



FRAGMENTOS SOBRE A ROTINIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Maria Carmen Silveira Barbosa

RESUMO – *Fragments sobre a rotinização da infância.* Este artigo apresenta alguns fragmentos que apontam para a importância da rotina como uma categoria central da Educação Infantil. Procuo inicialmente marcar a diferença entre as rotinas e o cotidiano, onde cotidiano é demarcado como um conceito de vida diária, e a rotina como artefato que organiza um estilo de vida. Demonstro como ao longo da modernidade foram sendo criadas concepções sobre a infância e, conseqüentemente, engendrados planos sobre a educação das crianças. Aponto a criação de instituições de Educação Infantil, e as práticas educativas realizadas no interior destas, como as responsáveis pela “rotinização” da Educação Infantil.

Palavras-chave: *infância, educação infantil, rotina.*

ABSTRACT – *Fragments on the routinization of childhood.* This article introduces some points that show the importance of routine as a central category in child education. In the beginning I try to point out the difference between the routine and the quotidian, where the quotidian is considered a daily life concept and routine is a tool that organizes a life style. I demonstrate how concepts about childhood have been created during the modern times and, as a consequence, plans have been made concerning infantile education. Finally I indicate the creation of *crèches, day care centers, kindergarten* and educational practices carried on inside of them as responsible for the routine in child education.

Key words: *childhood, child education, routine.*

O tema central deste artigo é o da rotina na Educação Infantil, ou seja, uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação institucional das crianças pequenas estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas. Como veremos a seguir, essas rotinas não apenas organizam os tempos, espaços e atividades dos adultos e das crianças nas creches e pré-escolas, como também realizam um projeto de rotinização da infância¹.

As rotinas da educação infantil

A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão das mesmas como concretização paradigmática de uma concepção de “educação e de cuidado” de crianças de menos de seis anos². As denominações dadas às rotinas são diversas: o horário, o emprego do tempo, a seqüência de ações, o trabalho dos adultos e das crianças, o plano diário, a rotina diária, a jornada e outros. Poderíamos afirmar que elas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais. A rotina é usada, muitas vezes, como o cartão de visitas da instituição, quando da apresentação desta aos pais ou à comunidade, ou um dos pontos centrais de avaliação da programação educacional.

Na prática educativa de creches e pré-escolas, está sempre presente uma rotina de trabalho que pode ter autorias diversas: em alguns casos, são normas ditadas pelo próprio sistema de ensino; outras vezes, são os técnicos ou burocratas dessas repartições; outras, os diretores, supervisores ou os professores e os demais profissionais da instituição e, em algumas instituições também as próprias crianças são convidadas a participar. A estrutura e o modo de funcionamento da instituição – horário de entrada e saída das crianças, horário de alimentação, turno dos funcionários – são fatores condicionantes³ do modo de organizar a rotina.

Nos livros sobre creches e/ou pré-escolas pesquisados⁴, encontrei a presença das rotinas. Elas aparecem como modelos ou sugestões para a organização do trabalho pedagógico do educador, mas, em geral, não são teorizadas. Raramente uma sugestão de rotina é acompanhada de uma possível explicação sobre os objetivos da sua organização, a seleção ou a escolha de atividades ou materiais, ou mesmo justificativas que indiquem os motivos pelos quais se inicia a manhã com um determinado tipo de atividade e se finaliza com outro. A rotina torna-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado.

O tema da rotina vem sendo tratado, indiretamente, desde os textos fundadores da educação infantil⁵, como o de Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Maria Montessori, e aparecem, de modo mais visível, nas propostas contemporâneas

de educação infantil. Pode-se até mesmo afirmar que as rotinas encontram, atualmente, um maior destaque; a ponto de serem tema de capítulos de livros ou de fascículos de publicações independentes, bem como tema na formação de professores, etc.

A presença significativa da rotina, nas práticas da educação infantil, acabou por constituí-la como uma categoria didática central, mas muito pouco explicitada. Como todas as noções, a palavra rotina surgiu no momento em que ela parecia ter-se tornado útil para nomear práticas que já estavam constituídas socialmente⁶. Reconhecer a existência de uma categoria didática e seu modo de operar é uma atitude importante, pois, tendo certa visibilidade, ela torna-se mais consistente e passível de análise, crítica e enfrentamento.

Rotina e/ou cotidiano

As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São rotineiros alguns conjuntos de atividades que se realizam todos os dias, como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar e cuidar da casa, regulados por costumes e desenvolvidos em um espaço e tempo social definidos e próximos, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho. Fazem parte das rotinas certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se automatizadas na vida dos sujeitos, criando modos de organizar a vida. Seria muito difícil viver se, todos os dias, fosse necessário refletir sobre todos os aspectos dos atos cotidianos.

Em contraposição à rotina, o cotidiano⁷ é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também é o *locus* onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar “o extraordinário do ordinário” (Lefebvre, 1984, p. 51).

José Machado Pais (1986, p. 10) afirma que não se pode reduzir o cotidiano ao rotineiro, ao repetitivo e ao a-histórico, pois o cotidiano é o cruzamento de múltiplas dialéticas entre o rotineiro e o acontecimento. Pais (1986, p. 15) adota essa posição ao afirmar que “o quebrar com a rotina pressupõe a existência da rotina. Da mesma forma, o rito é a condição de possibilidade do ser”. As regularidades dos rituais, as repetições das rotinas presentes no cotidiano dão o suporte necessário para a criação do novo. A rotina, perturbada pelo inesperado ou pelo sonho, é assim um tempo e espaço tanto de tradição como de inovação.

A partir do acima exposto, penso que é necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e em sua amplitude, das rotinas, isto é, de uma racionalização ou de uma tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas

instituições, para organizar e controlar a vida cotidiana. Assim, a rotina é apenas um dos elementos que integra o cotidiano.

A rotina pode tornar-se uma tecnologia de dominação quando não considera o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma seqüência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, pois está cristalizado em absolutos.

A questão do cotidiano e das rotinas que o regram e normalizam, isto é, a vida cotidiana em sua integralidade, nas instituições de creche e pré-escola, pode ser vista como elemento central nas pedagogias da educação infantil. As rotinas das pedagogias da educação infantil são vistas, nesse trabalho, como um dos elementos integrantes das práticas educativas e didáticas que são previamente pensadas e planejadas e reguladas com o objetivo de ordenar e operacionalizar o cotidiano da instituição e constituir a subjetividade de seus integrantes. Tais objetivos estão bem determinados, apesar de nem sempre estarem explícitos.

Embora tenha sido verificado o quanto as rotinas pautam a vida cotidiana das instituições, pouco se sabe sobre elas. Há em nossa sociedade, como diz a socióloga Heloísa Fernandes (1991), uma maior produção de morte cotidiana do que de vida cotidiana. É possível concluir que quase não se fala das rotinas, mas sua presença constante nas pedagogias da educação infantil tem uma função muito clara na consolidação da sociedade vigente. As rotinas das creches e das pré-escolas estão invadidas pelos discursos hegemônicos e nelas procura-se banir a transgressão, o desejo e a alegria.

Mas mesmo quando as rotinas institucionais são absolutizadas, fechadas e alienadoras, é importante ressaltar que os usuários criam suas próprias operações de apropriação, suas maneiras de praticar (De Certau; Giard; Mayol, 1997), e que é preciso relativizar a suposta passividade dos consumidores e a massificação dos comportamentos. Esta não é uma regra geral e, mesmo na rotina invisível, sob um sistema silencioso e repetitivo de tarefas feitas como que por hábito – uma série de operações executadas maquinalmente por gestos, ritos, códigos, ritmos, costumes – é possível encontrar opções, variedade e criatividade, isto é, o cotidiano.

Creio que essa diferenciação entre rotina e cotidiano, juntamente com a idéia de que o cotidiano contém uma rotina, mas não se restringe a ela, pode abrir uma nova trajetória na compreensão da rotina pedagógica. Essa questão será explicitada na medida em que forem aprofundadas as idéias referentes à de rotinização das crianças na educação infantil.

A modernidade e o processo de institucionalização e rotinização da educação da infância

A modernidade difere de todas as formas anteriores de ordem social, uma vez que seu dinamismo desconsidera os usos e os costumes tradicionais, substituindo-os pelas organizações mais amplas e impessoais, quebrando, assim, o marco protetor da pequena comunidade⁸. As práticas de educação e cuidados das crianças deslocam-se de ações moldadas por grupos familiares, privados, singulares, heterogêneos e locais para sistemas modernos, homogêneos, públicos e globais.

Não se trata de mera transformação externa; a modernidade, ao alterar de maneira radical a natureza da vida social cotidiana, afetou também os aspectos mais pessoais da experiência humana (Giddens, 1995, p. 50). Sabe-se que as instituições sociais não estão separadas da vida dos sujeitos e fazem parte da estruturação subjetiva de todos aqueles que a elas estão vinculados. O saber e o conhecimento especializados, divulgados através das instituições sociais, influenciam os modos de percepção e de participação no mundo.

Enzesberger (1995), desenvolvendo essa idéia, ainda que de modo diferenciado, explica que as instituições complexas nasceram na modernidade com o intuito de simplificar um mundo que estava ficando “excessivamente complexo”. Sua função precípua era de fazer com que os sujeitos pudessem ser enquadrados no mundo já com as suas percepções limitadas, tirando-lhes, assim, “o fardo da liberdade, da imaginação e da construção própria”. Para esse autor, as instituições possuem certas características em comum, como:

Em primeiro lugar, um grupo definível de pessoas que praticam uma profissão particular, um grupo correspondente de clientes, tanto no sentido ativo quanto passivo, mais ou menos intimamente envolvido com a mesma prática. Em segundo lugar, um conjunto de regras ou rituais estabelecidos. E, em terceiro lugar, uma competência particular, e isso não significa apenas um ofício ou uma técnica, mas sim uma finalidade social, reservada a essa instituição específica por leis ou por um acordo tácito (Enzesberger, 1995, p. 26).

Pode-se verificar que tais características estão presentes nas instituições de educação infantil, pois elas têm uma função social clara, uma especificidade em termos de clientela e de profissionais que nelas atuam e possuem seus próprios rituais, o que as tornam semelhantes independentemente do contexto em que atuam ou de como exercem seu poder e sua ação.

Para compreender como e por que a infância e a educação das crianças pequenas foram rotinizadas e institucionalizadas durante a modernidade, é necessário conhecer os motivos pelos quais a infância passou a ser uma etapa da vida humana diferenciada e, posteriormente, verificar por que foram fundadas as instituições de atendimento a essa população.

Os outros: crianças e selvagens

Para a sociedade europeia ocidental, o início da modernidade foi um momento de contato com a alteridade. Há a descoberta externa de um Novo Mundo e a descoberta interna das crianças. A tecnologia das grandes navegações apontou para a descoberta do diferente e, juntamente com ele, constituiu a crença acelerada da superioridade dos iguais⁹. Já o processo de construção da infância fez o caminho inverso, pois tentou transformar iguais em diferentes, isto é, passar da idéia das crianças como miniaturas de adultos para a construção de um outro, diferente do adulto. Em ambos processos, estão presentes o debate entre o eu e o outro, a alteridade.

Os “outros” recém-descobertos foram denominados de bárbaros¹⁰. Essa palavra provém da antiguidade clássica, uma vez que os gregos denominavam *barbarói* os balbuciantes ou todos aqueles que não sabiam falar a sua língua. E, como os que balbuciam são os que não têm fala (*infans*), *barbarói* é uma palavra que serve para denominar tanto os estrangeiros como também as crianças:

Para os gregos, essa incapacidade revelava predominantemente em qualquer pessoa ou raça uma condição humana negativa, porque a linguagem era um instrumento da razão. Dizer que certas pessoas não sabiam falar grego era equivalente a dizer que não tinham a faculdade da razão e não podiam atuar segundo a lógica; que seu desenvolvimento intelectual era pobre e incapaz de dominar a razão (...) (Sardar, 1996, p. 27).

Qual é atitude dos europeus (adultos, brancos, masculinos...) em relação aos dois outros: as crianças e os selvagens¹¹? Frente a esses estranhos, a atitude política foi a da conquista e da dominação¹². Os relatos e as cartas das cruzadas, das descobertas marítimas e dos colonizadores – com suas verdades e mentiras – são fontes inesgotáveis de dados para conhecer os *novos mundos*, mas é preciso considerar que eles serviram basicamente para consolidar as categorias de pensamento já existentes¹³.

Os habitantes do Novo Mundo eram descritos como *caráibas* – canibais, com caldeirões nos quais rapazes castrados, depois de colocados na engorda para ficarem tenros, eram comidos – e como *inocentes*, que viviam num paraíso terrestre. Contudo, sempre que se falava em ameríndios, falava-se daquilo que era exótico e do que lhes faltava para serem civilizados. Os povos do Novo Mundo não eram considerados escravos naturais, como os africanos, mas como “crianças naturais, herdeiros da verdadeira razão, desde que fossem devidamente educados e se tornassem adultos” (Sardar, 1996, p. 58). O padre Antônio Vieira, em seus sermões, fala das dificuldades de realizar um projeto de educação com os indígenas brasileiros:

Nas (missões) da Índia muitas são capazes de conservar a fé sem assistência dos pregadores; mas nas do Brasil nenhuma há que tenha esta capacidade. Esta é uma das maiores dificuldades que tem aqui a conversão. Há-se de estar sempre ensinando o que já está aprendido, e há-se de estar sempre plantando o que já está nascido, sob pena de se perder o trabalho mais o fruto (1995, p. 133).

As semelhanças entre os nativos das Américas e as crianças estavam calcadas nas mesmas ambigüidades, pois ambos eram vistos como o bem e o mal, o inocente e o pecador, e deveriam ficar sob a tutela de “professores naturais” (adultos, masculinos e brancos) até estarem educados e chegarem à “idade da razão”. Disciplinar a parte instintiva, emocional, corporal que regia os nativos do Novo Mundo e as crianças tornou-se uma obrigação cristã¹⁴.

No século XVI, a Europa estava em polvorosa, coberta pela disputas religiosas que ora dava ganhos aos protestantes, ora aos católicos. Nessa luta pelo poder religioso, as igrejas encontram duas alternativas de ação. Por um lado, a possibilidade de avançar externamente, através das fronteiras, e chegar ao Novo Mundo, com as missões e a catequização dos infiéis e, por outro, com a criação de uma estratégia interna de colonizar as mentes das crianças européias – outro tipo de selvagem – através das instituições educacionais. A identidade estabelecida entre os nativos e as crianças foi estabelecida como justificativa para impor uma missão civilizadora e catequizadora para ambos, e as escolas e as instituições de guarda das crianças contribuíram para levar a termo essa missão.

Além do modo cristão de entender os nativos do Novo Mundo e sua educação, também os filósofos iluministas construíram ferramentas diferentes das da igreja para interpretar a história dos homens. Condorcet (1993) criou uma nova forma “progressiva” de entender a história, observando nela uma evolução natural, comparada ao crescimento humano, em que o modo de vida dos povos mais antigos, vistos como primitivos, era pensado como uma etapa a ser ultrapassada para chegar à fase adulta da vida social, contribuindo, desse modo, para legitimar a idéia da necessidade de civilizar os Outros, tendo em vista a sua evolução.

De acordo com Finkielkraut (1988, p. 69),

Completamente inebriados ao mesmo tempo pelo desenvolvimento dos conhecimentos, pelo progresso técnico e pelo refinamento dos costumes que a Europa do século XVIII conhecia, criou, para dar conta disso tudo, o conceito de civilização. Era transformar sua condição presente em modelo, seus hábitos particulares em atitudes universais, seus valores em critérios absolutos de julgamento, e o europeu – mestre e possuidor da natureza – no ser mais interessante da criação.

Na busca de executar essa “ação civilizatória”, tendo em vista a maioria, criou-se toda uma engenharia social para domar os índios, os selvagens, os *outros*, dando-lhes modos de ver, de sentir e de agir europeus e, ao mesmo tempo, construir na sociedade europeia uma maquinaria escolar para educar as crianças (Varela & Alvarez-Uria, 1992). Ensinar a civilidade, disciplinar e salvar as almas infantis torna-se um dos principais objetivos dos educadores moralistas.

Muitos deles criaram manuais para os pais, sugerindo modos de educar as crianças. Um dos principais autores foi Erasmo de Rotterdam, que, em 1530, publicou *De civilitate morum puerilium*, um texto que ensinava as crianças e os jovens a se empenharem em aprender as normas sociais e não vê-las apenas como uma forma complementar à vida, mas encarando-as como a própria vida.

John Locke (1986), em 1693, publicou *Da educação das crianças*, no qual indicava, pormenorizadamente, conselhos para a formação de um cavaleiro. O texto inicia com um capítulo sobre os cuidados e a saúde, mas ao longo do livro o autor trata de temas como a natação, o ar, os hábitos, as roupas, os alimentos, as comidas e bebidas, as frutas, o sono e o entretenimento e depois se volta para o espírito, os castigos, as recompensas, as regras, as condutas, as vantagens da educação domésticos e muitos outros assuntos, formando um compêndio com 27 capítulos sobre a educação. Para esse autor, formar o caráter, um código de comportamento válido para todos, é o objetivo principal da educação (Revel, 1991, p. 173). Esses textos eram complementados com provérbios, máximas e fábulas, o que facilitava a sua memorização.

No século XVIII, Rousseau¹⁵, opondo-se à rigidez educacional dos moralistas, da corte e da burguesia emergente, coloca sua visão da natureza específica da criança e das formas “mais naturais” de educá-las. É importante lembrar que esse pensador inaugurou um período histórico em que a educação dos filhos deixava de ser uma prática com base apenas na tradição, para tornar-se um projeto pessoal ou familiar, tendo em vista a produção de um novo ser humano para uma nova sociedade¹⁶.

A descoberta das crianças havia sugerido uma nova questão: como fazer para educá-las? Como fazer para torná-las virtuosas? E uma das respostas encontradas foi a criação de instituições para civilizar as crianças e, conseqüentemente, controlar as famílias e a sociedade.

Crianças, infâncias

Sarmiento e Pinto (1997) pesquisadores do Instituto de Estudos da Criança do Minho, em Portugal, iniciam seu texto sobre a definição e a delimitação dos conceitos de criança e infância diferenciando essas duas categorias. Para eles:

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controlo que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (p. 13).

E insistem na importância da distinção desses dois termos:

Infância, como categoria social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e as crianças, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos fatores de diferenciação e heterogeneidade, afiguram-se não como uma redundância ou uma sutileza analítica, mas como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos ou investigação (p. 24).

De acordo com Ulivieri (1986, p. 48), o conceito de infância¹⁷ é muito geral e historicamente impreciso. A infância, como objeto de estudo, foi pesquisada basicamente pela biologia, pela psicologia e pela medicina, ficando, durante muito tempo, marginal aos estudos históricos e sociológicos que a abordavam apenas nas suas relações com a história da família e, nos últimos anos, com a história da mulher. Somente no final do século XX é que ela passa a ser estudada. Conforme Gonzalez-Agapito (1989), a atual preocupação que existe com a história da infância e das suas instituições educativas pode ser vista como um sintoma que aponta para uma sensibilização pelo tema e consequentemente por sua história.

Falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco ou até um modo de encobrir uma realidade. Todavia, uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular, nem é única. A infância é plural: infâncias¹⁸.

Como afirma Kincheloe (1997), a infância não é um momento decidido nem pela natureza humana, nem pela biologia. Há, nos diferentes textos sobre o que é a infância, uma disputa para fixar, hegemonicamente, um significado para a mesma¹⁹. Confirmando esta tese, Franklin (apud Sarmiento; Pinto, 1997, p. 17) lembra que a infância não é uma experiência universal, nem natural, de duração fixa, mas está vinculada aos significados dados pela cultura e pela história individual de cada um.

Como bem definem Varela e Alvarez-Uria: “A criança, tal como a percebemos atualmente, não é eterna nem natural; é uma invenção social, de aparição recente ligada a práticas familiares, modos de educação e, consequentemente, a classes sociais” (1992, p. 69).

Burman (1998) lembra que a infância é um “armazém de representações sociais” sempre apresentadas, com seus ganhos e perdas, em relação às pessoas

adultas. De qualquer forma, todos esses autores procuram frisar que é preciso entender a infância como construção social que não pode ser dissociada de outras variáveis da análise social, como gênero, raça, classe, geração e outros.

Prout e James (apud Pinto, 1997) sugerem que é preciso ver as crianças como sujeitos ativos em face das estruturas e dos processos sociais e defendem, que para estudar as culturas e as relações entre as mesmas, é preciso sair somente da perspectiva do adulto e proceder a “desconstrução de imagens *mitificadas e estereotipadas* acerca das crianças, que perpassam nos discursos, nas práticas e, em geral, nas formas mais variadas de representação da infância” (Pinto, 1997, p. 68).

Histórias de infâncias

O clássico estudo de Ariès (1978), a coletânea de textos de De Mause (1994) e os livros de Trisciuzzi; Cambi (1989), Becchi; Julia (1996), Bajo; Betrán (1998), Delgado (1998) são textos extremamente importantes para compreender a construção da infância.²⁰ Ariès vincula a construção da infância ao contexto social, cultural, histórico e econômico; localiza o nascimento da idéia de infância no antigo regime e defende que somente em certo momento um sentido, um sentimento diverso para essa faixa etária começou a emergir.

De acordo com Ariès (1978), na Idade Média européia, as crianças viviam misturadas aos adultos e participavam, na medida da independência das suas capacidades corporais, de todas as atividades desenvolvidas pelas comunidades – fossem elas de trabalho ou de diversão. A socialização e a educação aconteciam através de uma rede ampla de sociabilidade com aprendizagem gradual dos usos, dos costumes e das técnicas conhecidas pelas comunidades. A vida não era vista como uma sucessão de etapas divididas em faixas etárias com características distintas:

Ninguém pensava nelas (as crianças) como criaturas inocentes, nem na própria infância como uma fase diferente da vida, claramente distinta da adolescência, da juventude e da fase adulta por estilos especiais de vestir e de comportar. As crianças trabalhavam junto com seus pais, quase imediatamente após começarem a caminhar, e ingressavam na força de trabalho adulta como lavradores, criados e aprendizes, logo que chegavam à adolescência (Darnton, 1986, p. 47).

Pancera acompanha tal reflexão, dizendo que o mundo extrafamiliar era formado por um grupo amplo de indivíduos que nem sempre eram parentes próximos, e que todas essas pessoas completavam e integravam “o influxo de socialização da vida doméstica” (1993, p. 13).

Para alguns críticos de Ariès, como De Mause (1994), o sentimento de infância sempre existiu, podendo ser comprovado a partir da história e de referências da antiguidade; ele apenas passou por um processo de transformação ao longo da história²¹. Gélis (1991, p. 324) afirma que houve momentos nos quais a esfera familiar assumiu a maior parte das responsabilidades referentes à educação das crianças e que, na modernidade, a Igreja e o Estado Nacional tornaram-se mais presentes.

Como complementam Trisciuzzi e Cambi (1989), as crianças eram consideradas seres com uma pseudovida psíquica, podendo ser tratadas licenciosamente e de modo violento, pois “não tinham consciência, nem memória”²². Aos poucos, um período da vida dos seres humanos, que nunca havia sido demarcado com precisão, estabelece-se. Surge uma diferenciação, e as crianças passam a ser separadas dos adultos e dos anciãos.

Outras concepções contrapõem-se a estas, como as de Klapisch (apud Pancera, 1993), autor que, ao estudar o *quattrocento* na Itália, considera que as crianças, apesar de participarem ativamente da vida social, eram colocadas marginalmente nas sociedades tradicionais²³ e exploradas pelo trabalho precoce, pela manipulação consciente e pelo desprezo.

É válido lembrar que a separação racional do mundo da infância e dos adultos também foi uma forma de segregação. Segundo Gélis,

A primeira infância era a época das aprendizagens. Aprendizagem do espaço da casa, da aldeia, das redondezas. Aprendizagem do brinquedo, da relação com as outras crianças: crianças da mesma idade ou maiores, que sabiam mais e ousavam mais. Aprendizagem das técnicas do corpo, aprendizagens das regras de participação na comunidade local aprendizagem das coisas da vida (1991).

Como demonstram Darnton e Ariès, os homens e as mulheres do começo da era moderna não entendiam a natureza da vida humana e não tinham formas de controle sobre ela. A vida era curta, permeada de trabalho e desventuras – como a peste e a fome. A família era caracterizada por um matrimônio tardio, com um curto período de fertilidade, com amamentações prolongadas e índices de mortalidade infantil elevados. Naquele momento histórico, a infância era principalmente compreendida de acordo com a visão dada pelo cristianismo, sendo concebida como rude, fraca de juízo e tendo a alma marcada pelo pecado original, que a orienta para o mal e, por esse motivo, devendo ser vigiada, inspecionada e controlada pelos adultos.

Durante o Renascimento, com o retorno aos clássicos e com a revisão das experiências da igreja primitiva, a infância foi repensada e começou a ser associada a elementos como a pureza, a simplicidade, a necessidade de amor, a ingenuidade do coração, a maleabilidade e a fragilidade. Por isso, passou a ser valorizada e amada. O cristianismo refere-se às crianças por meio das pa-

lavras de Cristo “vinde a mim as criancinhas” e da afirmativa de que delas é o reino dos céus²⁴.

Seja qual for a compreensão sobre a infância, o que estava certo é que ela, do ponto de vista dos adultos, necessitava de um certo tipo de educação. A fim de que esse projeto pudesse ser realizado, foram construídos espaços educacionais específicos para as crianças pequenas e prescritos modos distintos de intervenção através de diversas pedagogias.

De acordo com Ulivieri, a criação de instituições educacionais: “É, pois, a expressão real, para o bem ou para o mal, da descoberta da infância de sua valorização, mas também da necessidade para a incipiente sociedade industrial de conformar os membros mais jovens para servir suas próprias necessidades e fins” (1986, p. 79)

A institucionalização e a rotinização da infância caracterizaram toda essa construção instrumental, feita ao longo do século XX, de um *dever ser* na educação das crianças pequenas, ou seja, da sua normalização. Segundo Ulivieri (1986, p. 80), a infância normalizada e, no meu entender, *rotinizada* busca uma existência na fuga, nos sonhos, nos jogos e na imaginação.

A institucionalização das crianças

A ampla pesquisa sobre as crianças abandonadas ou andarilhas na sociedade europeia nos séculos XVIII e XIX demonstra que, em grande parte dos países, havia uma circulação muito grande de crianças e jovem. Essa situação “expressa uma realidade, o reconhecimento social e institucionalizado do hábito de descarregar sobre a coletividade a responsabilidade de certos filhos não desejados” (Bardet; Faron, In: Becchi; Julia, 1996b, p. 103).

Em alguns países europeus, abandonavam-se abertamente as crianças; em outros, tal prática não era consentida. De acordo com Becchi (1996b, p. 8), as autoridades não suportavam a vida de andarilho, de crianças sem trabalho, sem fé, sem moral, pois essa vida representava “ao mesmo tempo um elemento de desordem e de perigo”. E, assim, a partir do século XVI, começam a surgir políticas de internamento para as crianças pobres, de acordo com as quais algumas instituições terão a tarefa de ensinar conceitos elementares, fazer a formação moral e religiosa e, ainda, construir subjetividades adequadas ao trabalho. As crianças eram recolhidas indiferentemente em instituições como hospitais, hospícios, Santas Casas, asilos de mendicidade, prisões ou rodas, juntamente com todos aqueles que eram vistos como populações desviantes.

Somente no decorrer do século XIX é que as instituições diferenciaram-se, criando especificidades e atendendo apenas a um determinado público. Foram criados os berçários, as casas-asilo, os lactários, os consultórios de puericultura e as salas de custódia, entre outros, para atender as crianças pequenas.

Creches, jardins de infância, salas de asilo...

As instituições de educação infantil estruturaram-se em vários países ocidentais, como vimos, com denominações diferentes e prestação de serviços de cuidado e educação diversificados, atendendo às demandas sociais do contexto onde estavam inseridas e criando espaços com características diferenciadas e específicas para cada população infantil.

Para o nascimento de tais instituições, foram necessários tanto o reconhecimento da existência da infância (um grupo etário com características e necessidades diferenciadas) como o estudo, aprofundado, de especialistas sobre as mesmas. Varela, confirmando o trabalho de Ariès, afirma que desde o momento em que se dotaram as crianças de características específicas, isto é, “desde que se lhe atribuem qualidades diferentes das dos adultos, surgem os colégios, instituições destinadas a sua educação e recolhimento” (1986, p. 157).

Em um artigo sobre os *Asilos Nido* italianos, Lucchini e La Guardia (1987) comentam que um dos denominadores comuns a essas instituições é a sua origem extrapedagógica. Contudo, apesar de as origens das instituições de assistência, cuidados e educação para a primeira infância não estarem vinculadas diretamente à escola primária, é possível encontrar aí um processo que apresenta muitos pontos em comum.

Varela (1986, p. 165) mostra-nos como, para domar os pobres, os políticos, os religiosos e os moralistas organizaram

instituições destinadas fundamentalmente ao seu recolhimento e nelas se ensinaram a doutrina cristã e a aprendizagem de ofícios. Os sem família, as crianças vagabundas, seriam, portanto recolhidos em albergues, hospitais, casas de expostos, casas de doutrina, hospícios, seminários de pobres (...).

A criação das creches francesas por Marbeau, em meados do século XIX, teve forte repercussão em vários países ocidentais. As creches foram colocadas como um critério de civilização e de urbanidade de um povo²⁵. É preciso lembrar que foi no século XIX que grande parte dos sistemas de educação nacional se organizou nos países europeus, e que essa inovação, com sua amplitude e fundamentação pedagógica, materiais e métodos, era tomada como um dos critérios para medidas de desenvolvimento dos países. As creches e pré-escolas, apesar de não fazerem parte dos sistemas educacionais, participam de uma nova concepção cultural, a qual define que as crianças podem ser cuidadas e educadas em um ambiente extrafamiliar.

De acordo com Magalhães (1997), o movimento de publicização da educação das crianças pequenas nas sociedades européias passou por três tipos de ações. A primeira, em meados do século XVI, é a de proteção, que procura acolher, alimentar e cuidar da infância abandonada a partir de uma rede de amas, de casas de misericórdia, de rodas de expostos e outras instituições de

acolhimento público complementadas por campanhas de alimentação e higienização.

Já na metade do século XIX, os asilos ou creches substituem parcialmente as instituições anteriores, ocupando o tempo livre das crianças com instrução ou trabalho. O final desse período ficou marcado por uma multiplicação de asilos, creches, jardins froebelianos, pré-escolas, casa da criança, promovidos pelos governos civis, em associação com fundos de beneficência e a assistência das fábricas.

Peter Moss e Helen Penn (1996), em um estudo sobre as perspectivas históricas da educação das crianças pequenas, afirmam que na discussão e na oferta da educação em ambiente coletivo, entre os zero e os seis anos, vão estar presentes as variáveis: condições sociais e econômicas dos países, os papéis sociais desempenhados por homens e por mulheres e as concepções acerca da natureza infantil.

Invenções e criações sobre a natureza infantil

A criação da infância, juntamente com todas as suas posteriores subdivisões (lactância, primeira infância, segunda infância e puberdade), como uma etapa do *desenvolvimento humano*, inventou a caracterização de cada grupo etário e toda uma gama de idéias que sugerem formas de intervenção através da psicologia evolutiva ou do desenvolvimento.

Junto com esse novo e ambíguo sentimento de infância – com um estatuto próprio, especificidades definidas, necessidades pré-determinadas²⁶–, e idealizações, nasceram práticas e teorias para governar as crianças. A cada etapa da infância, a cada tipo de compreensão sobre a mesma, correspondem um tipo de instituição e uma pedagogia.

Autores como Trisciuzzi e Cambi (1989) vêem como principal efeito da descoberta da infância o seu *conhecimento*, a partir do qual se cria uma infância científica. A importância dada à infância, no século XX, pode ser medida através dos conhecimentos que foram construídos sobre ela e que foram divulgados por meio de campanhas, das Grandes Exposições Internacionais, dos Manuais de puericultura, pediatria, psicologia infantil. Há a emergência de uma construção da ciência: teorias e pesquisas em psicologia, saúde, economia, sociologia que descreverão a criança de uma era, de uma cultura específica, como se fosse “a criança”²⁷. Para essa criança serão criadas rotinas de amamentação, de introdução dos alimentos sólidos, de controle esfinteriano, até rotinas que decidam os conteúdos e os jogos pedagógicos a serem trabalhados de acordo com faixa etária.

Rotinização da educação infantil

A partir dessas breves considerações sobre o modo como surgiram as instituições de educação e cuidados para as crianças pequenas, pode-se ver como as mesmas foram decorrentes da divisão de grandes espaços de contenção social.²⁸ Elas iniciaram com a construção de um espaço separado para os pequenos, atendendo a uma demanda social precisa e possuindo uma proposta de ação baseada inicialmente em princípios religiosos, piedosos e caritativos, aos quais vão sendo agregados os conhecimentos técnicos e científicos apresentados pelo desenvolvimento da ciência.

Essas instituições possuíam diferentes nomes, diferentes concepções pedagógicas, o que demonstra o quanto este tipo de equipamento teve uma gênese plural, de acordo com a demanda. Aos poucos, os “conhecimentos científicos” (muitas vezes heterogêneos) sobre a infância começaram a ditar quais as normas da boa educação para a pequena infância. Os espaços específicos para os cuidados e a educação das crianças bem pequenas acabam sendo estruturados como mundos fechados, protegidos, com espaços internos e externos, ordenados e regulamentados além de atividades previamente programadas, com o uso de materiais específicos em tempos cronogramados. Um processo de padronização das crianças e de rotinização da educação infantil.

À medida que tais instituições ampliam seu atendimento, há uma separação ou classificação das crianças em grupos, tendo como critérios faixa etária, os níveis de desempenho motor, o tipo de deslocamento, a forma de alimentação, o nível de inteligência e a presença de algum tipo de dificuldades (motoras ou sensorial), o que fez com que, aos poucos, a unidade formal dessas instituições se tornasse a sala de aula.

Como vimos acima, gradativamente foram sendo constituídos conteúdos de ensino para essa faixa etária, que variavam de um enfoque centrado na leitura e na escrita para outro que dava ênfase à higiene, à socialização e aos hábitos sociais. Tratava-se de saberes que se passavam como neutros e objetivos e que correspondiam àquilo que era visto como adequado para cada grupo etário, formando, assim, um recorte curricular. Juntamente com essa ação explícita, acontece um projeto de controle corporal e de estruturação subjetiva com vistas à formação de corpos dóceis (Foucault). A partir dos elementos acima citados, é possível verificar que, mesmo não estando vinculadas diretamente às escolas, as instituições de educação e cuidados copiaram muitas das suas estratégias de funcionamento.

No entanto, em alguns pontos, as instituições de educação para a primeira infância diferenciam-se do que é preconizado para as escolas primárias. Em primeiro lugar, sempre houve uma variabilidade institucional muito grande, existindo muitas diferenças internas entre as instituições de educação infantil, ao contrário das escolas primárias que, nos séculos XIX e XX, tornaram-se

cada vez mais semelhantes. Pode-se ver tal diferença a partir de denominações de distintos serviços que atendem crianças, desde as bem pequenas, como as creches, os berçários, as escolas maternas, até as maiores, como as pré-escolas, os jardins da infância e ainda outras instituições alternativas, como os hotéis, as mães-crecheiras, os lactários de fábricas, as creches empresariais, etc.

Outra característica peculiar às instituições de educação infantil é que elas apresentam uma característica temporal diferenciada, em relação às escolas elementares. Podem funcionar como atendimentos pontuais com uma duração breve diária ou semanal, em regime de meio turno ou período integral.

Também há nelas uma descentralização e um menor controle explícito do Estado, ficando diluída a responsabilidade em diferentes instâncias, como a saúde, a educação e a assistência social. O espaço para a diferença esteve mais resguardado, pois a legislação sobre creches e pré-escolas é, em grande parte dos países, recente. O que as une é sua função social de educar as crianças, enfatizando também os aspectos de guarda e cuidados.

Como vimos acima, as formas alternativas e tradicionais de socialização e de aprendizagem mais privadas estão sendo substituídas, pouco a pouco, por modelos mais coletivos de atendimento que seguem as “prescrições científicas” ou de qualidade do atendimento. É possível observar que, nesse tipo de atendimento, está sendo criado um padrão que define qual é o único e adequado lugar para a educação da infância. Trata-se da rotinização da educação infantil que é feita pela padronização dos hábitos, pela organização do ambiente, pelos usos do tempo, pela seleção de atividade e de materiais, pelas propostas pedagógicas. É preciso refletir sobre esse processo ora em andamento para que a diversidade (não a desigualdade) possa ser contemplada nas rotinas, não rotineiras, na educação infantil.

Notas

1. Este artigo trata de tópicos desenvolvidos originalmente em minha tese de doutorado denominada “*Por amor e Por força: rotinas na educação infantil*”. Campinas, Faculdade de Educação – Unicamp, 2000.
2. Esse binômio referente à educação infantil é utilizado por diversos autores da área, como Campos (1994), Rosemberg (1994), Kuhlmann Jr. (1996), Barreto (1995).
3. A palavra *condicionar*, utilizada nesse caso, quer demonstrar o quanto questões legais e administrativas são básicas para a construção das convenções e das regras de funcionamento institucionais, mas não considera que, por isso, sejam determinantes.
4. Foram pesquisados vários livros que traziam sugestões ou exemplos de rotinas. Ver bibliografia no texto original da Tese de Doutorado.
5. Esses autores não usam o termo *rotina* mas idéias como as de moralização, hábitos, atividades da vida diária e socialização que formam as bases dos conceitos utilizados, ainda hoje, para a construção e a justificativa das rotinas.

6. O termo noção é utilizado aqui como um conhecimento parcial, que pertence ao senso comum e que aparece, normalmente, no momento em que um problema da sociedade torna necessária e útil “uma representação mais ou menos vaga” (Fourez, 1995, p. 228).
7. O estudo do cotidiano foi constituindo-se, neste século, como um campo de estudos nas áreas da sociologia, da antropologia e da história nas quais o mesmo é visto tanto como objeto de estudos como também uma estratégia metodológica de pesquisa. A história – até então escrita a partir dos grandes feitos, dos grandes nomes – procurou incluir o dia-a-dia na análise de suas questões e a antropologia (com os estudos etnográficos) contribuiu para reivindicar a importância do cotidiano na construção teórica das ciências sociais.
8. A modernidade é vista neste texto, em um sentido muito geral, como as instituições e os modos de comportamento impostos na Europa, posteriormente ao feudalismo, e que nos séculos XIX e XX foi adquirindo caráter histórico mundial. Ela opera um “desencantamento” do mundo com o desenraizamento, uma nova diferenciação das funções sociais, a racionalização, o industrialismo, o urbanismo, a disciplina, a secularidade e a idéia de evolução e progresso.
9. Nesse processo de afirmação de sua identidade, os europeus investiram em desqualificar os diferentes. Toda a construção do *outro* é feita comparando o padrão europeu, tido como o *normal*, *o certo*, com os demais. Pretendia-se transformar todos os seres humanos em *clones* dos europeus, assim como transformar as paisagens americanas em lugares parecidos com a Europa, desbravando as matas e introduzindo animais e plantas exóticas.
10. No livro *Bárbaros são os outros*, Sardar aponta para o problema do reconhecimento do outro formulando a questão: Quem é este outro, que não sou eu? O livro trata da colonização européia sobre *as índias* (quero lembrar aqui que tudo o que não fazia parte da Europa era denominado de índias – selvagens e femininas).
11. A palavra selvagem, apesar de ser tão detestável quanto: bárbaros ou primitivos, foi utilizada neste texto por ser aquela empregada pelos conquistadores para denominar os nativos do Novo Mundo, os recém-descobertos. Embora saiba do seu uso discriminatório escolhi-a para enfatizar a representação que faziam os europeus desses novos grupos humanos.
12. Em 1482, Henrique VII, rei da Inglaterra, autoriza seus comandantes que, ao encontrarem qualquer solo *pagão ou infiel*, o primeiro movimento da esquadra deveria ser o de *conquistar, ocupar e possuir*. Quando Colombo veio para a América, também tinha consigo a autorização – dos reis de Espanha e do Papa - para *dominar* o Novo Mundo. A Bula Papal de 1493 declarava que os infiéis não tinham o direito à propriedade da terra e que esta deveria pertencer somente aos cristãos.
13. “Os primeiros visitantes portugueses na Índia descrevem um templo hindu como se fosse uma igreja católica. E como as convenções de uma igreja católica não são um guia seguro para interpretar uma convenção hindu, isso só servia para fazer das representações erradas a substância da compreensão ocidental, o conteúdo do seu discurso sobre o que era ser hindu” (Sardar, 1996, p. 38).

14. Sardar (1996, p. 67) apresenta um exemplo deste tipo de atitude citando Thomas Jefferson, presidente norte-americano, que dizia que os nativos norte-americanos tinham a inteligência subdesenvolvida e nos negros ela era ainda inferior. Comentando a vida destes, frisava: “A sua vida desenrola-se numa sucessão de indolência mole e de esforços vigorosos para prover às suas necessidades animais, ou para satisfazer as suas baixas paixões. Esforços... não faltaram para o ensinar ou redimir. Mas está talvez destinado a desaparecer com as florestas... Se algo não tem utilidade, pode ser extinto”.
15. Para compreender Rousseau, é importante poder vê-lo tanto como um filósofo político como educador, pois sua obra está em profunda relação com o contexto da emergência da burguesia, com o questionamento ao projeto da ilustração e com o período em que ocorre a separação do público e do privado. Como alertam Varela e Alvarez -Uria (1991, p. 76), não se pode esquecer que *Emílio* e *Contrato social* foram publicados no mesmo ano e que “a nova ordem social do contrato exige um novo tipo de súdito, o cidadão, produto em grande parte da educação”.
16. Darnton (1996, p. 153) afirma que “Rousseau exerce uma forte influência no público leitor, pois ele (...) não se contenta em descrever a leitura experimentada pelas personagens de seus livros e por ele próprio; dirige a leitura de seus leitores. Indica-lhes como devem abordar seus livros, leva-os por seus textos, orienta-os pela sua retórica”.
17. A palavra infância no singular como diz Frabboni fala de uma criança “(...) metafórica, abstrata, ahistórica, inexistente” (1998, p. 6).
18. Para Sarmiento e Pinto (1997, p. 14), muitos dos diversos olhares construídos sobre a infância se deve a disputas entre disciplinas e a linhas teóricas dentro das disciplinas.
19. Creio que infância, como categoria, aproxima-se do que Cíntia Sarti afirma sobre a pobreza. Segundo a autora, pobreza é uma categoria relativa, e a tentativa de confiná-la em “um único eixo de classificação, ou a um único registro reduz seu significado social e simbólico” e a melhor alternativa, quando tratamos dela, é não simplificá-la (1996, p. 23).
20. A historiografia existente sobre a criança trata basicamente da criança européia e burguesa. Há que considerar que outras infâncias estavam sendo vivenciadas e descritas.
21. De certa forma, é importante que Ariès apresentou a constatação de que haviam existido na história ocidental diferentes modos de sentir, de ver as mesmas situações “que haviam existido outras normalidades, isto é, outros modos de codificar a normalidade que formavam parte de nosso patrimônio cultural e de nossa civilização” (Pancera, 1993, p. 9).
22. Naquele momento da história, como bem descreve Ariès (1978), os pais e as mães das camadas mais poderosas raramente se preocupavam com seus filhos, especialmente durante os primeiros anos de idade. O cuidado dispensado a eles era considerado abaixo da dignidade de um aristocrata. As crianças eram vistas como pequenos animais, como subalternos, e não como objeto de amor e afeição. Afinal, muitas delas nasciam e logo vinham a morrer, não tendo um papel importante na vida familiar.

23. Ver o artigo de Bardet, J.P. e Faron, “A criança sem Infância. Sobre a infância abandonada na idade moderna”. In: Becchi e Julia (1996b).
24. A criança passa a ser representada na pintura, nas ilustrações e nos textos, e o modelo principal da infância é o do Menino Jesus. Temas como o anjo da guarda, o limbo e a primeira comunhão também são tratados. Além disso, aparecem crianças lascivas e crianças demônios.
25. Kuhlmann Jr. (1996) demonstra tal questão ao narrar como a educação para a primeira infância foi valorizada nas Exposições Internacionais (1851-1922) e pelos Congressos que a elas estavam vinculados. Através dos stands, do material exposto, das conferências e dos debates era possível conhecer as instituições e os sistemas de educação, saúde e assistência social que estavam se delineando.
26. É preciso estar atento à idéia de “necessidade infantil” como algo “inviolável que se ja considerada como evidente em si mesma, em vez de uma categoria que reflete, e está conformada pelas preocupações sócio-políticas de umas culturas e uns momentos determinados. (Burman, 1998, p. 75).
27. As crianças em idade pré-escolar tornam-se também o foco da atenção de numerosos profissionais, como, pediatras, neonatologistas, psicólogos, psiquiatras infantis, educadores.
28. Podemos exemplificar esta situação vendo o percurso de transformação dos nomes da primeira instituição de atendimento a crianças pequenas de Verona. Criada em 1426 como hospício torna-se Santa Casa, Casa dos Expostos, Brefotrófio e, finalmente, em 1942, Instituição de Assistência à Infância.

Referências Bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.
- BAJO, Fé; BETRÀN, José Luis. *Breve historia de la infancia*. Madrid: Temas de hoy, 1998.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por Amor e Por Força: Rotinas na educação infantil*. Campinas: Tese de Doutorado, Faculdade de Educação/ Unicamp, 2000.
- BARDET, Jean Pierre; FARON, Olivier. *Bambini senza infancia. Sull’infanzia abbandonata in età moderna*. In: BECCHI, Eglê; JULIA, Dominique. *Storia dell’infanzia*. Dal settecento a oggi. Roma: Laterza, 1996.
- BARRETO, Ângela M. Educação infantil no Brasil: desafios colocados. *Cadernos do CEDES*, Campinas, n.37, p.7-21, 1995.
- BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. *Storia dell’infanzia*. Dall’antichità al seicento. Roma: Laterza. 1996. T. I
- BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. *Storia dell’infanzia*. Dall’settecento a oggi. Roma: Laterza, 1996. T. II
- BUENAVENTURA, Delgado. *Historia de la infancia*. Barcelona: Ariel, 1998.

- BURMAN, Erica. *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid: Visor, 1998.
- CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: Questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: *Por uma política de formação profissional de educação infantil*. MEC: Brasília, 1994.
- CONDORCET. *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Campinas, Unicamp, 1993.
- DARNTON, Robert. *O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DARNTON, Robert. A leitura rousseauista e um leitor comum do século XVIII. In: CHARTIER, Roger. *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- DE CERTAU, Michel, GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do Cotidiano*. Artes do Fazer. Petrópolis: Vozes, 1997.
- DE MAUSE, Liloyd. *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza, 1994.
- ENZENSBERGER, Hans Magnus. *Mediocridade e loucura e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1995.
- FERNANDES, Heloísa (org). *Tempo do Desejo*. Sociologia e Psicanálise. 2 ed. São Paulo, Editora Brasiliense, 1991.
- FINKIELKRAUT, Alain. *A derrota do Pensamento*. 2 ed., Rio de Janeiro: Paz e terra, 1989.
- FOUREZ, Gerard. *A construção das ciências*. Introdução à filosofia e a ética das ciências. São Paulo: UNESP, 1995.
- FRABBONI, Franco. *Verso una scuola dell'infanzia maggiorene*. Pedagogia dell'obbligo a cinque anni. Firenze: La Nova Itália, 1998.
- GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Phillippe; CHARTIER, Roger. *História da vida privada*. São Paulo, Companhia das Letras, 1991. p. 311-329. v. II
- GIDDENS, Anthony. *Modernidad y identidad del yo*. El yo y la sociedad en la epoca contemporánea. Barcelona: Península, 1995.
- GONZALES-AGÀPITO, Joseph. *Ser infant abans d'ara 1989*. Barcelona, Associació de Mestre Rosa Sensat. 1989.
- KINCHELOE, Joe L. McDonalds, poder e criança: Ronald McDonald faz tudo por você. In: SILVA, Luiz Heron. *Identidade Social e a Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: SMED, 1997. p. 69-97.
- KUHLMANN Jr. Moisés. As exposições internacionais e a difusão das creches e dos jardins de infância (1867–1922). Comunicação apresentada na 6ª Conferência Européia sobre Qualidade na Educação da Infância. Lisboa, setembro, 1996.
- LEFEBVRE, Henry. *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Madrid: Alianza Editorial, 1984.
- LOCKE, John. *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal, 1986.
- LUCCHINI, Egidio; LA GUARDIA, Lina S. L'Asilo Nido di ieri i di oggi. In: *Per amore & Per forza*. L'infanzia tra 800 e 900. Modena: Edizioni Panini, 1987.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. Um contributo para a História da Educação da Infância em Portugal. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

- MOSS, Peter; PENN, Helen. *Transforming Nursery Education*. London: Paul Chapman, 1996.
- PAIS, José Machado. Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana: uma introdução. *Análise Social*, v. XXII (90), n.1,1986. p. 7-57.
- PANCERA, Carlo. *Estudios de historia de la infancia*. Barcelona: PPU, 1993. PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.
- REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: *História da Vida Privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. T. II
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil nos Estados Unidos. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (orgs.) *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo, Cortez, FCC. 1994
- SARDAR, Zia et al. *Bárbaros são os Outros: Manifesto sobre o racismo ocidental*. Lisboa: Dinossauro, 1996.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.
- SARTI, Cíntia. *A família como espelho*. Um estudo sobre a moral dos pobres. Campinas: Editores Associados/ Fapesp, 1996.
- TRISCIUZI, Leonardo; CAMBI, Franco. *L'infanzia nella società moderna*. Dalla scoperta alla scomparsa. Roma Riuniti, 1989.
- ULIVIERI, Simoneta. Historiadores e sociólogos descobrindo a infância. *Revista de Educación*, Madrid, n. 281, 1986.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- _____. A maquinaria escolar. In: *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.
- VIEIRA, Pe. Antônio. Sermões. Problemas sociais e políticos do Brasil. São Paulo: Cultrix, 1995.

Endereço para correspondência:

Rua da República, 21/801
 90050-321 – Porto Alegre – RS
 E-mail: lica@compusat.com.br