregar de um ASEM (agente de serviço das escolas maternais) para a classe dos pequenos".* [253]

Assim, esta parece ser uma questão sobre a qual a escola maternal francesa ainda se debate sem ter chegado a um ponto de equilíbrio. Provavelmente porque a chegada dos pequenos de dois anos foi motivada, não por uma ação intencional, mas pela universalização do atendimento aos maiores e pela existência de vagas ociosas em decorrência da diminuição da taxa de natalidade.

3. 12. 4 – Repartição de competências e responsabilidades

Conforme vimos em diversas passagens desta tese, a acolhida e a escolarização da crianças de tenra idade na França é pautada pela repartição de competências entre o Estado[254], as regiões, os departamentos e as comunidades locais; são competências definidas em lei de 25 de janeiro de 1985. O estado é responsável pelo serviço público de ensino e acolhida, conservando a gestão da ação

---

[253] GARIN, C.. *A L'école dés deux ans* in **Le Monde de L'Education n° 174**, p. 37.

[254] Para cada 100 FF, a República gasta 27 FF com educação; 22 FF com saúde, salário desemprego e auxilio moradia; 17 FF com defesa; 9 FF com planos econômicos e 15 FF com serviços como justiça, policia, etc.

educativa propriamente dita (programas, exames, recrutamento, remuneração, formação de professores, inspeção e avaliação). A descentralização tem o objetivo de permitir melhoria na administração das necessidades locais e de dar maior responsabilidade aos parceiros, especialmente em três aspectos: (a) o planejamento das necessidades locais de formação, os programas regionais e departamentais de consolidação das políticas setoriais (por exemplo, os contratos infância já abordados); (b) o financiamento e a gestão da construção, da manutenção e do funcionamento dos estabelecimentos; (c) o relacionamento entre o "mundo escolar" e a comunidade através da organização de conselhos consultivos e deliberativos com representação das mais diversas.[255]

Nos gastos gerais com o setor educação, o Ministério da Educação é responsável por 67% do orçamento; as regiões, os departamentos e as prefeituras por 16,5%, as empresas participam com 5% enquanto que os usuários em 11,5%. No caso das escolas maternais apenas o Estado Nacional, as prefeituras, os usuários e eventualmente as empresas participam das despesas deste setor. As despesas médias por aluno dependem do nível de ensino freqüentado. A Tabela 3. 15 – "Despesas médias por aluno da escola maternal" (1988) ilustra o que ocorreu em relação à escola maternal em 1988.

Tabela 3. 15

Despesas médias por aluno da escola maternal (1988)

Despesas do Estado	6.700 FF	
Despesas das comunas	3.770 FF	
Total	**10.490 FF** sendo	
	Pessoal	9.010 FF
	Funcionamento	1.680 FF

Fonte: **L'École et la Commune**, p. 118

[255] NIQUE, C e LELIÈVRE, C.. **Histoire Biographique de L'Enseignement en France**, p. 304-306.

A delimitação das competências do prefeito e da direção da escola é vista como indispensável para que cada um deles exerça o poder de forma disciplinada. Assim, se o prefeito é o chefe dos funcionários da sua comuna; o diretor é o responsável pela organização do trabalho destes funcionários quando estão alocados na sua escola. O Quadro 3.4 – "Distribuição de competências da Prefeitura e do Diretor de Escola" mostra como se dá a divisão de algumas responsabilidades:

Quadro 3.4

Distribuição de competências da Prefeitura e do Diretor de escola

Responsabilidade	Diretor	Prefeitura
Avaliação da necessidade de pessoal	avisa	decide
Recrutamento	avisa	faz
Ascensão na carreira	avisa	faz
Faltas/justificativas	atuação conjunta	atuação conjunta
Organização do trabalho	atuação conjunta	atuação conjunta
Medidas de segurança	atuação conjunta	atuação conjunta
Avaliação	faz	faz

Fonte: **L'École et la Commune**, p. 134

3.12.5 – A "esperança de escolarização" das crianças que freqüentam a maternal

Finalmente a Tabela 3.16 – " Taxa de pré-escolarização em alguns países europeus - (1980-1985)" demonstra que a França apresentava, já no início da década de 1980, uma situação invejável no contexto europeu com relação à escolarização das crianças de tenra idade.

Tabela 3.16

Taxa de pré-escolarização em alguns países europeus (1980 - 1985)

País	2 anos	3	4	5	6
BÉLGICA	90			100	
DINAMARCA (1)		60		90	
GRÉCIA		60	99		
ESPANHA	4	16	85	96	
FRANÇA	29	83	88	98	
IRLANDA			70	100	
ITÁLIA		(.....80.....)			
LUXEMBURGO			90	100	
PAÍSES BAIXOS		4	96	100	
PORTUGAL		(20)			
REINO-UNIDO (2)	5	23	66		

(1) escolarização obrigatória a partir de 7 anos
(2) escolarização obrigatória a partir de 5 anos

Fonte: **Les Systèmes Educatifs en Europe**, p. 36

A situação exposta na Tabela 3.16 apresenta-se ainda mais favorável quando se trata de indicadores mais recentes. No ano escolar de 1995-1996, a esperança de escolarização de uma criança que entrando na maternal é de 19 anos enquanto que, em 1982-1983, era de 16,7 anos. Este prolongamento da escolaridade é possível particularmente graças à freqüência escolar antes da idade obrigatória dos 6 anos de

idade, como verificamos ao longo desta tese. Como o confirmam as avaliações internacionais da OCDE – Organisation de Coopération et de Développement Économique, mesmo que as comparações internacionais de *esperança de escolarização* devam ser feitas com prudência em função das metodológicas utilizadas, a França é um dos países onde esta esperança de escolarização é das mais importantes. Ademais, juntamente com a Bélgica, é o país onde a duração média da escolarização anterior aos 5 anos de idade é das mais duradouras.[256]

[256] *"A esperança de escolarização em um dado ano é obtida através da somatória das taxas de escolarização observada em diferentes idades no referido ano. Esta esperança representa a duração (hipotética) da escolarização de uma criança que entra nesta data na maternal, se ela reencontrasse ao longo de sua trajetória escolar, as condições de escolarização do momento".* MINISTÈRE DE L'EDUCATION NACIONALE. **L'Etat de l'École**, 1997, p. 16.

CONCLUSÃO

A trajetória aqui percorrida objetivou verificar os condicionantes das regulamentações do estado francês relativamente às políticas públicas para a tenra idade, em especial no campo educacional. Optou-se por conjugar aspectos históricos com os sociológicos visando uma compreensão mais abrangente da questão. Assim, pudemos perceber a forma como a "questão da infância" foi se consolidando como uma questão de Estado, tornando-se primordial na agenda política para a consolidação da nação francesa, tal como hoje a conhecemos. Uma história que contou com a participação de atores diversos, construída através de estratégias também plurais.

Mais do que a história de cada ator em particular, ou da forma como cada um deles se organizou para consolidar uma perspectiva particular, procurou-se destacar as ações políticas do Estado para fazer frente a tais demandas, pois, como Prost mostrou, para compreender o significado das políticas educacionais é necessário compreendê-las como uma combinação de elementos concretos. Tais elementos se traduzem em uma série de decisões políticas formais das quais as crianças são o foco estratégico. Assim, de uma situação de abandono institucionalizado, que se concretiza na "Roda dos Expostos", o país, visando enfrentar o despovoamento (mas não só), empreende, ao longo do século XX, um sólido quadro de ações articuladas que se traduzem na modificação do patamar de vida das crianças e de suas famílias.

Neste contexto, ações de caráter educacional e de proteção materno-infantil foram empreendidas. Mas se privilegiamos a criança, ficou também claro que os alvos dessas políticas, para serem efetivas, deveriam contemplar sua família. Daí que ações visando a melhoria das condições de moradia, emprego e renda consignaram *políticas específicas*, mas *que formam um conjunto integrado*. Se a criança deve ser preservada, a educação da mãe também será fundamental e sua freqüência nos bancos escolares responde a tal pressuposto. Se é necessário mudar as condições higiênicas do espaço onde vive, políticas habitacionais respondem

modificando o espectro das moradias do operariado. Se os óbitos são prematuros, vacinar o recém-nascido, acompanhar seu desenvolvimento físico, garantir a pasteurização do leite, consolidar um sistema de tratamento e distribuição de água, produzir carvão suficiente para o aquecimento das moradias são ações imprescindíveis.

Mas a eficácia dessas políticas depende também da capacidade de empreender ações duradouras. Uma situação que se traduz na vontade política dos atores em se manterem coesos para sua consecução, através do aparato do Estado. Trata-se de uma difícil "arte de engenharia política" onde as diversas forças procuram manter sua identidade, pois os atores dependem de sua inserção em um espaço social, ou seja, em um lugar onde possam se confrontar com outros atores.[1] Ao mesmo tempo, que buscam consolidar um denominador comum.

Verificamos ainda que o sucesso das políticas empreendidas dependeu também da longevidade e na determinação em consolidá-las. Trata-se de um processo que se caracteriza pela capacidade do Estado em reorientar as ações, sem perder de vista o objetivo central. Ao contrário do que se possa pensar, isto significa que o Estado francês não é um conjunto unificado, capaz de impor sua vontade à sociedade. A trajetória percorrida mostrou a heterogeneidade e a complexidade do *Estado em ação* procurando fazer frente a demandas múltiplas e muitas vezes contraditórias. Em outros termos, mostrou sua legitimidade enquanto fornecedor das garantias para o interesse geral; *um processo que transforma atores em parceiros sociais* na implementação das políticas e que descentraliza a execução de ações nos mais variados campos. É desta forma que se compreende, por exemplo, a operatividade do "contrato infância" pois sem a participação efetiva da sociedade civil, sua eficácia seria questionável. E ainda, é dessa forma que se torna possível desconcentrar ações, delegando-as. Diversas instâncias da sociedade civil são parceiras quando se trata de definir e operacionalizar as políticas. Um intrincado

[1] SEGRESTIN, D.. **Le Phénomè´ne Corporatiste.** Paris: Fayard, 1985, p. 58.

aparato que comporta a redistribuição de recursos para as instituições prestadoras de serviços e aos usuários.

O ocorrido com duas instituições – família e escola – foi de fundamental importância para nossa temática. Mostramos como a família e a escola se impregnam cada vez mais de uma identidade educativa tornando-se centrais, não apenas no trato dos cuidados físicos, mas também para a instrução formal, a formação pessoal e social da criança. É como se fossem "criados novos lugares sociais" para a criança: na *família*, um modelo específico do mundo privado que trata das condições de sua *preservação e afeição*, na *escola*, um lugar de *vivências da infância. A criança é um ser precioso que precisa ser preservado e preparado para a plenitude de etapas posteriores*. Vimos que é especialmente na terceira parte do século XVIII que se opera esta *mudança de mentalidade* através do florescimento de vários discursos que permeiam a nova família e os novos papéis que deverão ser desempenhados por seus membros. Destacaram-se dois – um discurso econômico e um filosófico. Cada um deles enfoca a importância estratégica para a concretização de uma nova forma de organização da sociedade – o nascente capitalismo.

No que diz respeito ao sentimento de infância, à família e à escola, ao menos duas estruturas foram colocadas em evidência. A primeira é característica do período medieval e início dos tempos modernos. A segunda se institui a partir do século XVII. Tais modelos convivem por muito tempo. Com a hegemonia da burguesia pôde ser concretizada a passagem de uma estrutura para a outra, embora as classes populares tenham incorporado o segundo modelo somente no final do século XIX e início do século XX. Mas as políticas que darão corpo a estes valores sociais só serão concretizadas em meados do século XX. É neste momento que a *escola - agente civilizador - torna-se efetivamente o lócus da convivência entre as classes sociais*.

Outro aspecto salientado diz respeito ao surgimento das instituições educacionais específicas para a tenra idade. Enquanto a escola elementar se define pela preparação para a cidadania, vimos que *as instituições para a tenra infância são fundamentais à introjeção de formas de ser, de se comportar, de se exprimir que permitiriam à criança paulatinamente viver em sociedade*, ou seja, desde muito pequena, a *criança é um sujeito educativo por excelência*. Assim, a instituição de instâncias na esfera pública para a educação da tenra idade expressa o paulatino reconhecimento de que esta etapa de vida, além de ser diferente da adulta, é também diferente daquela que marca a entrada na escola elementar. Enquanto uma necessidade política da época, a sala de asilo traduz essa nova concepção social a respeito da criança. Assim também a escola maternal. Pouco a pouco as instituições voltadas para as crianças menores de três anos tornam-se espaços onde o processo educativo é central. A representação da criança presente em tais instituições pressupõe que ela pode ser educada e não somente cuidada.

Destacamos a contribuição de vários pensadores no aparecimento de uma pedagogia para a tenra idade que se caracteriza por: (a) uma concepção *puericêntrica*, ou seja, que reconhece a centralidade da criança no processo educativo; (b) a criança pequena é um sujeito ativo que aprende fazendo, daí que sua atividade é central; (c) a motivação é entendida como o vetor da aprendizagem, esta ocorre em função de necessidades emocionais, práticas e cognitivas; (d) aguça-se a percepção de que o entorno, ou seja, o ambiente, tem influência na aprendizagem; (e) ao mesmo tempo em que a aprendizagem é tida como individual, a socialização, ou seja, o contato com outras crianças e com os adultos passa a ser determinante para a qualidade do processo educativo; (f) há uma renovação educativa no sentido de que o adulto deixa de ter a supremacia sobre o processo pelo qual a criança aprende; (g) pressupõe-se a valorização da organização do conhecimento segundo critérios da própria criança.

O que ficou patente, com relação às salas de asilo, é que, ainda que sua denominação a evoque como uma instituição de caridade, os textos aqui analisados revelam que a preocupação educativa nunca esteve ausente. Tal aspecto põe a nu o mito de que foi só com a escola maternal que tal preocupação surgiu. Desde a primeira Circular, a sala de asilo estava referida à escola elementar como sendo o primeiro degrau do ensino, ou como vimos (conforme a circular de março de 1833), *pequenas escolas ou escolas infantis*. Assim, *uma conclusão fundamental é que o sistema pré-escolar francês desde seu primórdio se afirma como escolar, mesmo quando os textos legais ainda não se referem especificamente a isto.* No mesmo sentido, verificamos que caridade e educação não são antagônicas, mas complementares. A filantropia, vendo como fundamental modificar a situação de vida das famílias do operariado nascente, objetiva também a educação das crianças indispensável para a contribuição social futura. Assim, a sala de asilo seria a base e o berço da educação popular, conforme a Circular de 4 de julho de 1833.[2]

Apesar não ser nosso objetivo enfocar o contexto brasileiro, não podemos deixar de tocar aqui nas conseqüências que uma leitura errônea a respeito do surgimento das instituições francesas de educação para a tenra idade. Tal leitura enfatiza que a filantropia não tinha uma intenção educativa ao criar as salas de asilo. O que tem levado à conclusão que *assistência e educação são dicotômicas e irreconciliáveis*. Este é um aspecto que é fundamental para uma análise mais conseqüente da nossa política educacional.[3] De nosso ponto de vista, a questão central diz respeito à criação de reais condições para o cumprimento do direito à

---

[2] *Circulaire aux recteurs*, relativa à execução da lei de 28 de junho de 1833 que diz respeito à instrução primária. LUC, J.-N.. **La Petite Enfance à L'École**, p. 58.

[3] Diz Kuhlmann: *" Desde 1990 venho aprofundando estudos e defendendo a interpretação histórica de que as creches e pré-escolas assistencialistas foram concebidas e difundidas como instituições educacionais. Essa interpretação invalida a idéia de que aquelas instituições precisariam deixar de se tornar assistenciais para se transformarem em educacionais, idéia que ainda permanece generalizada em nosso pensamento educacional, fragilizando as propostas e as ações"*. KUHLMANN JR. M.. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998, p. 200.

educação e à assistência desde a mais tenra idade. Assim, não há porque conclamar a superioridade do caráter educativo com relação ao assistencial. Resolvido tal equívoco, talvez pudéssemos nos dedicar a *viabilizar políticas integradas de assistência, saúde e educação* que possibilitassem melhores condições de vida para nossa tenra idade. Tratar-se-ia então, no que diz respeito às instituições educativas para a tenra idade, de concretizar ações que garantissem o paulatino acesso de todos a serviços de qualidade, independentemente da origem de suas entidades mantenedoras.

Outro aspecto ressaltado foi o caráter escolar das instituições educativas para a tenra idade, desde os primórdios da história francesa de construção desses equipamentos. Elas apresentam uma determinada organização pedagógica que pressupõe as classes de idade, um determinado número de crianças por turma e determinadas atividades por grupo-classe-idade. Uma situação que afastou a escola maternal do jogo. Como disse Brougère, a escola maternal até chega a considerar o jogo, mas não faz dele o centro de sua pedagogia como queria Fröbel. Assim, se o discurso sobre educação da tenra idade enfatiza o valor do jogo, ele somente terá lugar se forem assegurados o cumprimento e o controle de determinados objetivos educativos, ou seja, escolares.[4] O objetivo é chegar à atividade escolar, ainda que uma escolaridade diversa do ensino elementar: *"A escolaridade na escola maternal é, sem dúvida particular, embora se trate sim de uma escolaridade. Ela possibilita as primeiras aprendizagens.* (...) *A escola maternal francesa é uma escola sim. É a primeira escola. O objetivo primeiro é escolarizar"*. Segundo tal perspectiva,

[4] BROUGÈRE, G.. **Jogo e Educação**, p. 204. *"Tudo se passa como se se originasse na iniciativa da professora, o que permite criar atividades de acordo com os objetivos, razão da marginalização do jogo demonstrada pelos textos oficiais e pedagógicos. A escola maternal é o lugar onde a criança deve passar do jogo ao trabalho, sendo o primeiro no máximo um ponto de partida, uma concessão feita à idade do aluno, a menos que tome a forma de um quase-exercício. É exatamente a passagem do frívolo ao sério"*. Ainda: *"A lembrança da importância do jogo, a idéia de que tudo se faria por meio do jogo é um ritual discursivo que evita que nos debrucemos realmente sobre o lugar do jogo na escola maternal. (...) concepção bastante difundida entre pais e professores, revela a ausência de reflexão sobre a própria noção de jogo. A palavra parece empregada simplesmente para designar um estado de espírito que favorece uma conduta flexível, 'alegre', aberta da classe. De resto, a estratégia é aquela da rejeição, do controle, do desaparecimento"* (p. 204).

escolarizar significa dar à criança a noção de que a escola, e neste caso a maternal, tem o objetivo de ensinar, e dela (aluna) se espera que aprenda. Daí as exigências no sentido de que produza de uma forma determinada. Tal produção possibilitará mensurar a aprendizagem. Assim, *a maternal é uma escola e isto a distingue dos outros modos de acolhida de crianças de tenra idade, vistos, por ela, como espaços de guarda*. Um sentido depreciativo da guarda, na medida em que seria incapaz de oferecer ao processo educativo (entenda-se aqui escolar) a centralidade que ele merece.

A partir da segunda metade do século XX, ocorre a revalorização do jogo enquanto atividade primordial da infância. Concomitantemente, verifica-se que o uso social da maternal e da creche se traduz na extensão da utilização dessas instituições. Inicialmente organizadas para a população operária, passam a ser freqüentadas por todas classes sociais e por todas as categorias profissionais, um fenômeno que foi denominado de *exteriorização da guarda*.[5] No início dos anos de 1970, o caráter da maternal modifica-se: de um modelo mais próximo dos anseios das classes populares (que a caracterizou até o final da Segunda Guerra), ela passa a ter como referência os modelos culturais das camadas médias e superiores. Ao final da década de 1980, a maternal é uma instituição que tem como *modelo educativo a expressão da criança*. Se é verdade que a mudança do perfil social das crianças é um dos fatores que condicionou tal modelo, seus efeitos são mais significativos quanto mais próximas as famílias estão da instituição: *"o modelo (...) corresponde portanto a uma transformação interna da escola mas também à instauração de novas alianças sociais entre os agentes da instituição e os pais, enfim às novas formas de socialização da criança pequena tanto na escola como na família"*.[6]

---

[5] NORVEZ, A.. **De la Naissance a L'École**, p. 445.

[6] PLAISANCE, E.. **L'Enfant, La Maternelle, La Société**, p. 197.

Na década de 1990, a profissionalização do pessoal, a escolarização aos dois anos ou a prevenção do iletrismo inscrevem-se no rol das demandas políticas e sociais. O perfil profissional, na França, é mais heterogêneo que em outros países (puericultoras, auxiliares de puericultura, educadoras, assistentes maternais, professores), provavelmente em função da tradição francesa relativamente à preocupação a respeito dos efeitos da escola sobre a igualdade de chances.

Outra significativa evolução ocorre. Trata-se da transformação da antiga referência à relação mãe-filho enquanto modelo para a estruturação de espaços na esfera publica. A noção de *substituta materna* (termo classicamente utilizado e originário do aporte clínico e que qualifica o conjunto de pessoas que asseguram os cuidados e a guarda das crianças) tende a perder lugar para a noção de *acolhida*. Em decorrência, há uma definição mais positiva do contexto público estruturado para a criança menor de três anos, e o mesmo ocorre com relação aos profissionais que neles atuam.

Por outro lado, as creches, nos últimos vinte últimos anos, têm sido socialmente recodificadas: de uma *estrutura de cuidados*, elas paulatinamente tornam-se conhecidas como *lugar de educação* das crianças muito pequenas. A temática dos efeitos negativos da separação, vista como precoce, entre a mãe e seu filho, dá lugar a novas preocupações centradas nos efeitos patogênicos que o isolamento de crianças e de suas famílias podem ter. A qualidade da educação oferecida para esta faixa é objeto de inúmeras ações que modificam e aprimoram sua vocação. Mais recentemente, a questão da escolarização das crianças de 2 anos, através sua inserção na escola maternal, foi objeto de vivos embates que priorizaram a adequação de tal iniciativa. Como resultado observa-se a modificação da formação dos professores de maternal, adequando-a ao fornecimento do aporte instrumental necessário para o trato com a faixa etária.

Nestes últimos anos, verifica-se o aparecimento de formas diferenciadas de acolhimento aliando a necessidade das famílias com o reconhecimento social da

importância do atendimento para o desenvolvimento das crianças. O Estado e seus parceiros procuram determinar áreas prioritárias discriminando positivamente crianças de extratos sociais menos aquinhoados (como os imigrantes magrebinos e africanos ou os oriundos de outras culturas, como os muçulmanos). Uma conseqüência é a sensível melhoria nos estabelecimentos freqüentados por tais estratos, não só no que diz respeito ao clima de trabalho cotidiano como também nas condições de infraestrutura. Embora não haja ainda comprovação cabal dos efeitos diretos de tais ações na escolarização futura destas crianças, são perceptíveis os resultados quando se trata da socialização e da integração.

Outra faceta que fica aparente é o recente desenvolvimento de "políticas de despertar cultural". Elas colocam profissionais da cultura e da educação da tenra idade como parceiros na luta contra a exclusão. São ações que partem do pressuposto que a criança pode constituir importante fator de mudanças no grupo familiar.[7] É um novo campo de intervenção que, *"mais do que uma atividade ocupacional dentre outras,* (...) *ao mesmo tempo* (é uma intervenção) *educativa, cultural e social que se constitui, e que, pouco a pouco, define suas cifras, seus objetivos e suas normas.* (...) *Em alguns anos, as ações educativas empreendidas em torno das crianças pequenas e de suas famílias fizeram prova de seu valor. Um pouco por toda a França, percebe-se mais e mais claramente o que estas iniciativas podem trazer para a coesão social, à qualidade de vida nos bairros, e fundamentalmente à luta contra as desigualdades escolares e culturais".*[8]

No contexto da valorização social das instituições de acolhida para tenra idade, verifica-se a revisão dos parâmetros de formação profissional. A par disto, a qualificação continuada é incorporada ao rol das atividades remuneradas. No caso da

---

[7] Neste sentido, alguns países, tais como a Grécia ou a Itália, têm colocado em relevo ações que visam desobstruir os laços entre a cidadania e a interculturalidade; outros, como os países nórdicos, estão atentos à formulação de ações onde a variável sexo não seja geradora de discriminação.

[8] EL HAYEK, Christiane. *Introduction* in MINISTÈRE DE L' EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ. **Petite Enfance, Éveil aux Savoirs**, p. 11.

escola maternal, por exemplo, um par de professores é responsável por uma turma, com uma jornada de quarenta horas. Eles revezam-se – dia sim, dia não – no contato direto com as crianças; enquanto um está com a turma, o outro está planejando as atividades do dia posterior. Estratégias que propiciam a integração das *crianças especiais* (como são chamadas no Brasil) ou *handicapés* (como são chamadas na França) têm sido incentivadas. Elas têm sido apontadas como positivas para inserção precoce destas crianças no contexto social.

Como na maior parte dos países europeus, na França, a acolhida de crianças de tenra idade diz respeito a dois sistemas distintos: o sistema educativo para as crianças de 2 anos ou mais e ação social, para aquelas menores de 3 anos. O que se traduz na tutela de dois ministérios: o da Educação Nacional e o Assistência Social, sendo que as ações se cruzam no que tange às crianças entre 2 e 3 anos. Comparando-se a evolução do atendimento de cada um desses sistemas verifica-se que a maternal implantou-se como *o lugar social da infância*, sendo a freqüência praticamente universalizada entre as crianças de 3 a 6 anos. Em contrapartida, em 1994, apenas dois departamentos, Paris (28%) e Essonne (21%), ofereciam vagas em creches coletivas ou familiares em um patamar superior a 20% da população potencial. Outra questão é uma das preocupações centrais das políticas educacionais e das políticas familiares: o fato de que são numerosos profissionais, com perfis muito diferenciados, que trabalham em uma grande diversidade de estruturas de acolhida e que se relacionam com dois ministérios distintos.

Também não se pode afirmar que haja um paralelismo absoluto na evolução dos modelos de socialização interiorizados pela creche e pela maternal. Mas, a partir da década de 1960, cada vez mais é patente que se reconhecem como espaços complementares. Ambas convergem na valorização da dimensão educativa e na

afirmação do valor da expressão própria da criança, trata-se da penetração de uma nova representação da criança como *objeto de cultura*.[9]

De outro lado, nem sempre se ressaltou o fato de que as instituições sejam complementares. Ainda hoje, a legislação em vigor prefere uma definição da maternal como uma *escola que antecipa a escolaridade*. Ou seja, *ela tem como referência a escola elementar*, ao invés de *ressaltar suas ligações com as crianças mais novas que freqüentam creches ou similares*. No limiar do novo milênio, *reconhece-se que a socialização anterior à maternal também pode ser favorável à socialização escolar*. De tal forma que, aos poucos, a fragmentação entre as instituições vai se rompendo e se consolida a percepção da *maternal como continuidade do processo de socialização iniciado na creche*. Neste processo, a creche é redefinida como *uma escola de bebês*.[10] O que está em jogo, enfim, é a *qualidade da educação* oferecida; esta tem sido cada vez mais colocada como algo *complementar à progressão quantitativa do oferecimento dos serviços de acolhida. Qualidade* de atendimento e *igualdade de chances* são noções que *tendem a se conjugar em uma nova noção: a da eqüidade*. O que demanda uma atenção especial à acolhida dos menores de 2 anos, às disparidades de atendimento entre o meio rural e o urbano, aos filhos dos imigrantes e aos filhos de desempregados.

Estes dois últimos se concentram mais intensamente nas ZEPs – "Zonas de Educação Prioritárias", onde se desenvolvem, a partir do final da década de 1980, políticas inovadoras que se concretizam em ações coordenadas de saúde, educação, lazer e assistência social. Tais ações têm como objetivo primordial a inclusão social destes estratos populacionais menos favorecidos, através da ampliação de suas condições para o sucesso escolar. O que se procura operacionalizar é uma espécie de *escola aberta*, cuja concepção é a de uma escola que reconhece como seus parceiros

---

[9] CHAMBOREDON, J.-C. e PRÉVOT, J.. *O "ofício de criança" definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal*, p. 45 - 46.

[10] COHEN, S.. **De la Crèche à l'École**.

todo um conjunto de instituições que tem como vocação a educação e a cultura de crianças e adolescentes, tais como bibliotecas, associações de lazer, centros sociais, piscinas públicas. Neste contexto, as famílias são parceiros fundamentais que, juntamente com os educadores da pequena infância, professores, assistentes sociais, urbanistas e arquitetos, são responsáveis pela definição das ações prioritárias que serão deflagradas. As avaliações a respeito das ZEPs têm mostrado uma melhora significativa no clima desses estabelecimentos e das condições de ensino. Mas ainda são mais centradas nos resultados escolares propriamente ditos e pouco se detém no que tem ocorrido nas instituições educativas para a tenra idade. Ainda assim é possível verificar que, depois que a maternal desenclaustrou-se, abrindo-se para as experiências externas, ganhou maior legitimidade como espaço de animação local.[11]

Do ponto de vista político administrativo, esta abertura do espaço escolar da maternal só foi possível depois da reestruturação do sistema de gestão e de tomada de decisão empreendido pela lei de descentralização de 1981. Um dispositivo que permitiu desenvolver numerosas iniciativas para acolhida permanente ou temporária de crianças de tenra idade e associar agentes sociais, até então institucionalmente separados nas CAFs, nas associações ou nas municipalidades. Ademais, as ZEPs têm o mérito de se constituírem em espaços onde a heterogeneidade de formação e de práticas dos agentes são confrontadas. A tradicional clivagem entre a saúde, educação e ação social deve ser revista em função de aportes profissionais totalmente diferentes dos até então empregados. Esta tem sido uma questão vista como fundamental a ser enfrentada pelas políticas de formação profissional. No caso dos professores, ela (a formação) continua centrada em aspectos do desenvolvimento infantil. As puericultoras, por seu turno, são habilitadas a partir de uma perspectiva essencialmente médica e a formação dos educadores da pequena infância é focada no desenvolvimento sócio-afetivo. Assim, cada campo profissional tende a reproduzir sua tradição de formação profissional apoiado em um sistema

[11] BAUDELOT, O e RAYNA, S. (ed.). **Éveil culturel, petite enfance et Lutte contre les Exclusions**. Paris: L' Hramattan, INRP, 1998.

próprio de justificativas políticas, ao mesmo tempo em que se vê confrontado com a necessidade de modificá-la para integrar saberes diferentes, objetivamente necessários para dar conta das novas necessidades estratégicas. Aqui se verifica a urgência de ações de *formação continuada* que consolidem as novas demandas que são impostas, especialmente pelas ZEPs. Em outros termos, *ações integradas demandam integração de saberes e formação abrangente.*

Também as diferenças das condições de funcionamento entre a creche e a maternal são incontestáveis. Na creche o espaço é vasto e pouco estruturado permitindo que as crianças tenham maior mobilidade e se conscientizem de suas possibilidades motoras. Já a maternal registra atividades mais estruturadas, com adultos, em geral, mais propositivos e materiais variados. Ademais, o caráter escolar da maternal pressupõe a seqüência de um currículo pré-estabelecido.

A história das maternais em parte explica o retardo da pré-escolarização no meio rural. Elas foram criadas nas cidades para acolher os filhos das mães operárias. No campo, a demanda social praticamente inexistia. Hoje ela é real, mas a dispersão habitacional e também a baixa densidade populacional torna a questão mais complexa do ponto de vista da operacionalização do acesso à instituição. Uma organização específica e diferenciada, em relação ao modelo consolidado nas áreas urbanas, é fundamental para que condições desfavoráveis não se transformem em penalidades para as crianças do meio rural. Uma resposta bem sucedida à questão são as escolas intercomunais freqüentadas por crianças de comunidades vizinhas. Outra possibilidade é a dispersão de classes pelas comunidades vizinhas, ao invés de concentrá-las em uma única, como ocorre na primeira alternativa. É possível também a abertura de escolas ou classes com freqüência em tempo parcial. São soluções que, ainda que possibilitem a freqüência à maternal, não eliminam a disparidade entre o meio rural e urbano.

A atenção que a esfera publica passou a dar às crianças de tenra idade após a Segunda Guerra foi uma resposta estratégica para uma questão de Estado. Ou seja, o aporte demográfico que o país apresentava. O caminho que foi aqui percorrido, nos permitiu alargar tal compreensão. Porque a criança e sua família tornam-se alvos estrategicamente privilegiados, primeiramente pela filantropia e depois pelo Estado-providência? Questões históricas que fizeram da França o celeiro de fortes tensões sociais e políticas certamente concorreram para consolidar as concepções de família e infância hegemônicas ainda hoje. O salto efetuado entre dois séculos se caracteriza pela construção de políticas públicas que não visam apenas a preservação física da criança. Também a melhoria de suas condições de existência, através da criação de aparatos de saúde, de guarda das crianças (para as família que tem dificuldade de cuidar adequadamente delas), de aparatos educativos e de redistribuição de renda. O caminho que percorremos deixa claro também que uma interpretação puramente psicológica ou pedagógica da política social para a tenra idade mascara as características do estatuto social que a criança adquiriu ao longo dessa história. Desta forma, podemos compreender também que os vários discursos a respeito das necessidades da criança modelam e imprimem práticas que são também ligadas a necessidades e transformações da sociedade. A evolução das políticas para a tenra idade resulta de um constante ajuste entre o conhecimento acumulado e o nível de exigência social com relação à família e o Estado; sobre eles, a economia, as condições de trabalho e os costumes exercem uma influência determinante. É assim que o adulto em miniatura é recodificado em crianças, seres sociais, portadores de direitos. Universais, únicos e diversos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N., VISALBERGHI, A. ***Historia de la Pedagogía***. 11ª reimpr, México: Fondo de Cultura Económica, 1995. 709p.

ALMANAQUE ABRIL, 1991. São Paulo, Editora Abril, 1991.

ALMANAQUE ABRIL, 1999. São Paulo: Editora Abril, 1999.

APPOLLONIA, Ariane Chebel d'. ***Histoire Politique des Intellectuels en France***. Paris: Éditions Complexe, 1991, v.2, 342p.

ARIÈS, Philippe, CHARTIER, Roger. ***História da Vida Privada:*** *Da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. v. 3. 636p.

ARIÈS, Philippe. ***Histoire des Populations Françaises***. Paris: Éd. du Seuil, 1971. 412p.

ARIÈS, Philippe. ***História Social da Criança e da Família.*** 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. 279p.

ARIÈS, Philippe. ***L' Enfant et la Vie Familiale sous L'Ancien Régime***. Paris: Éd. du Seuil, 1975.

ARIÈS, Philippe. ***Um Historiador Diletante.*** Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1994. 213p.

ARIÈS, Phillipe. ***O Tempo da História***. Lisboa: Editora Relógio d'Água, 1992. 258p.

ARIÉS, Phillipe. ***L'Homme Devant la Mort***. Paris: Éditions du Seuil, 1977. 642p.

AZÉMAR, G.P. et al. ***La maternelle. Une école en jeu:*** *L'enfant avant l'élève*. Paris: Autrement. Série Mutations n.114. 1990.

AZEVEDO, Maria Amélia, GUERRA, Viviane Noqueira de Azevedo (Org.). ***Infância e Violência Doméstica: Fronteiras do Conhecimento***. 2. ed., São Paulo: Cortez Editora, 1997. 334p.

BADINTER, Elisabeth. ***L'Amour en Plus - Histoire de L'Amour Maternel***. Paris: Flammarion, 1980. 372p.

BADINTER, Elisabeth. **Émilie,** ***Émilie ou L'ambition féminine au XVII^{e} siècle***. Paris: Le Livre de Poche, 1990. 372p.

BADINTER, Elisabeth e BADINTER, Robert. ***Condorcet:*** *Un Intelectuel Politique*. Paris: Le Livre de Poche, 1990. 750p.

BAUDELOT, C., ESTABLET, R. L'École et l'enfance in LANGOUËT, G. (Dir.). ***L'État de L'Enfance en France.*** Paris: Hachette Livre, 1997, p. 237 - 256.

BECCHI, Egle, JULIA, Dominique (Dir). ***Histoire de L'Enfance en Occident:*** *Du XVII^e. siècle à nos jours*. Paris, Ed. Seuil, 1998, v.2, p. 147 - 223.

BENJAMIN, R. L'enfant dans la famille et dans la société. ***Recherche Sociale.*** Fondation pour la Recherche Sociale (FORS). Paris, n.80, p.21- 34.oct/déc. 1981.

BENJAMIN, R. L'évolution de la famille. ***Recherche Sociale.*** Fondation pour la Recherche Sociale (FORS). Paris, n. 80, p.3-20, oct/déc. 1981.

BENJAMIN, R. La crèche parentale, une réponse adéquate à un besoin nouveau? ***Recherche Sociale.*** Fondation pour la Recherche Sociale (FORS). Paris, n. 80, p. 46 - 59, oct/déc. 1981.

BENJAMIN, R. Notations sur les conditions familiales et sociales du développement de l'enfant. ***Recherche Sociale.*** Fondation pour la Recherche Sociale (FORS), Paris, n. 80. p. 35 - 45, oct/déc. 1981.

BENJAMIN, S. Objectifs, principes de fonctionnement et système d'organisation d'un ensemble coordenné de modes d'accueil d'enfants de 0 à *3 ans.* ***Recherche Sociale.*** Fondation pour la Recherche Sociale (FORS), Paris, n. 80, p.60-70 oct/déc.1981.

BENJAMIN, Walter. ***A Criança, o Brinquedo, a Educação.*** São Paulo: Summus Editorial, 1984. 119p.

BITOUN, C. Panoramique extérieur, ***Autrement:*** *La Maternelle*, n. 114. Paris: 109-118p., abr. 1990.

BLACKSTONE, T. L'Education prescolaire en Europe In : ***Etudes sur L'Education Permanente*** n. 13. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturalle - comité de l'education extrascolaire, Abr. 1970.

BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola, PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política** (2 vols.). 5. ed., Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993. 666p.

BOLOGNE, Jean Claude. ***Histoire du Sentiment Amoureux***. Paris: Flammarion, 1998. 235p.

BOSSE-PLATIÉRE, Suzon et al. ***Accueillir le Jeune Enfant:*** *Quelle professionnalisation?* Paris: Éd. Érès, 1995. 303p.

BOUMARD, Patrick. ***Célestin Freinet***. Paris: PUF, 1996. 126p. (Col. Pédagogues & Pédagogie).

BOUSSINESQ, Jean. ***La Laïcité Française***. Paris: Éditions du Seuil, 1994. 210p.

BROUGÈRE, Gilles. ***Jogo e Educação***. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 218p.

BURGUIÈRE, André et al. ***Histoire de la Famille:*** *Le choc des modernités*. Paris: Le Livre de Poche (col. réferences), 1994. 3v. 736p.

***Cadernos Cedes n. 37*: *Grandes Políticas para os Pequenos*.** Campinas, SP.: Editora Papirus, 1995.

Caisse Nationale des Allocations Familiales. **Recherches et Prévisions** (n. 57-58)**:** *"Petite Enfance, Normes et Socialisation: points de vue"*. Paris: CNAF, set/dez. 1999. 97p.

Caisse Nationale des Allocations Familiales. ***Action Sociale*: *Le Fichier des Equipements Sociaux*** (résultats 1997). Paris: CNAF, mar 2000. s/p.

Caisse Nationale des Allocations Familiales.***Les Ciffres Clés 1998**: l'accueil du jeune enfant*. Paris: CNAF, 1999. s/p.

Caisse Nationale des Allocations Familiales.. ***Tout Savoir sur les Crèches**. Pour mieux équilibrer vie familiale et vie professionnelle*. Paris: CNAF, 2000,16p

Caisse Nationale des Allocations Familiales.. ***Le Contrat** (enfance): aide des parents à trouver l'équilibre entre vie familiale et vie professionnelle*. Paris: CNAF, 2000. 20p.

Caisse Nationale des Allocations Familiales. ***L'Accueil du Jeune enfant:** une priorité des familles*. Paris: CNAF, 2000. 19p.

CAMBI, Franco. ***História da Pedagogia.*** São Paulo: Editora UNESP, 1999. 701p.

CARPENTIER, J., LEBRUN, F. ***Histoire de France***. Paris: Éd. du Seuil, 1987.

CHALMEL, Loïc. ***Le Pasteur Oberlin***. Paris: PUF, 1999. 124p.

CHAMBOREDON, J.C. Etude critique [PLAISANCE, E.- L'Enfant, la maternelle, la société - Paris : PUF, 1986 et LAUTREY, J.- Classe sociale, milieu familial, intelligence - Paris : PUF, 1986]. ***Revue Française de Pedagogie,*** Paris, n.83, p.83-92, avril-mai-juin ,1988.

CHAMBOREDON, J. C., PRÉVOT, J. *O "ofício de criança": definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal*. Tradução: Mariana Janari Ferreira. in **Cadernos de Pesquisas n. 59.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nov. 1986, p. 32-56.

CHAMPSAUR, Paul (Dir.). ***France, Portrait Social***. Paris: Institut National de la Statistique et des Études Économiques, 2000.

CHARTIER, R. ***Práticas da Leitura***. São Paulo: Editora Estação Liberdade. 1996. 268p.

CHÂTEAU, Jean (Dir.). ***Los Grandes Pedagogos***. 7ª reimpr, México: Fondo de Cultura Económica, 1992. 340p.

CHAUÍ, M. S. (consultora). *Montaigne: vida e obra* in **Os Pensadores: Montaigne**, vol. 1. São Paulo: Nova Cultural, 4. ed., 1987, p. VII - XXI.

COHEN, Suzy. ***De la Creche à L'École***. Paris : Èditions Nathan, 1995. 256p.

COHN, Gabriel (Org.). ***Weber***. 4. ed, São Paulo: editora Ática, 1989.

CROZIER, M. ***Le Phénomène Bureaucratique***. Paris: èditions du Seuil, 1963.

CUNNIGHAM, H. ***Children & Childhood in Western Society Since 1500***. New York: Longman Publishing, 1995.

DANY, E. et al. ***L'École Maternelle - Premiere école.*** Paris: Armand Colin Éditeur, 1990. 199p.

DAVIS, Natalie Zemon, FARGE, Arlette. ***História das Mulheres:*** *Do Renascimento à Idade Moderna.* Porto: Editora Afrontamento e São Paulo: Ebradil, 1994. v.3., 593p.

DAVIDSON, Françoise, MAGUIN, Paulette. ***Les Crèches:*** *Realisation, Fontionnement, Vie et Santé de l'Enfant.* 6 ed. (atualizada com a colaboração de LEBLANC, Nelly), Paris: ESF Éditeur, 1998. 266p.

DE GAULLE, Charles. ***Memoires de Guerre:*** *Le Salut* (1944 – 1946). Paris: Press Pocket, 1990. V.3. 531p.

DELARUE, Jean-Marie (préface). ***Petite Enfance et Politique de la Ville.*** *Acte du colloque "Petite enfance et développement de quartiers".* Paris: Éd. Syros, 1993. 266p.

DENT, N. J. H. ***Dicionário Rousseau***. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996. 249p. (Original em francês).

DERRIEN, A. et al. ***L'École et la Commune***. Paris: C&F/INFODEM, 1990. 247p.

DIMENSTEIN, Gilberto. ***O Cidadão de Papel.*** *A Infância, A Adolescência e os Direitos Humanos no Brasil.* São Paulo: Editora Ática: 1994.

DOLTO, Françoise. ***As Etapas Decisivas da Infância***. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 288p.

DONZELOT, J. ***A Polícia das Famílias***. 2. ed., Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1986. 209p.

DONZELOT, J. ***L'Invention du Social*** *: Essai sur le déclin des passions politiques.* Paris: Éditions du Seuil, 1994. 263p.

DUBY, Georges (Org.). ***Amour et Sexualité en Occident***, Col. Points - Série Histoire n.140. Paris: Éditions du Seuil, 1991. 323p.

DUBY, Georges (Org.). ***História da Vida Privada:*** *Da Europa Feudal à Renascença.* São Paulo: Companhia das Letras, 1991. V.2. 625p.

DUBY, Georges ***Damas do Século XII:*** *A lembrança dos ancestrais.* São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 155p.

DUBY, Georges, MANDROU, Robert. ***Histoire de la Civilization Française.*** (2t.) Paris: Le livre de Poche, 1993. 545p.

DUBY, Georges, PERROT, Michelle. ***As Mulheres e a História.*** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. 167p.

DUPUIS, J. ***Em Nome do Pai:*** *uma história da paternidade.* São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1989. 243p.

DURKHEIM, E.. ***L'Éducation Morale.*** Paris: Quadriage/Presses Universitaires de France, 1992. 242p.

DUTILLEUL, M. B. et al. ***Les Enfants de 4 à 6 ans à l'école maternelle.*** 2. ed, Paris: Armand Colin, 1988. 207p.

ELIAS, Nobert. ***O Processo Civilizador:*** *Formação do estado e civilização.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. V.2. 307p.

ELIAS, Norbert. ***O Processo Civilizador:*** *Uma história dos costumes.* 2. ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. V.1. 277p.

EWALD, François. ***Histoire de L'État Providence:*** *Les origines de la solidarité.* Paris: Éditions Grasset & Fasquelle, 1996. 317p.

FERNANDES, Heloísa Rodrigues. *Infância e modernidade: doença do olhar* In: GHIRALDELLI JR., P. **Infância, Escola e Modernidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1997. p. 61-82

FERNANDES, Heloísa Rodrigues. ***Sintoma Social Dominante e Moralização Infantil:*** *um estudo sobre a Educação Moral em Émile Durkheim.* São Paulo: Edusp/Escuta, 1994. 213p.

FINE, Agnés et al. ***L'Enfant a-t-il droit à son histoire?*** Paris: Éditions Érès, 1999. 100p.

FLANDRIN, J. L. ***Famílias:*** *parentesco, casa e sexualidade na sociedade antiga.* Lisboa: Editorial Estampa, 1994. 291p.

FOUCAULT, M. ***Vigiar e Punir.*** Petrópolis: Editora Vozes, 1983.

FRAISSE, Geneviève, PERROT, Michelle (Dir.). ***História das Mulheres:*** *O Século* ***XIX.*** Porto: Editora Afrontamento e São Paulo: Ebradil, 1994. V.4.639p.

FREINET, Célestin. ***Para uma Escola do Povo.*** Lisboa: Ed. Presença, 1973. 213p.

FRONSACQ, Anne (tema), COLLIN, Marie-Marthe. ***Une Journée à la Crèche.*** Paris: Père Castor Flammarion, 2000.

GAL, R. ***Histoire de L'Éducation***, 12 ed. n.310, Paris: PUF, 1987. 127p.

GARIN, C. *A L'école dés deux ans* In: ***Le Monde de L'Éducation.*** n. 174. Paris: Le Monde, Set. 1990.

GAULUPEAU, Yves. ***La France à L'École***. Paris: Éditions Gallimard, 192p.

GHIRALDELLI JR, Paulo (Org.). ***Infância, educação e neoliberalismo.*** São Paulo: Cortez, 1996. 93p.

GHIRALDELLI JR, Paulo (Org.). ***Infância, Escola e Modernidade.*** São Paulo: Cortez editora, 1997. 176p.

GIMARD, Marie, GIMARD, Jacques. ***Au Temps de nos Grands-Mères*:** Mémoire des Femmes au Début du Siècle. Paris: Le Pré aux Clercs, [s.d]. 127p.

GUATTARI, F. ***Contatos, esboço de Micropolítica*:** *cartografias do desejo.* Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GUATTARI, F. ***Revolução Molecular**: pulsações políticas do desejo.* São Paulo: Brasiliense, 1981.

HERON, A. *Cuidado e educação pré-escolar nos países em desenvolvimento* in **Cadernos de Pesquisa** n. 38. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, ago.1981, p. 50-86.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET D'ÉTUDES ECONOMIQUES. ***France, Portrait Social***. Paris: INSEE, 2000. 214p.

JACQUET-FRANCILLON, François. ***Instituteurs avant la République.*** *La Profession d'Instituteur et ses représentations, de la Monarchie de Juillet au Second Empire.* Villeneuve d'Asq, França: Presses Universitaires du Septentrion, 1999, 318p.

JOBERT, Bruno, MULLER, Pierre. ***L' Etat en Action.*** *Corporatismes et Politiques Publiques.* Paris: PUF, 1987.

JOBERT, Bruno. ***Corporatisme et Neo-corporatisme***. Cerat/IEP/Université des Sciences Sociales Grenoble 2, 1990.

KLAPISCH-ZUBER, Chistiane (Dir.). ***História das Mulheres*:** *A Idade Média.* Porto: Edições Afrontamento e São Paulo: Ebradil, 1993. V.2. 599p.

KNIBIEHLER, Yvonne, FOUQUET, Catherine. ***Histoire des Mères***. Paris: Pluriel, 1977. 359p.

KNIBIEHLER, Yvonne. ***Histoire des Méres et de la Maternité en Occident***. Paris: Presses Universitaires de France, 2000. 127p.

KRAMER, Sonia. ***A Política do Pré-escolar no Brasil:*** *a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achimé, 1982. 131p.

KUHLMANN Jr, Moysés. ***Infância e Educação Infantil:*** *uma abordagem histórica.* Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

KUHLMANN, Moysés. Raízes da historiografia educacional brasileira *(1881- 1922)* in **Cadernos de Pesquisa n. 106.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas e Editora Autores Associados, mar. 1999, p. 159 – 172.

LANGOUËT, Gabriel. ***L'Etat de L'Enfance en France.*** Paris: Hachette Livre, 1997. 354p.

LECLERCQ, J. M., RAULT, C. ***Les Systèmes Éducatifs en Europe - Vers un espace communautaire?***, col. Notes et Etudes Documentaires n° 4899. Paris: La Documentation Française, 1990.

LETT, Didier. ***L' Enfant des Miracles:*** *Enfance et société au Moyen Âge* (XII^{e} – XIII^{e} siècle). Paris: Aubier, 1997. 396p.

LETT, Didier. *La mére et l'enfant au moyen age* in **L'Histoire n°152.** Paris: fev. 1992, p. 6-15.

LEVI, Giovanni, SCHMITT, Jean-Claude (Org.). ***História dos Jovens:*** *Da Antigüidade à Era Moderna.* São Paulo: Companhia das Letras, 1996.v., 1378p.

LEVI, Giovanni, SCHMITT, Jean-Claude (Org.). ***História dos Jovens:*** *A Época Contemporânea.* São Paulo: Companhia das Letras, 1996. v.2 , 382p.

LEVRON, L. ***La Vie Quotidienne à la Cour de Versailles aux XVII^{e} et XVIII^{e} siècles.*** Paris: Hachette, 1965.

LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano* In: **Os Pensadores: Locke.** São Paulo: Editora Abril, 1973, p. 138 – 350.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. ***Histoire des Femmes****: uma revisão bibliográfica* In: LOPES, E. M. T., LOURO, G. L. (Org.). **Educação e Realidade: Mulher e Educação.** Porto Alegre, RS: Faculdade de Educação, UFRGS, jul/dez. 1990, n.2,v.15, p. 23 – 33.

LUC, Jean-Noël. ***L'Invention du Jeune Enfant au XIX^{e} Siècle:*** *de la salle d'asile* à *l'école maternelle.* Paris: Éditions Belin, 1997. 511p.

LUC, Jean-Noël. ***La Petite Enfance à L'École, XIX^{a} - XX^{e} siècles, textes officiels (1829-1981).*** Paris: INRP- Econômica, 1982. 378p.

MARCILIO, Maria Luíza. ***A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil.*** *1726 - 1950* in FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo, Cortez Editora, 1997., p. 51-76.

MARCÍLIO, Maria Luíza. ***História Social da Criança Abandonada.*** São Paulo: Editora Hucitec, 1998. 331p.

MAURY, Liliane. ***L'Enseignement de la Morale***. Paris: PUF, 1999. 127p.

MAURY, Liliane. ***Les Origines de L'École Laïque en France***. Paris: PUF, 1996. 127p.

MELLO, Leonel Itaussu Almeida. *John Locke e o individualismo liberal* in WEFFORT, Francisco (Org.). **Os Clássicos da Política** . São Paulo: Editora Ática, 2000, 13.ed. v.1, p. 78 – 89.

MENSION-RIGAU, Eric. ***L'Enfance au Château.*** *L'éducation familiale des élites françaises au XX^e siècle*. Paris: Éditions Rivages. 1990. 317p.

MERCHEDE, Alberto. *Custos de educação infantil: o caso de duas instituições do Distrito Federal* in Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: MEC/INEP, ago.1999, n.192., p. 30 – 47.

MERRIEN, François-Xavier. ***L'État-Providence***. Paris: Presses Universitaires de France, 1997. 127p.

MEYER, Philippe. ***L'Enfant et la Raison d'État***. Paris: Éditions du Seuil, 1977. 185p.

MIGEOT-ALVARADO, Judith. ***La Relation École-Familles***: *« Peut mieux farie »*. Issy-les-Moulineaux, França: ESF Éditeur, 2000. 119p

MINISTÉRE DES AFFAIRES SOCIALES ET DE L'INTEGRATION. ***Assistantes & Assistants Maternels:*** *un métier*. Paris: Secrétariat d'État à la Famille aux Personnes Agées et aux Rapatries, 2000.56p.

MINISTÈRE DE L' ÉDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. ***Les Cycles à L' École Primeire***. Paris: Centre National de Documentation Pédagogigue e Hachette Éducation, 1991. 128p.

MINISTÈRE DE L' ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE. ***La Maîtrise de la Langue à L'École***. Paris: Centre National de Documentation Pédagogigue, 1992. 192p.

MINISTÈRE DE L' EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ. ***Petite Enfance, Éveil aux Savoirs***. 2. ed, revista e aumentada, Paris: Ministère de L'Emploi et de la Solidarité e La Documentation Française, 1997. 349p.

MINISTÈRE DE L' EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ. ***Les Modes de Garde et d' Accueil des Jeunes Enfants*** (Document de travail n.1). Paris: Direction de la Recherche, des Études, de L'Évaluation et des Statistiques. Ministère de L'Emploi et de la Solidarité, juin. 2000.

MINISTÈRE DE L' EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ. ***Donnés sur la Situation Sanitaire et Sociale en France en 1999***. Paris: Direction de la Recherche, des Études, de L'Évaluation et des Statistiques. Ministère de L'Emploi et de la Solidarité e La Documentation Française, 2000. 150p.

MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES ET DE L' INTEGRATION. ***Assistantes & Assistants Maternels – un métier***. Paris: Ministére dews Affaires Sociales et de L' integration. Secrétariat d'État à la Famille aux Personnes Agées et aux Rapatriés e Comite Français d' Education pour la Santé, s/d.

MINISTÈRE DU TRAVAIL ET DES AFFAIRES SOCIALES. ***Comment Monter un Projet « Petite Enfance »***. Paris: Ministére du Travail et des Affaires Sociales e Institut de L' Enfance et de la Famille e Caisse Nationale d' Allocations Familiales e Comite Français d'Education pour la Santé, déc. 1996.

MOINS, G. *Contraception et avortement dans l'antiquité* in ***Histoire* n° 130**. Paris: Éditions Complexe, Fev. 1990, p. 36 - 43.

MONTAIGNE, Michel de. *Da afeição dos pais pelos filhos* in ***Os pensadores:*** *Montaigne*, vol. 1. São Paulo: Nova Cultural, 4. ed., 1987, p. 181 - 190.

MONTAIGNE, Michel de. *Da educação das crianças* in ***Os pensadores:*** *Montaigne,* vol. 1. São Paulo: Nova Cultural, 4. ed., 1987, p. 75 - 89.

MOUGNIOTTE, Alain. ***Les Débuts de L' Ínstruction Civique en France.*** Lyon: Press Universitaires, 1991. 235p.

MOZÉRE, Liane, AUBERT, Geneviévé. Creches :état des lieux In : ***Autrement*** *un Enfant ?* Paris, n. 35 p. 215 – 229, 1981.

MULLER, Pierre. ***Les Politiques Publiques***. Paris: PUF, 1990. 126p.

NASCIMENTO, Maria Evelyna Pompeu. ***A Pedagogia Freinet:*** *natureza, educação e sociedade.* Campinas: Editora da Unicamp, 1995. 79p.

NASCIMENTO, Maria Evelyna Pompeu. *Educação Infantil: a construção de um novo nível de ensino* in MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. ***Situação da Educação Básica no Brasil***. Brasília: MEC/INEP, 1999, p. 45 – 68.

NASCIMENTO, Maria Evelyna Pompeu. *Os profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* in FARIA, A. L. G. e PALHARES, M. S. (Org.). ***Educação Infantil Pós- LDB:*** *Rumos e Desafios*. São Paulo: Editora Autores Associados, 1999, p. 99 – 112.

NIQUE, Christian, LELIÉVRE, Claude. ***Histoire Biographique de L'Enseignement en France.*** Paris: Éditions Retz, 1990. 351p.

NORVEZ, Alain. ***De la Naissance a L'École.*** *Santé, modes de garde et préscolarité dans la France contemporaine.* Paris: PUF – INED, 1990. 463p.

OZOUF, M. (entrevista). *Pourquoi l'école de Jules Ferry divise la France* in ***Histoire* nº 130**. Paris: Éditions Complexe. Fev. 1990, p. 48 - 53.

PADIOLEAU, J. ***L' Etat au Concert.*** Paris: PUF, 1982.

PASTOUREAU, Michel. ***No Tempo dos Cavaleiros da Távola Redonda*** (França e Inglaterra, séculos XII e XIII). 3. reimpressão, São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 217p.

PÉCAUT, F. ***L'Éducation et la Vie Nationale.*** 2èmé ed., Paris: Hachette. 1904

PERROT, Michelle (Org.). ***História da Vida Privada:*** *Da Revolução Francesa à Primeira Guerra.* São Paulo: Companhia das Letras, 1991. V.4. 637p.

PLAISANCE, Éric. Note Critique. [LUC (Jean-Noël). L'invention du jeune enfant au XIXe. Siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle. Paris: Berlin, 1997, 511p.]. ***Revue Française de Pedagogie.*** Paris: Institute Nationale de Rechèrché Pedagogique, n.130, jan. fev. mar. 2000, p. 188 – 191.

PLAISANCE, Éric. ***L'Enfant, La Maternelle , La Societe.*** Paris: PUF, 1996. 206p.

PLAISANCE, Éric. ***Pauline Kergomard et L'École Maternelle.*** Paris: PUF, 1996. 127p.

POSTER, Mark. ***Teoria Crítica da Família.*** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

POSTMAN, Neil. ***O Desaparecimento da Infância.*** Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999. 190p.

PROST, Antoine, VINCENT, G. (Org.). ***História da Vida Privada:*** *Da Primeira Guerra a Nossos Dias.* São Paulo: Companhia das Letras, 1992. V.5, 633p.

PROST, Antoine. Famille et société au miroir de l'enfant In : ***Éducation, Société et Politiques****: Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours.* 2èmé ed., Paris: Édition du Seuil, 1997, p. 13- 28.

PROST, Antoine. *Lecture historique et lecture sociologique des politiques d'éducation* In : ***Éducation, Société et Politiques****: Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours.* 2èmé ed., Paris: Édition du Seuil, 1997, p. 222 - 235.

PROST, Antoine. ***Histoire de L'Enseignement en France (1800 – 1967).*** Paris: Armand Colin, 1968, 524p.

OZOUF, Mona. ***L'École de la France.*** *Essais sur la Révolution, L'Utopie et L'Enseignement.* Paris: Éditions Gallimard, 1984, 415p.

RAMOS, Fábio P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI In : DEL PRIORE, M. (Org.). ***História das Crianças* no *Brasil.*** São Paulo: Ed. Contexto, 1999, p. 19 – 54.

RAPOPORT, Danielle (prefácio). ***La Créche***. Paris: Éditions Hommes & Perspectives, mar. 2000. 164p.

RAYNA, Sylvie, DAEZ, Fréderic (Coord.). ***Formation, Petite Enfance et Partenariat.*** Paris: L'Harmattan, 1997. 209p.

RÉMOND, René. (Org.). ***Eduquer pour Demain :*** *acteurs et partenaires*. Paris: Éd. La Decouverte et la Documentation Française, 1991. 355p.

RÉMOND, René. ***Introduction à L'Histoire de Notre Temps*: *Le XX^e^ Siècle de 1914 à nos Jours.*** Paris: Èditions du Seuil, 1989. v. 3, 280p.

Revue Française d'Études Constitutionnelles et Politiques **Pouvoirs** (n. 75): « **La Laïcité** ». Paris: CNRS e Éditions du Seuil, nov. 1995. 188p.

Revue ***Recherches et Prévisions*** (n° 57-58): « *Petite Enfence, Normes et Socialisation: points de vue*. Paris: CNAF, set-dez. de 1999. 96p.

RIBEIRO, Maurides de Melo e SEIBEL, Sérgio Dario (Coord.). ***Drogas: Hegemonia do Cinismo***. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1997. 353p.

ROSANVALLON, Pierre. ***La Crise de L'État-Providence***. 3.ed. Paris: Éditions du Seuil, 1992. 184p.

ROSEMBERG, Fúlvia, CAMPOS, Maria Malta. ***Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte.*** São Paulo: Cortez Editora e Fundação Carlos Chagas, 1994. 353p.

ROUMAJON, Yves. ***Enfants Perdus, Enfants Punis***. Paris: Éditions Robert Laffont, 1989. 351p.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. ***Confessions***. Paris: Le Livre de Poche, 1972. Vol.1(499p.) e 2 (507p.).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social ou Princípios do Direito Político* In: ***Rousseau Vol. I,*** Col. Os Pensadores. 4. ed., São Paulo: Nova cultural, 1987, p. 15 - 145.

ROUSSEAU. Jean-Jacques. ***Emílio, ou Da Educação.*** 3. ed, Rio de Janeiro: Bertrand, 1995.

SAUSSOIS, Nicole du. ***Toutes les Questions que vous vous Posez sur L' École Martenelle***. Paris: Albin Michel, nouvelle édition 2000. 175p.

SCHONS, Selma Maria. ***Assistência Social entre a Ordem e a "Des-ordem"***. São Paulo: Editora Cortez, 1999. 231p.

SEGRESTIN, D. ***Le Phénomène Corporatiste. Essai sur l'Avenir des Systèmes Professionnels Fermés en France***. Paris: Fayard, 1985.

SEVCENKO, Nicolau (Org.). ***História da Vida Privada no Brasil - República:*** da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. V.3. 706p.

SHORTER, Edward. ***Naissance de la Famille Moderne***. Paris: Éditions du Seuil, 1977. 379p.

SOËTARD, Michel. ***Fiedrich Fröbel – Pedagogie et Vie***. Paris: PUF, 1990

SOËTARD, Michel. ***Pestalozzi.*** Paris: PUF, 1995.128p. (Col. Pédagogues e Pédagogie).

SORCINELLI, P. *L'Alimentation et la santé* in FLADRIN, J-L. e MONTANARI, M. (Dir.). ***Histoire de L'Alimentation***. Paris, Librarie Fayard, 1996, p. 809 - 822.

SUZAN, D. ***Diriger une école maternelle ou elementaire.*** Paris: Les éditions d'organization, 1991. 135p.

THÉBAUD, Françoise (Dir.). ***História Das Mulheres no Ocidente:*** *O Século XX.* Porto: Edições Afrontamento e São Paulo: Ebradil, 1995. V.5. 699p.

THÉLOT, C. (Dir.). ***L'État de L'École***. Paris: Ministére de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1997. 75p.

THOENING, J.C. *L'Analyse des politiques publiques* In: GRAWITZ, M. e LECA, J.. ***Traité de Science Politique:*** *Les Politiques Publiques.* Paris: PUF, 1985. V.4

UCHÔA, M.A. ***Crack, o Caminho das Pedras***. São Paulo: Editora Ática, 1996. 246p.

VANISCOTTE, F. ***70 Millions D' Élèves. L' Europe de l'Éducation.*** Paris: Ed. Hatier. 1989. 263p.

VÁRIOS. ***A Família em Questão.*** **Cadernos de Pesquisa n. 37**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, mai. 1981.

VASCONCELLOS, M. ***Le Système Educatif***. Paris: Éditions La Découverte, 1993. 126p.

VENÂNCIO, R. P. ***Famílias Abandonadas:*** *assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador – séculos XVIII e XIX.* Campinas: Editora Papirus, 1999. 190p.

VENÂNCIO, R. P. *Maternidade negada* In: DEL PRIORE, M. (org.). ***História das Mulheres no Brasil.*** São Paulo: Contexto e Editora Unesp, 1997, p. 189 - 222.

VIAL, J. ***L'École Maternelle***. 2.ed., Paris: PUF, 1989. 125p.

YOLTON, John W. ***Dicionário Locke***. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

WEBER, M. *A política como vocação* in GERTH, H. H. e WRIGHT MILLS, C. (organização e introdução). ***Ensaios de Sociologia***. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1982.

WILHELM, J. ***Paris no tempo do Rei Sol***. São Paulo: Editora Schwarcz, 1998. 269p.

ZAPATA, Antoine. ***Connaître L'Éducation Nationale***. Paris: PUF, 1998. 198p.

ZAZZO, B. ***L'École Maternelle à Deux Ans: Oui ou Non?*** Paris: Ed. Stock, 1984.

ZELDIN, Theodore. ***Histoire des Passions Françaises***: *Ambition et Amour*. Paris: Éd. du Seuil, 1980. V.1, 431p.

ZELDIN, Theodore. ***Histoire des Passions Françaises***: *Anxiété et hypocrisie*. Paris: Éd. du Seuil, 1981. V.5, 511p.

ARTIGOS DE JORNAIS E REVISTAS:

(Agências internacionais). *África tem geração de "órfãos da Aids"*. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2 dez. 1999. Caderno Mundo 1, p. 19.

APPLEBOME, Peter. *Conceito de infância passa por transformação*. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 25 mai. 1998, p. A-10.

CARNEIRO, Marcelo e FRANÇA, Ronaldo. *A gota d'água*. São Paulo: Revista **Veja**. 21 jun. 2000, p. 42 – 49.

CARVALHO, Mario Cesar. *Governo reduz bolsa para famílias que têm 1 filho*. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 abr. 2000, Caderno 1, p. 4.

DIEGUEZ, Consuelo. *A vida no inferno*. Revista **Veja**, São Paulo, 3 mai. 2000, p. 128 – 130.

FARJALLAT, Célia Siqueira. *A roda dos expostos*. **Correio Popular**. Campinas, 30 nov. 1999, p. 3.

FORMENTI, Lígia. *Precocidade é vista com reservas*. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 25 mai. 1998, p. A-10.

GARBIN, Luciana. *Força de meninos 'carrega' olarias de Bragança.* **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 30 de abr. 2000, Caderno A, p. 14.

LIMA, João Gabriel de. *O Baú do Gênio de Apipucos.* Revista **Veja**, São Paulo, 15 set. 1999, p. 70 – 77.

MATEOS, Simone Biehler. *Programa usa escola para tirar criança do garimpo.* **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 30 abr. 2000, Caderno A, p. 15.

MEC/SEF/DPE/COEDI. **Criança** (revista do professor de educação infantil). Brasília, MEC.

VIEIRA, Marceu *As pequenas domésticas.* Revista **Época**, Rio de Janeiro, Editora Globo S. A., 1° mai 2000, p. 120 – 122. (entrevista concedida por Lena Lavinas, técnica da Diretoria de Política Social do IPEA).

LEGISLAÇÃO :

FRANÇA. Ministère des Affaires Sociales e de la Solidarité Nationale. Décret n° 74 – 58, de 15 de janeiro de 1974. Relativo à regulamentação dos berçários, das creches, das consultas de proteção infantil e das gotas de leite (extrato).

FRANÇA. Ministère de la Santé. Arrêté, de 5 de novembro de 1975. Trata de regulamentar do funcionamento das creches" (extrato).

FRANÇA. Ministère des Affaires Sociales e de la Solidarité Nationale. Décret n° 94626, de 22 de julho de 1994. Relativo à formação de auxiliares de cuidados e de auxiliares de puericultura" (extrato).

FRANÇA. Ministère des Affaires Sociales e de la Solidarité Nationale. Circulaire n° 83-22, de 30 de junho de 1983. Relativa à participação dos pais na vida cotidiana das creches.

FRANÇA. Ministère des Affaires Sociales e de la Solidarité Nationale. Circulaire nº 83-22, de 30 de junho de 1983. Relativa à participação dos pais na vida cotidiana das creches.

FRANÇA. Ministère de la Santè. Circulaire nº 4, de 2 de novembro de 1981. Relativo ao desenvolvimento, à coordenação e organização das formas de acolhida e de guarda das crianças pequenas.

FRANÇA. Ministère de la Santé. Loi nº 70 – 633, de 15 de janeiro de 1970. Relativa á entrega obrigatória de certificado de saúde por ocasião de exame médico preventivo.

FRANÇA. Ministère des Affaires Sociales. Circulaire, de 15 de fevereiro de 1966. Trata de medidas a serem tomadas com vistas a assegurar a segurança das crianças nos serviços hospitalares e nos estabelecimentos de proteção maternal e infantil.

FRANÇA. Ministère de l'Emploi et de la Solidarité. Décret nº 2000 – 762, de 1 de agosto de 2000. Relativo aos estabelecimentos e serviços de acolhida de criança de crianças de menos de seis anos e modifica o Código da Saúde Pública. ***Journal Officiel*** **[de la République Française]**. Paris. p. 12228 – 12230, 6 ago. 2000.

FRANÇA. Ministère de l'Emploi et de la Solidarité. Arrete s/n, s/d. Relativo ao pessoal de estabelecimentos e serviços de acolhida de crianças de menos de seis anos. (mimuta)

FRANÇA. Ministère de l'Emploi et de la Solidarité. Codè de la Santé Públique (extrato Art. 2324-1, 2324-2, 2324-3, 2324-4). ***Journal Officiel*** **[de la République Française]**. Paris. p. 37556, s/d.