

O "OFÍCIO DE CRIANÇA": DEFINIÇÃO SOCIAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA E FUNÇÕES DIFERENCIADAS DA ESCOLA MATERNAL

Jean-Claude Chamboredon

Da *École Normale Supérieure* e do *Centre de Sociologie Européenne* - Paris

Jean Prévot

Do *Centre de Mathématique Sociale* e do *Centre de Sociologie Européenne* - Paris

Tradução de Mariana Janari Ferreira da
Revue Française de Sociologie
n14, p. 295-335, 1973

RESUMO

O artigo discute as condições sociais da descoberta da primeira infância como objeto pedagógico e, em seguida, as funções sociais que a instituição escolar pode preencher quando baseada nesta definição da primeira infância.

Para isto os autores analisam dados sobre: a expansão da escolaridade infantil; as mudanças no papel pedagógico das mães, associadas aos seus novos papéis profissionais; a evolução das necessidades de guarda em comparação com as educacionais; a difusão de novas concepções da psicologia sobre as crianças pequenas e as mudanças nas formas de atendimento. Na segunda parte são examinados vários aspectos da instituição escolar voltada para as crianças pequenas e as expectativas diversas que cada classe social constrói em relação a ela.

SUMMARY

The article discusses how young children are defined as a pedagogical object in our society and which social roles pre-school may fulfil when based in this conception.

The authors analyse data about the increment of young children school attendance; changes in the pedagogical role of mothers, related to their new professional roles; evolution of day care needs in comparison with educational needs; psychology's new conceptions about young children development and changes in educational institutions available for young children. In the second part the article examines various aspects of pre-school institutions and the different expectations each social class has about them.

DEFINIÇÃO SOCIAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA E FUNÇÕES DIFERENCIAIS DA ESCOLA MATERNAL

Será suficiente, para analisar as funções da escola maternal, relacionar a difusão da demanda do ensino pré-escolar às condições objetivas que determinam uma "necessidade" de guarda das crianças e de estudar a frequência socialmente diferenciada dessa instituição?(1)* Para perceber as conseqüências e as implicações da institucionalização do ensino pré-escolar se tomará como hipótese uma transformação das funções conferidas à educação durante os anos precedentes à entrada na escola primária, antigamente anos de espera e de "folga escolar", mas que tendem agora a se tornar uma etapa de um processo de socialização, de preparação escolar e de desenvolvimento intelectual. Este período será definido pelo seu término (a entrada para a escola primária). Com efeito não é possível distinguir rigidamente uma idade de bebê lactente, objeto de cuidados principalmente biológicos e físicos, e uma idade de criança pequena, objeto de cuidados principalmente psicológicos e culturais. Nosso objetivo é precisamente estudar a transformação da definição social da primeira infância e mostrar como o limite entre idades que exigem cuidados principalmente fisiológicos e afetivos e aquelas que pedem cuidados culturais recuou para a primeira infância. Mais precisamente, se questionará as condições da "descoberta" da primeira infância como "objeto pedagógico", ou seja, como uma idade particular, ocupando uma determinada posição dentro do *cursum* escolar e como objeto de uma ação pedagógica específica. De fato, contra a redução objetivista que consistiria em explicar a generalização da escola maternal exclusivamente pela sua função de guarda das crianças, convém lembrar que a série de pressões objetivas capaz de explicar o desenvolvimento de uma instituição que assegura, entre outras funções, a de guarda de crianças pequenas, não definem, *ipso facto*, um programa pedagógico. Deve-se, logicamente, distinguir a instituição e a "cultura" transmitida por esta instituição(2).

A análise da gênese da definição social da primeira infância como objeto pedagógico e das condições sociais da difusão desta definição é condição prévia para o estudo das funções preenchidas pela escola maternal para as diferentes classes sociais, funções que podem ser evidenciadas construindo-se o sistema de relações mantidas pela instituição com as formas de transmissão cultural nas diferentes classes. Na análise que segue não se verá, portanto, um quadro da escola maternal em toda sua diversidade, nem uma apresentação das definições da primeira infância encontradas em todos os grupos sociais. Deixando de lado, provisoriamente, todas as nuances requeridas para a descrição completa da instituição, assim como a difusão desigual da definição da primeira infância que tentamos reconstruir, visamos apresentar as hipóteses sobre as quais se fundamenta uma pesquisa que deverá depois restabelecer estas "variações". Analisaremos, portanto, primeiro, as condições sociais da "descoberta" da primeira infância como objeto pedagógico, depois tentaremos explicitar as funções sociais que uma instituição escolar pode preencher baseada nesta definição de primeira infância.

DEFINIÇÃO SOCIAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA E ESCOLARIZAÇÃO

A difusão da escolarização

Pode parecer paradoxal se perguntar sobre a família como empreendimento de transmissão cultural, quando a difusão de outras instituições de educação e guarda de crianças, como escolas maternais, jardins de infância, além de creches, babás a domicílio etc., parece marcar uma destituição da família já que a tarefa de educação, realizada quase exclusivamente em seu seio, tende cada vez mais a se realizar em instituições diversas que intervêm cada vez mais cedo. Entretanto, contra as evidências da sociologia espontânea, aceita-se que as transformações culturais que levam a escola a encarregar-se de uma idade antes deixada inteiramente à influência familiar, não significaria necessariamente uma destituição da família, podendo a "descoberta" da primeira infância como objeto pedagógico ter conseqüências opostas em classes diferentes: por um lado, destituição da família em proveito da escola; por outro, extensão das funções de influência da família graças à "invenção" de um novo "campo" e de novos métodos de socialização. Observa-se que 66% das crianças de 2 a 5 anos (idade em 01.01.75) são escolarizadas no ensino pré-escolar público ou privado (escolas maternais, classes ou seções de jardim de infância** das escolas primárias ou dos liceus(3). Essa taxa passou de mais ou menos 48% em 1964 para, aproximadamente, 66% em 1971. A taxa de escolarização nas escolas maternais tomadas isoladamente, cresceu regularmente de cerca de 5% por ano, passando de 15% em 1948 para 40% em 1968. A taxa de escolarização varia acentuadamente com a idade: em 1971 é de 18% para as crianças de 2 anos, de 61% para as de 3 anos, de 87% para as de 4 anos e de 95% para as de 5 anos(4). A evolução recente dessas taxas mostra a rapidez da difusão da escolarização nas idades menores: de 1963 a 1971, a taxa de escolarização praticamente dobrou para as crianças de 2 anos (9,7% e 18%), cresceu por volta de 50% para as de 3 anos (40% e 61%), passou de 70% para 87% para as crianças de 4 anos e de 75% para 95%, mais ou menos, para as crianças de 5 anos (cf. Quadro 1). As tendências principais desta evolução são uma generalização da frequência à escola maternal, entre 4 e 5 anos, bem como uma frequência cada vez mais precoce. As taxas de frequência do ensino privado e do ensino público, assim como as médias efetivas por classe, sugerem que nesse âmbito a demanda da escolarização é muito forte e excede de muito a capacidade de absorção do conjunto de estabelecimentos de ensino pré-escolar. De fato, o número de crianças escolarizadas no ensino privado representa cerca de 15% do total, mas este número é maior para as crianças de 2 anos (17,5% em 1963, 20% em 1969, 17% em 1971) do que para as de 5 anos (cerca de 13% de 1963 a 1971). Dois anos é a ida-

* Ver notas no final.

** No original: classes infantines, sections enfantines. Tradução livre. (nota da tradutora).

QUADRO I
Taxa de escolarização segundo a idade das crianças de 1964-1971

(%)

	63-64	64-65	65-66	66-67	67-68	68-69	69-70	70-71
2 anos	9,7	10,4	11,5	12,6	13,5	12,9	14,5	18,0
3 anos	40,1	42,2	45,2	48,5	50,9	51,5	55,0	60,9
4 anos	69,0	72,2	74,8	76,9	79,3	80,5	83,6	86,7
5 anos	73,8	77,9	81,8	84,9	89,3	91,0	92,0	94,4
2-5 anos	48,0	50,7	53,5	55,8	58,4	59,0	61,2	66,0
6 anos	1,8	1,9	1,6	1,9	1,9	1,8	1,8	1,6

Ensino Público

	63-64	64-65	65-66	66-67	67-68	68-69	69-70	70-71
2 anos	4,9	4,9	5,3	5,5	5,5	5,0	5,4	6,5
3 anos	20,1	20,4	20,5	21,5	21,8	21,0	21,6	22,4
4 anos	35,4	34,5	35,0	33,5	34,0	34,3	33,8	33,3
5 anos	38,8	39,4	38,5	38,7	38,0	38,0	38,6	37,2
6 anos	0,8	0,8	0,7	0,8	0,7	0,7	0,6	0,6
2-6 anos	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Ensino Privado

	63-64	64-65	65-66	66-67	67-68	68-69	69-70	70-71
2 anos	5,9	5,9	6,2	6,9	7,3	6,9	35,0	7,75
3 anos	22,9	23,4	23,2	24,5	24,3	24,4	25,0	25,3
4 anos	38,2	37,0	37,0	35,0	34,5	34,5	34,1	33,5
5 anos	31,6	32,4	32,6	32,7	33,4	33,5	32,7	32,7
6 anos	1,4	1,3	1,0	0,9	0,5	0,7	0,8	0,75
2-6 anos	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

FONTE: Ministère de L'Education Nationale (Service des Statistiques et Sondages).

de em que, sobretudo nos grandes centros urbanos e industriais, os pais encontram maior dificuldade para conseguir admissão de seus filhos numa escola maternal pública. Classes com mais de 40 crianças representam grande proporção do conjunto de classes das escolas maternas, e as variações regionais de alunos efetivos por classe(5) mostram que a demanda é maior nas regiões altamente urbanizadas e industrializadas; assim, os números são, em 1969-70, 44% para toda a França, 63% para a cidade de Paris e respectivamente 46,5% e 68% em 1970-71. Seja qual for a variedade das instituições e, ainda mais, a variedade dos modelos pedagógicos de uma instituição para outra e no interior de cada instituição, é preciso notar a preponderância da escola maternal que, diferentemente das classes de jardim da infância – simples extensão do ensino primário – é a instituição que, graças a sua relativa autonomia para com o ensino primário (Salais & Michel, 1971, p.17-9)(7), permite a melhor definição

da primeira infância como uma idade especial que requer um programa pedagógico específico (isto na medida em que o aumento dos alunos efetivos por classe não obriga a uma redefinição e a uma limitação de fato das funções da escola, reduzindo-as às de uma instituição de guarda de crianças). Os alunos efetivos do ensino público pré-escolar estão espalhados, cerca de 77% nas escolas maternas propriamente ditas, quase 14% nas classes de jardim de infância das escolas primárias ou dos liceus, e pouco menos de 10% nas seções correlatas das escolas primárias.

Demanda de guarda e demanda de educação

A rápida difusão da escolarização das crianças de 2 a 5 anos pode estar relacionada com a generalização da necessidade de sua guarda, ligada, de um lado, à expansão do trabalho profissional feminino e à urba-

nização; de outro, às transformações (das quais dependem em grande parte) na organização familiar. Com efeito, se a taxa de atividade feminina diminuiu ligeiramente de 1954 a 1968 (em 1954, taxa global de atividade feminina, 37,5%; e em 1968, 36,4%), quando se decompõem as taxas de atividade feminina observando a sua evolução entre categorias, definidas pela importância dos encargos familiares, observa-se um crescimento geral das taxas de atividade para as mulheres casadas, entre 20 e 40 anos, seja qual for o nível dos encargos familiares (obtidos através do número e da idade das crianças), quando seria de se esperar um aumento da taxa de atividade principalmente entre as mulheres com menos obrigações de família (Salais & Michel, 1971). Para os domicílios não agrícolas, de 1954 a 1968, as taxas de atividades das mulheres casadas com filhos de 0 a 16 anos progrediram nitidamente. Assim, de 1954 a 1962, a taxa de atividade das mulheres com um filho ultrapassou a das mulheres casadas sem filhos e, de 1962 a 1968, continuou a crescer mais rapidamente. O aumento relativo das taxas de atividade (comparando 1954, 1962 e 1968) cresce com o número de filhos (cf. Quadro II). Além dos

efeitos da evolução das taxas de atividade das mulheres casadas, é preciso levar em conta as transformações estruturais que determinam a distribuição das mulheres ativas entre os diversos setores de atividade. A grande diminuição da população agrícola – e portanto da população feminina ativa na agricultura – teve, acentuadamente, um papel ainda mais importante do que o crescimento das taxas de atividade das mulheres casadas(6). De fato, se a atividade agrícola pode ser frequentemente conciliada com a guarda das crianças pequenas (ela exclui, em todo caso, os deslocamentos regulares para levá-las à escola e trazê-las de volta), o aumento da proporção de mulheres ativas que exercem atividades não agrícola dentro da população feminina ativa (a relação setor não agrícola com setor agrícola passou de 1,42 em 1946 a 5,90 em 1968) fez crescer acentuadamente a demanda de instituições de guarda de crianças. A observação da evolução (e sobretudo dos deslocamentos) dos contingentes de mulheres ocupados nos diferentes setores de atividade esclarece mais do que a análise individual da evolução das taxas de atividade. Assim, no setor das atividades não agrícolas, a população ativa feminina de 4.16

QUADRO II
Taxas de atividade das mulheres casadas segundo o número de filhos
(Setores não agrícolas)

	1954	1962	1968	Variações relativas		
				54-62	62-66	54-68
				(%)	(%)	(%)
0	31,2	32,2	33,1	+ 3	+ 3	+ 6,5
1	30,8	36,9	42,5	+20	+15	+38
2	17,5	21,3	26,1	+22	+22,5	+49
3	9,8	10,2	12,3	+ 4	+20	+25,5
Conjunto	26,3	28,0	31,0	+ 6,5	+11	+20

FONTE: I.N.S.E.E.

milhões em 1936 passou para 5.91 milhões em 1968, ou seja, um aumento relativo de cerca de 30% (cf. Quadro III).

A mobilidade geográfica e profissional e a urbanização determinam transformações na organização familiar que contribuem para o aumento da demanda de guarda de crianças. Sem dúvida, atribuir a esses fatores o estreitamento da família em torno da família nuclear, sem deixar claro sob que aspecto é visto e, ainda, presumindo que essa mudança é esta a família enquanto unidade de moradia, consiste em antecipar as evoluções a prazo excessivamente longo, e recorrer em demasia à imagem tradicional de uma família extensa que teria existido em todas as classes sociais. Entretanto, se se observasse o conjunto das relações dentro da família (e não somente a moradia, e a vida em comum), poder-se-ia, sem dúvida, encontrar sinais da passagem da família extensa à família restrita como grupo de cooperação no interior do qual se trocam

serviços. Da mesma maneira, a transformação das formas de sociabilidade ligada à mudança das condições de *habitat* faz desaparecer formas de trocas de serviços e ajuda mútua entre vizinhos, tendendo assim a reduzir as funções da comunidade de vizinhança como grupo de cooperação e, correlativamente, a aumentar a importância e as funções da família nuclear (Chamboredon & Lemaire, 1970). As funções que a família extensa ou a comunidade de vizinhança não preenchem mais são transferidas a instituições específicas. Assim, desenvolve-se uma procura de instituições de guarda de criança, quer se trate de sistemas de guarda domiciliar (*nourrices**, empregadas domésticas) ou de instituições (creches, jardins e escolas ma-

* Mulheres que cuidam de crianças em suas próprias casas (nota da revisora).

QUADRO III
Evolução da População Ativa

	1906	1921	1926	1931	1936	1946	1954	1962	1968	Variações relativas 1946-1968 (%)
Setores agrícolas										
Mulheres ativas	3.329	3.957	3.389	3.191	2.917	3.263	1.824	1.272	1.013	- 69
Ativos (homens e mulheres)	8.845	9.014	8.196	7.894	7.141	7.484	5.196	3.890	3.126	- 58,2
Setores não agrícolas										
Mulheres ativas	4.299	4.436	4.374	4.565	4.184	4.590	4.682	5.217	5.911	+ 28,7
Ativos (homens e mulheres)	11.637	12.169	12.955	13.465	12.255	13.036	13.828	15.613	17.119	+ 31,3
Todos os setores										
Mulheres ativas	7.698	8.393	7.763	7.756	7.081	7.853	6.506	6.489	6.924	- 11,8
Mulheres de mais de 14 anos	14.709	15.967	16.438	16.648	16.333	16.685	17.371	17.842	19.369	+ 16,2
Ativos (homens e mulheres)	20.482	21.183	21.151	21.159	19.396	20.520	19.024	19.503	20.245	- 1,3
Porcentagens										
Taxa de atividade das mulheres	51,8	52,5	47,2	46,5	43,3	47,1	37,4	36,3	35,7	- 24
Parte dos setores não agrícolas (mulheres ativas)	56,3	52,8	56,3	58,8	64,4	58,1	70,1	80,3	85,3	+ 47
Relação setores não agrícolas/setores agrícolas (mulheres ativas)	1,29	1,12	1,29	1,43	1,56	1,40	2,50	4,10	5,84	+317

FONTE: I.N.S.E.E. Recenseamento geral da população de 1968. Resultados da sondagem a 1/20 para a França inteira. Imprensa Nacional, 1971.
N.B. Neste quadro, trata-se de ativos ou ativas tendo um emprego

nais), passando a família a delegar uma parte de suas funções no que concerne à guarda e ao cuidado das crianças pequenas. Esta procura varia bastante, segundo as classes sociais, na medida em que é muito desigual a rapidez das transformações na organização familiar, acima descrita, sendo as condições de existência de cada classe social afetadas muito diversamente pelos processos de urbanização e de mobilidade espacial.

Entretanto, comparando-se o crescimento da taxa de escolarização das crianças de 2 a 5 anos com a evolução da atividade feminina ou, melhor, com a evolução da relação entre o número de mulheres ativas nos setores não agrícolas e o número total de mulheres ativas – índice que exprime mais corretamente a procura de guarda ligada à atividade feminina – constata-se que a escolarização cresce num ritmo mais rápido (cf. gráfico). Esta diferença sugere que a frequência à escola maternal não se reduz a uma simples procura de guarda. Não conviria distinguir, mesmo que não se possa isolar, uma demanda de guarda e uma demanda de educação das crianças pequenas? Na falta de estatísticas detalhadas, que mostrem a variação das taxas de frequência da maternal segundo características objetivas tais como a atividade ou a inatividade da mãe, o número e a idade das crianças, o nível social da família (que, por meio da renda, determina possibilidades de recurso a outras formas de guarda), que permitiriam analisar as razões do recurso da demanda do maternal e de determinar o peso da “necessidade de guarda” na constelação dos fatores da frequência do maternal nas diferentes classes sociais, só é possível trabalhar com indicadores indiretos. É preciso observar que a escola maternal não corresponde direta e completamente à “necessidade” de guarda das crianças. A diferença entre os horários de abertura da escola e os horários de trabalho habituais é tal (sobretudo na ausência de uma série de serviços anexos: cantina, guarda vespertina – longe ainda de serem fornecidos por todas as escolas) que a frequência à escola maternal não libera completamente a mulher para a atividade profissional. Parece que o bom uso do maternal como instituição de guarda supõe outras condições sociais (tempo disponível, facilidade de locomoção, horários mais ou menos coincidentes ou não muito desencontrados em relação aos da escola, proximidade geográfica da escola associada à qualidade dos recursos da zona de residência), de modo que o maternal serve tanto menos como instituição de guarda, quanto mais se pertença às camadas mais desfavorecidas. Poderia se distinguir duas categorias de determinações, de importância variável segundo as classes sociais; de um lado, os fatores objetivos que criam a necessidade de guarda das crianças (trabalho da mulher, número e idade dos filhos, recursos econômicos e de tempo, permitindo ou não a escolha de soluções variadas de guarda das crianças), de outro lado, fatores culturais que dizem respeito à definição da primeira infância como “objeto pedagógico” e como período de aprendizagem.

A redefinição do papel pedagógico da mãe

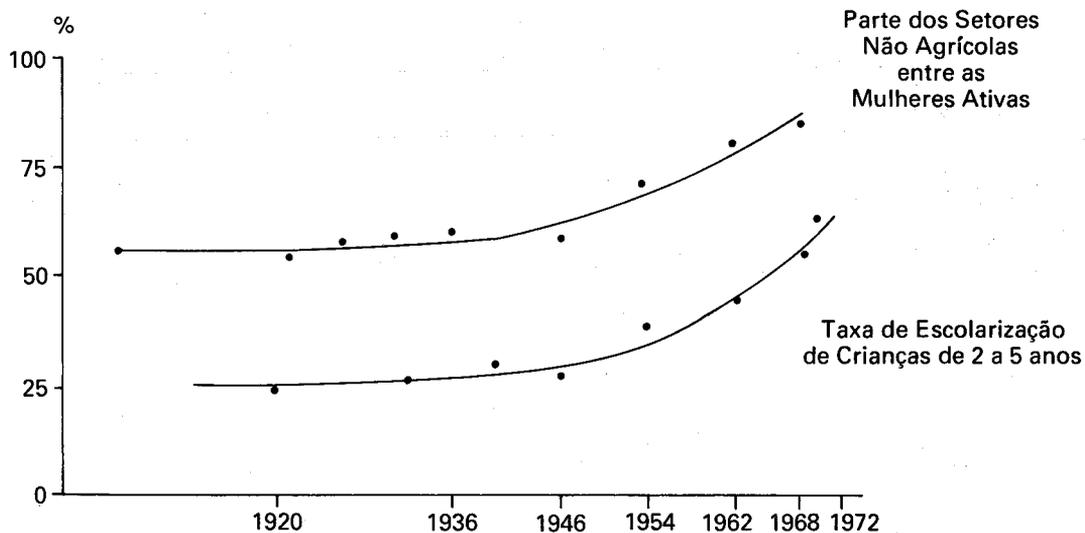
A definição da primeira infância como objeto

pedagógico é inseparável de uma redefinição do papel pedagógico da mãe de família, que supõe condições sociais presentes nas classes superiores e nos segmentos superiores das classes médias. Esta redefinição resulta, essencialmente, da convergência de três séries de causas: penetração do “modelo profissional”, “liberação” da mulher de boa parte das funções caseiras “tradicionais” e extensão da escolaridade. Entre os efeitos indiretos da atividade profissional das mulheres, exercidos tanto sobre as mulheres que têm atividade profissional como sobre as demais, é preciso contar a difusão de uma nova imagem das atividades femininas, mesmo mais tradicionais. Estas, em consequência da mudança de importância dada à definição social da mulher, não são mais exercidas como atividades exclusivas ou essenciais, mas como atividades complementares, por mais pesadas que sejam, de uma atividade profissional, efetiva ou potencial. Isto leva, ao mesmo tempo, à redução da importância conferida às tarefas caseiras, secundárias em relação às tarefas profissionais, e à sistematização e racionalização do trabalho doméstico, de acordo com o modelo do trabalho profissional. Os índices dessas transformações podem ser notados aliás nos múltiplos conselhos de “racionalidade” difundidos pela imprensa feminina (enfatizando a gestão racional do tempo, a contabilidade) no estilo geral dado a atividade doméstica (na publicidade como nas publicações periódicas), consistindo menos em “cuidar” da casa (com tudo o que isto implica de ocupações não submetidas ao cálculo de tempo) do que “administrá-la dentro da racionalização, ao mesmo tempo real e simbólica, dos equipamentos e instrumentos, como estas “cozinhas-laboratórios” onde exerce o ofício não uma dona-de-casa, mas uma especialista em preparação rápida de alimentos dosados segundo as regras da dietética. Este movimento é inseparável de transformações no mercado dos produtos e dos serviços. Inicialmente, o desenvolvimento de uma maquinaria doméstica muito diversificada, cuja bateria completa permite a mecanização das tarefas domésticas, vem completar o recurso tradicional das empregadas domésticas que se mantém arraigado nas classes superiores (em tempo integral ou sobretudo em tempo parcial)(8). Segue-se a invenção de novos produtos alimentícios totalmente preparados ou semi-preparados e a difusão de novos serviços (lavanderias, empresas de limpeza doméstica etc.). Até as transformações na arquitetura e no mobiliário contribuem à simplificação e racionalização geral das tarefas da dona de casa. A tendência é particularmente nítida no domínio específico dos cuidados da infância e da primeira infância: a oferta de novos produtos (fraldas em plástico e papel, alimentos prontos, roupas etc.) reduz parte das tarefas materiais da função de mãe, o que justifica, sem por isto determinar o desenvolvimento e o enriquecimento dos aspectos simbólicos da função. Entretanto, estes são apenas fatores negativos para a redefinição da função pedagógica da mãe.

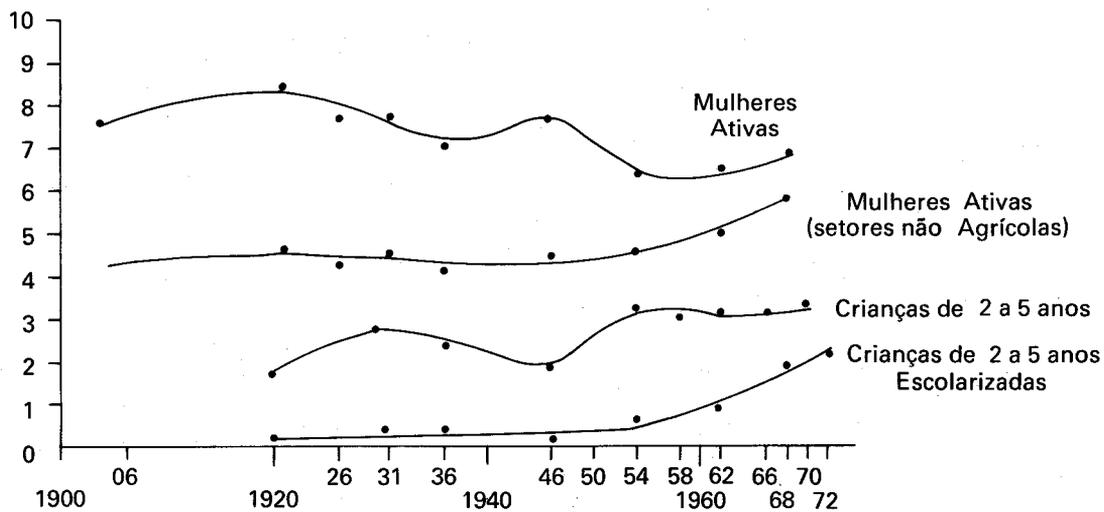
É preciso também levar em conta a extensão da escolaridade no ensino secundário e superior, combinada com um sub-emprego relativo. A taxa de atividade das mulheres nas classes superiores é pequena, (9), inferior à que se observa nas classes médias; inferior (ou pouco superior, conforme a idade) à das

GRÁFICO

Evolução da atividade de Mulheres e da Escolarização de Crianças de 2 a 5 anos



Números em milhões



mulheres de classe operária, mesmo quando o diploma seja um forte estímulo para trabalhar (10) (cf. Quadro IV). Além disto, para captar o pleno significa-

do da comparação das taxas de atividade feminina, é preciso notar que o "valor" da atividade profissional feminina varia em função de princípios opostos.

QUADRO IV

Taxa de atividade das mulheres casadas vivendo com seu marido segundo a categoria sócio-profissional do marido e segundo a idade

Categoria sócio-profissional do marido	≤ 24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	≥ 55	≥ 15
Profissões liberais	24,3	30,4	35,7	28,6	30,8	28,8	27,3	19,9	27,7
Quadros superiores	43,7	44,0	34,0	29,8	27,6	26,8	23,2	16,3	29,4
Quadros médios	62,4	56,3	45,5	39,0	38,3	39,8	37,3	25,0	43,6
Empregados	64,7	53,7	43,6	38,7	39,4	39,9	37,7	31,8	42,9
Operários qualificados	51,9	40,9	33,5	31,6	34,1	35,9	36,0	28,8	36,9
Operários especializados	46,0	34,4	28,9	29,3	31,6	34,0	35,2	29,6	33,1
Sem qualificação	35,5	24,6	20,6	20,2	22,9	20,0	28,4	22,7	22,7
Todas as categorias sócio-profissionais	50,0	42,5	36,4	35,2	36,7	38,4	37,6	20,6	33,7
Total (em milhares) das mulheres casadas	830	1.080	1.280	1.391	1.363	1237	752	3.163,5	11.097

FONTE: I.N.S.E.E. População ativa 1968, p. 187-9

Quanto aos lucros, de fato, seu valor econômico varia segundo a qualificação daquela que a exerce, mas sua necessidade e sua utilidade variam segundo os recursos do lar; quanto aos custos, o custo (absoluto e relativo) da atividade profissional feminina varia segundo a utilidade econômica (ela própria variável segundo a importância do orçamento da casa), das funções domésticas que a mulher pode realizar dedicando-se completamente ao trabalho doméstico (atividades caseiras, gestão doméstica e guarda das crianças principalmente) e segundo o preço com o qual se compram estes serviços se eles não são executados pela mulher (o mercado nem sempre fornece, aliás, um substituto como, por exemplo, no caso da gestão doméstica) (11). As variações da atividade profissional das mulheres em função da presença, número e idade das crianças devem ser compreendidas, parece, como o resultado de uma espécie de cálculo econômico pelo qual se relacionam o custo da delegação da guarda das crianças e o valor da atividade profissional (assim como o custo das vantagens sociais que ela garante ou que ela sacrifica), em termos de valor presente – salário que ela garante, e futuro – salário que ela garantirá; ou, mais exatamente, o aumento de salário que o trabalho profissional ininterrupto assegura, ou, inversamente, o custo de uma interrupção de carreira. A variação das taxas de atividade feminina em função do número e da idade das crianças de um lado e, do diploma, de outro, faz surgir os dois princípios apontados acima. O número de filhos (e sua idade) determina o custo da guarda das crianças (e o valor das vantagens sociais garantidas à família) e tende pois, supondo que tudo mais permaneça constante, a fazer baixar a taxa de atividade. O diploma, índice indireto do valor do trabalho, determina o custo (renda sacrificada) da

interrupção da atividade profissional; portanto tende a reduzir a queda de atividade ligada à presença de crianças pequenas. Somente levando em conta todos estes fatores (cujo peso relativo precisaria determinar) se pode dar conta satisfatoriamente da taxa de atividade feminina relativamente fraca nas classes superiores. Observa-se que, com diploma equivalente, as taxas de atividade feminina são sempre mais fracas nas classes superiores (12). Se a variação é muito grande na categoria das mulheres possuindo o C.E.P ou o C.A.P. (Certificado de Estudos Primários, Certificado de Aptidão Profissional), a grande variação na categoria das mulheres possuindo um diploma igual ou superior ao *baccalauréat** e ainda mais significativamente porque o trabalho ao qual se renuncia aqui é, diferentemente da primeira categoria, um trabalho especialmente qualificado, portanto especialmente bem remunerado. A qualificação cultural não usada no mercado de trabalho tende a ser empregada num estilo profissional, nos aspectos do papel da mãe de família, mais afastados das tarefas domésticas tradicionais. Fala-se de sub-emprego relativo por referência à difusão de um modelo profissional e não por referência à confrontação entre uma oferta e uma demanda explícitas de trabalho, nem à comparação entre níveis de atividade em idades diferentes e em diferentes momentos do ciclo de vida. De fato, a força de trabalho desempregada não deve ser medida somente no decréscimo das taxas de atividade ligadas à presença dos filhos ou apreciada em relação ao nível mais alto de atividade no ciclo de vida (ou, segundo a aproxima-

* Conclusão do curso secundário que dá acesso automático à universidade (nota da revisora).

ção em geral utilizada, na faixa de idade que comporta a mais forte taxa de atividade). Os progressos da escolaridade que sempre e em qualquer grau aparecem (mas desigualmente, sem dúvida, conforme os ramos de ensino) como uma preparação profissional e a progressão das taxas de atividade nos setores não agrícolas exercem efeitos irredutíveis ao crescimento bruto do número das mulheres que trabalham: transformando a definição social das tarefas femininas, tornam dominante a imagem da mulher que exerce uma atividade profissional e, em consequência, levam a considerar como sub-emprego relativo as práticas domésticas tradicionais (e tanto mais acentuadamente quanto a mulher é mais amplamente assistida ou substituída nas atividades domésticas, como é o caso nas classes superiores).

Estas determinações produzem todo seu efeito em certos segmentos das classes superiores em que uma parte das mães de família, dotadas de pronunciada qualificação cultural, condição para o exercício pleno da função pedagógica de mãe, e inativas, podem definir as tarefas da educação como de uma especialidade profissional (13). Por outro lado, a "ansiedade escolar" – e estas razões valem também nas classes médias – baseada sobre a extensão do papel da escola na reprodução do estatuto* (Bourdieu, 1972), tende a dar uma grande importância social às funções de transmissão cultural da mãe (14). Esta força de trabalho é investida portanto sobre os filhos e, com a redução do trabalho material "de criação" (*d'élevage*), mais particularmente na função pedagógica e na função de transmissão cultural. Daí uma sistematização, um aprofundamento e uma quase profissionalização do trabalho pedagógico da mãe (15). Embora este trabalho pedagógico se exerça sobre todas as idades, parece que a primeira infância é um terreno particularmente favorável à efetivação destas novas atitudes. É, antes de mais nada, um objeto pedagógico "novo", extraído, há pouco tempo, da condição de ser que reclama somente cuidados orgânicos e afetivos, portanto "disponível" para definições variadas da transmissão cultural. De outro lado, segundo a divisão tradicional do trabalho entre os sexos, é mais completamente entregue à mãe (mesmo se a exclusividade tende a se atenuar) de modo que pode tornar-se o objeto por excelência do trabalho pedagógico da mãe.

Contrariamente ao que sugere uma oposição muito rígida, ditada pela sociologia espontânea, entre trabalho profissional e trabalho doméstico, é preciso acentuar bem que estas transformações, intensificação e quase profissionalização do trabalho pedagógico, podem realizar-se fora da situação extrema em que o trabalho pedagógico suplanta inteiramente a atividade profissional. Do mesmo modo, não se pode deduzir diretamente das variações na taxa de atividade das mulheres, em função da idade dos filhos, o valor dado à guarda das crianças pela mãe e o lugar do trabalho pedagógico na hierarquia das funções conferidas à mãe (cf. Quadro V). Por outro lado, as atividades profissionais femininas não são igualmente compatíveis com o trabalho pedagógico da mãe. As tarefas de supervisão e/ou direção no setor terciário e os trabalhos de tipo intelectual oferecidos às mulheres diplomadas das classes médias e superiores são certamente mais compatíveis com o papel da mãe de família e de

e de educadora, graças à flexibilidade de horário, e, o que é mais importante, ao tempo disponível sobre este aspecto, distinguem-se inteiramente das atividades oferecidas às mulheres das classes populares, tarefas manuais e trabalhos de execução, com horários rígidos e obrigações muito maiores. A conciliação é mais tranquila nas classes superiores na medida em que as mulheres estão livres das tarefas domésticas. Nas classes populares, mesmo quando a mãe não trabalha, o peso material das tarefas domésticas, juntamente com a falta de qualificação cultural, impedem a mulher de desempenhar plenamente um papel pedagógico tal como é definido nas classes superiores (16).

É preciso notar que as diversas transformações analisadas ocorrem em classes diferentes. As condições da definição da primeira infância como objeto pedagógico parecem organizar-se em duas séries de fatores, cada uma estando particularmente ligada a situações diferentes de classe (pois os efeitos da influência das classes superiores nas classes médias não permitem atribuir exclusivamente a certas classes uma série de fatores). São as classes inferiores e médias que fornecem a base morfológica do movimento de escolarização e é a pressão da demanda de guarda de crianças destas classes que conduz à generalização da instituição. Parece, porém, que a invenção do modelo cultural da primeira infância como objeto pedagógico e das tarefas maternas como trabalho pedagógico são exigências das classes superiores. De modo que a demanda das classes superiores tem possibilidade de exercer uma influência essencial na definição da instituição encarregada da socialização da primeira infância. Convém, portanto, não acumular estas diversas transformações parciais numa evolução única que seria a realização simultânea de todas estas transformações em todas as classes, totalização abstrata que está na raiz do discurso sobre as "mutações sociais". Pode-se, reunindo as indicações que as duas séries de análises apresentam, tentar especificar as hipóteses enunciadas acima. Parece que a demanda de guarda dirigida ao maternal, ligada à necessidade econômica da atividade feminina, ao valor econômico desta atividade (que deve, ao menos, poder compensar o custo da delegação da guarda dos filhos) e a certas vantagens sociais que permitem utilizar o maternal como instituição de guarda tenha possibilidade de ser mais forte nas classes médias e nos segmentos superiores das classes populares. Nos segmentos inferiores das classes populares, a delegação de guarda à instituição é, sem dúvida, menos freqüente devido ao fraco "valor" econômico da atividade feminina (atividade não qualificada) no mercado de trabalho. Se são levadas em conta, por outro lado, as condições culturais e sociais da descoberta da primeira infância como objeto pedagógico, parece que é nas frações superiores das classes médias e em certas categorias das classes superiores que as duas séries de fatores que distinguimos devem acumular seus efeitos (17).

A combinação, variável segundo as posições so-

* *Statut*, no original, empregado certamente no sentido de *status*, ou de sistema de *status*, por referência à função da escola na transmissão, perpetuação e/ou alteração de uma ordem de prestígio (nota da tradutora).

ciais, destas duas séries de fatores, pode conduzir a modelos diferentes de utilização da escola maternal e a demandas escolares muito distintas, mesmo sob uma aparente igualdade das taxas de escolarização e das idades de ingresso. Para citar algumas indicações, pode-se notar, a partir de pesquisa junto a uma população de alunos de colégios de ensino secundário, que a entrada para a escola maternal é, de modo geral, mais precoce nas classes populares (por volta de 40% de matrículas antes de 4 anos no grupo da classe operária, 42% na categoria dos empregados burocráticos contra 39% no grupo de classe média e 36% no grupo de classe superior) (18), precocidade em que se pode reconhecer o efeito dos fatores objetivos determinantes da procura de guarda. Entretanto – e a pequena diferença a favor dos empregados já o sugere – se não consideradas categorias mais qualificadas, observa-se que as taxas de entrada precoce são maiores nas classes médias, ou seja: 50% para os assalariados menos qualificados, 39% para os empregados de escritório, 45% para os quadros médios do comércio e da saúde. Por outro lado, dentro das classes superiores, é na categoria mais próxima das frações intelectuais (quadros superiores do setor público, professores) que a taxa é maior (60% de crianças matriculadas antes de 4 anos, sendo, mais ou menos, 36% para o conjunto das classes superiores).

Se as crianças de classe alta e, em menor grau, de classe média, caracterizam-se pelo ingresso, em média mais tardio, na escola maternal (respectivamente 53% e 30%, aproximadamente de entradas depois de 4 anos), é maior entre elas a precocidade que se poderia chamar “cultural”, que se confirma pela idade em que recebem brinquedos educativos (declararam ter comprado brinquedos educativos antes de 5 anos, 6% de pais operários, 10% de pais empregados em serviços, 15% de pais de classe média e 52% de pais de classe alta). Estas variações podem ser interpretadas segundo os princípios propostos acima: peso relativamente maior dos fatores que determinam uma demanda de guarda nas classes populares; nas classes altas e, em menor grau, nas classes médias, maior peso relativo para os fatores que configuram uma demanda de educação (que, além do mais, parece relativamente mais forte nas frações intelectuais de cada classe). Pode-se pensar que estas duas séries de fatores, que nunca são totalmente exclusivos, se acumulam nas classes médias.

Entretanto, as transformações objetivas nas condições de existência e as transformações conseqüentes nas condições de guarda e de socialização das crianças constituem apenas condições de possibilidade de movimento que queremos descrever. O primeiro fenômeno é o novo valor conferido à primeira infância: se há emergência de uma disposição para tratar a criança como objeto pedagógico, é preciso que esta disposição receba um conteúdo. A “demanda” de educação e a “disposição pedagógica” devem encontrar uma definição mais precisa da criança a educar, quer dizer, uma definição das potencialidades da criança e uma definição das matérias a lhe serem ensinadas. A “invenção” da “escola para os pequeninos” e da mãe como pedagoga deve ser completada pela descoberta da criança como “aprendiz intelectual” e pela invenção de “atividades” intelectuais e práticas

adequadas a esta idade.

A descoberta da primeira infância como objeto pedagógico

A difusão da Psicologia

A descoberta da primeira infância como “objeto cultural” se explica por condições múltiplas, estando entre as principais o desenvolvimento e a difusão dos conhecimentos psicológicos. Pode-se dizer que a psicologia conduziu à descoberta da primeira infância ao convencer-se da importância deste período para a constituição da personalidade e, sobretudo, do ponto de vista que aqui nos interessa, para a formação da inteligência. Estes conhecimentos difundem-se muito rapidamente e pode-se seguir este movimento de difusão, que está ligado por uma relação de interdependência, à própria difusão da escolarização, através do aparecimento de revistas especializadas em aconselhamento psicológico e pedagógico, do considerável desenvolvimento de uma literatura especializada em “conselhos de educação” e de páginas especializadas nas revistas e jornais, do aumento das médias de tiragem por edição dos trabalhos de vulgarização de psicologia da criança e do aumento do espaço reservado à infância nos dicionários e nas enciclopédias. Um dos principais efeitos deste movimento é transformar a definição social da infância, fazendo recuar para a mais tenra idade o “bebê”, como objeto de cuidados fisiológicos e afetivos, e fazendo começar muito mais cedo a primeira infância como período que reclama, também, cuidados culturais e psicológicos. Índícios desta mudança aparecem tanto na terminologia (redução da extensão do termo lactente que designa a criancinha como objeto sobretudo biológico) como nos hábitos de educação da fala (a “falhinha doce e cantada”, a “falhinha de nenê” tende a ser proscrita no uso dominante); na roupa (abandono dos modelos de “bebê” em proveito das roupas que embora “marquem” a diferença com as dos adultos ou de crianças maiores principalmente por mais imaginação, introduzem, entretanto, os bebês na inserção das idades e atenuam a separação entre a idade do lactente “objeto pré-cultural” e a idade da criança, “objeto cultural”); nos jogos (difusão e antecipação dos jogos educativos para idades mais jovens), ou até na definição dos agentes que têm competência para o tratamento deste objeto (tratando-se da criança pequena, o monopólio dos médicos sobre o bebê está comprometido pelo psicólogo – e já a passagem do médico geral ao pediatra traduzia e reforçava um progresso dos aspectos culturais em relação aos aspectos fisiológicos na definição da criança). Estas transformações implicam mudança nas normas de tratamento da criança e conduzem ao enriquecimento dos aspectos pedagógicos do papel paterno e sobretudo materno (19). Estas transformações supõem condições sociais e culturais determinadas. Dentre as condições sociais é preciso contar, por um lado, com a maior importância conferida à escola na reprodução do estatuto, por outro, com a experiência da mobilidade (mobilidade geográfica, profissional) e a urbanização, que criam condições de uma ruptura prática com as maneiras “tradicionais”, por mais diversas que sejam, de educar as crianças

(20). Entre as condições culturais, é preciso levar em conta o nível de instrução, condição da "aceitação" dos ensinamentos derivados da Psicologia. A difusão desta nova definição é, por outro lado, favorecida pelo começo da institucionalização da Psicologia como prática de tratamento da infância, pelo menos através da institucionalização da psicologia no tratamento dos casos de desvio, o que contribui fortemente para a difusão de uma norma.

A existência de uma vulgata da psicologia infantil e da psicologia da relação pais-filhos favorece a institucionalização e o aumento das preocupações quanto ao desenvolvimento psicológico da criança, de todas as idades, mas particularmente, ao da primeira infância. Assim se constitui uma definição social da primeira infância e de suas *performances*, definição que se inscreve num *cursus* definido, recorte das idades as quais são atribuídos desempenhos determinados e medidos (21). O que não passava de um período indiferenciado de maturação torna-se um *cursus* cientificamente definido: há uma idade de andar e uma idade de falar, uma idade do desenho, etc.. Isto introduz uma ruptura profunda na relação com a infância. A prática tradicional da confrontação das *performances* infantis realizava-se num contexto em que a norma tirava sua única força de sua generalidade, enquanto agora se impõe como norma legítima, "cientificamente" fundamentada; a definição social das idades "normais" para *performances* específicas, de tradicional/pessoal, tende a se tornar "científica", inversão análoga à passagem de uma moral prática a uma moral teórica. Por outro lado, a vulgarização psicológica substitui a apreensão comum das *performances* de muitos comportamentos isolados pela definição de um conjunto de comportamentos integrados e solidários. Enfim, quando a separação das idades era tão nítida que a infância existia como assunto à parte, ao qual se imputava pouca influência sobre os comportamentos escolares futuros, a difusão dos conhecimentos psicológicos e das práticas de orientação e de controle baseadas na psicologia (teste, consulta de orientação etc.), tem ao menos por efeito a tendência a convencer do grande valor previsível dos comportamentos infantis e das *performances* pré-escolares para a carreira escolar futura. A escola maternal contribui bastante à cristalização deste *cursus*. As idades pré-escolares não são mais definidas, na percepção dominante, como intervalo de tempo e espera durante o qual a educação consistiria principalmente na guarda, na "criação" física e num princípio de formação moral e psicológica. Já integrado num *cursus*, eles são regulamentados, submetidos a uma série de espectivas institucionalizadas (especialmente no domínio do desenvolvimento psico-motor e intelectual): deve-se saber andar em tal idade, começar a falar nesta outra, adquirir lateralidade naquela outra etc. (Gesell & Illg, 1967). Sem dúvida, não há aí uma renovação radical e a transformação não é inteiramente atribuída à generalização da educação pré-escolar, mas a escola tem aqui um papel essencial na separação das idades e imposição de definições institucionais das capacidades e *performances* ligadas às diferentes idades não se estará processando, para a primeira infância, uma evolução, comparável àquela que Ariès (1960) descreveu para a infância e a adolescência?

Uma ciência ingênua e uma arte ingênua

A "descoberta" das possibilidades intelectuais da infância e a difusão prática das teorias da aprendizagem que se desenvolvem segundo uma lógica relativamente autônoma produzem uma imagem da infância suscetível de se alimentar dos resultados da renovação de certas disciplinas intelectuais e de certos aspectos da evolução artística. Há, de fato, uma convergência entre a transformação da definição social da infância e um movimento, ao mesmo tempo pedagógico e teórico, baseado na renovação teórica das disciplinas e a psicologia da gênese das funções intelectuais, que conduz a "inventar" possibilidades de iniciação simples para disciplinas eruditas. O retorno aos fundamentos das disciplinas, a interrogação epistemológica, a axiomática são os aspectos mais evidentes desta tendência que se pode observar sobretudo em Lógica, na Matemática, em Lingüística e que, do ponto de vista que aqui nos interessa, contribui como matéria pedagógica ao ensino das crianças. As disciplinas eruditas estão em condição de responder à necessidade de uma ciência "ingênua", de uma "ciência infantil". Segundo um ditado célebre e no sentido lato, "a Matemática é jogo de criança". Para fazer aparecer as razões destas transformações pedagógicas, basta compará-las ao programa e à intenção pedagógica da escola maternal anterior ao desenvolvimento e à difusão da psicologia genética. Antes da "descoberta" da inteligência infantil, a formação intelectual tendia a se limitar, de um lado, a uma defesa contra o enciclopedismo e contra a tentação de se antecipar ao ensino da escola primária e, de outro lado, ao desenvolvimento da curiosidade, do senso de observação (22).

Evolução semelhante realiza-se no domínio artístico. Os diversos movimentos de ruptura com os academicismos e as tradições eruditas, de questionamento da arte e da "inquietude" axiomática, de que o surrealismo foi sobretudo o iniciador (Bourdieu, 1973, p. 49-126), concorrem, de maneira indireta, para a invenção de uma "arte infantil" e de atividades artísticas para as crianças. Quer se trate da procura da ingenuidade, da ruptura com o universo adulto familiar, da proclamação da morte da arte e do artista, do culto da *art brut* ou, ainda, da ruptura com as matérias nobres e as técnicas eruditas em proveito da colagem, da reunião de elementos comuns, de combinações de manchas, etc., características da arte contemporânea que levaram à descoberta da criança como produtor artístico. E isto de duas maneiras: primeiro, fornecendo um conteúdo, dando "modelos", "pequenas obras-primas" para serem confeccionados pelas crianças (colagens, conjuntos vários, etc.); de outro lado, e sobretudo, fornecendo um princípio de leitura (Bourdieu, 1968; 1971) que permitisse perceber um quadro ou uma composição plástica (ou, mais precisamente, segundo a cultura do leitor, um Picasso, um Rousseau ou uma espécie de Miró, ou "no estilo de um Mondrian" ou um Klee), lá onde antes só se viam rabiscos. Sobre isto, encontra-se uma prova "em contrário" no programa pedagógico da escola maternal "pré-moderna" (23) anterior à "invenção" da criança como criador artístico. A Sra. Kergomard, inspetora das escolas maternais, que construiu, justificou e sistematizou o programa pedagógico desta escola nova, con-

fere ao desenho função de educação da observação, de desenvolvimento da habilidade dos dedos, sem lhe reconhecer valor artístico: "... é agradável saber desenhar; toda pessoa que aprecia a natureza ficaria contente de fixar num álbum a lembrança das paisagens que admirou; ... mas, se o estudamos do ponto de vista pedagógico, ele (o desenho) é mais, é melhor do que aquilo, pois leva a despertar e desenvolver a faculdade da observação... Para descrever, é preciso dispor de palavras e, por mais simples que seja o objeto, o vocabulário de uma criança de 3 ou 4 anos é muito pobre para que ela possa ao menos esboçar uma descrição. É então que o lápis entra em cena com utilidade, a criança tenta reproduzir o que tem diante da vista. *Sei que no início é quase tudo distorrido, horrível* (sublinhado por nós). O que fazer? Que a criança observe, veja, o resto virá depois... " (Kergomard, 1938, p. 228-9). Da mesma forma em outra passagem consagrada ao desenvolvimento do senso estético, o desenho só é mencionado como exemplo de atividade que não deve "sujar" as paredes: "as crianças adoram rabiscar: têm o direito de fazê-lo (no quadro negro, no papel)... nas paredes é outra coisa: o que se escreve nelas, fica; é preciso, pois, evitar que nelas se coloquem inconveniências". E, neste mesmo trecho, a denúncia dos rabiscos*, "desenhos sem forma, a carvão, nos muros", como o elogio dos desenhos de publicidade, onde a Sra. Kergomard vê "casos verdadeiramente artísticos", sem dúvida porque eles obedecem ao academicismo reinante, mostram bem que o valor reconhecido aos desenhos da criança é função do sistema de categorias de percepção estética (1938, p. 148-9). A "invenção" de atividades e de conteúdos pedagógicos para a primeira infância é um movimento sem limite definido, tanto no tempo em que são situadas as aprendizagens como no conteúdo destas aprendizagens: um movimento regressivo tende a afastar as utopias e as inovações pedagógicas cada vez mais abaixo na escala das idades. O estudo da gênese das atitudes e das disposições demonstra a importância da primeira infância e suscita ou, pelo menos, favorece a tendência a colocar a aprendizagem cada vez mais cedo. Por outro lado, a primeira infância como objeto retirado da dominação das instituições "tradicionais" e como terra virgem prometendo uma inculcação com êxito, se oferece como campo de aplicação a todas as utopias, quer se trate de formar bons cidadãos, consumidores esclarecidos, indivíduos liberados das pressões da sociedade de consumo, dos conformismos da moral burguesa ou dos complexos de uma educação severa.

Pode-se ver nas transformações morfológicas do campo intelectual e do campo artístico, entendidas em seu sentido amplo, uma condição, produzida por uma série causal diferente, que favorece a difusão destas novas definições e novas categorias, produzindo agentes objetivamente "interessados" na difusão dessas idéias. A superprodução relativa de artistas e de intelectuais pelo ensino artístico e pelo ensino superior poderia ser uma condição da descoberta da infância como novo mercado. Sem dúvida, há nisto uma evolução muito recente e muito incerta, mas pode-se, por hipótese, analisar a contribuição que estes fenômenos poderiam trazer à "descoberta" da primeira infância como objeto pedagógico. Exemplos, sem dú-

vida muito circunstanciais e muito esporádicos, mostram como agentes produzidos em outro campo e para outro mercado podem encontrar na infância um mercado onde "escoar" produções simbólicas. É, por exemplo, o caso de um grupo de vanguarda que se "converte" em teatro para crianças, pintores ou decoradores que orientam a aprendizagem artística das crianças (23). "Reconversão" é impróprio já que revela separação dos mercados enquanto que a evolução artística, lembrada acima, tem precisamente por efeito misturar as fronteiras e permitir passar sem interrupção do teatro de vanguarda ao pátio da escola (24). Se este movimento dá conta da aparição de novos "agentes pedagógicos", transformações morfológicas paralelas podem provocar mudanças similares nos agentes encarregados do ensino nos maternais. A elevação geral da escolaridade provoca uma translação da estrutura dos diplomas em relação à estrutura das profissões; em consequência, as profissões são ocupadas por agentes "super-qualificados" em relação ao estado anterior da estrutura (25). Esta situação pode ser a origem de uma renovação do conteúdo da profissão e da relação à profissão. Por ter seguido uma trajetória que devia levar "normalmente" a outras posições (pois a percepção e as aspirações se baseiam sobre a estrutura passada), os agentes são levados a dar uma definição nova das profissões que ocupam, e transferem, para elas, aspirações mais altas. Em caso particular, isto pode contribuir para acelerar a transformação da profissão de "professora" na profissão de "educadora", reinvenção ou enobrecimento, produzindo agentes dispostos à introdução das novas disciplinas (Psicologia, Psicopedagogia, Matemática Moderna) e de uma nova definição da infância, agentes interessados ao mesmo tempo *por* e *nesta* transformação na mesma medida em que estas mudanças de conteúdo estão ligadas a uma modificação do sentido da profissão que eles exercem. Não se trata mais de preparar para a escola primária e para a aprendizagem da leitura ou da escrita ou de supervisionar os jogos das crianças, mas de bem formar o senso artístico, de ensinar operações lógicas e de iniciar à "teoria" dos conjuntos, de fazer psicologia aplicada (26).

O movimento geral de difusão da educação pré-escolar e de difusão uma definição nova da primeira infância conduz a uma racionalização da transmissão cultural, baseada na vulgarização das teorias da aprendizagem. Daí nas classes sociais - que por sua posição e sua trajetória são particularmente dispostas a "receber" estes temas e que reúnem condições econômicas e culturais, que permitem semelhante redefinição da "criação" das crianças - manifestar-se uma "racionalização" e uma intensificação do trabalho de educação, ao menos no sentido de que há um esforço sistemático para aumentar o rendimento (apreciado segundo a vulgata psicológica) da transmissão familiar. Num grande número de áreas se poderia encontrar os efeitos deste novo interesse. Um estudo sistemático do novo valor atribuído à primeira infância implicaria, sobretudo, em recolher informações sobre a difusão da puericultura (Boltanski, 1969) e das preocu-

* *Graffiti*, no original (nota da tradutora).

pações de dietética na alimentação infantil; dos brinquedos e a penetração progressiva neste campo (antigamente deixado à fantasia de cada um) pelas teorias de aprendizagem; e das revistas e das obras de aconselhamento psicológico para a educação. Forma-se assim, progressivamente, um "mercado" da primeira infância, conjunto de produtos, materiais e simbólicos, desde os brinquedos até o teatro, a poesia para crianças e até mesmo a psicologia e a pedagogia, destinado a sustentar e tornar rentável a transmissão cultural familiar no decorrer da primeira infância (27).

A história da escola maternal e a difusão da nova definição da primeira infância

Esta nova definição da primeira infância, das atividades e da competência desta idade, formada em diversas fontes, penetra lentamente na escola maternal. Pretende-se descrever aqui, elevando ao limite e sistematizando, o programa pedagógico baseado nestas idéias novas e analisar as funções sociais de uma escola maternal que opere conforme ele. Não se verá, a seguir, um quadro da escola maternal, reproduzido em toda sua diversidade, mas a construção aproximada do que ela poderia ser, se fosse inteiramente modelada pela definição dominante da primeira infância exposta acima (28). A construção desta definição, que conduz à análise das funções da escola maternal, é orientada pela questão das condições sociais e culturais de um bom uso do maternal, questão preliminar à análise das funções diferenciais preenchidas pela escola maternal para as diferentes classes. Pode-se perguntar como a história da escola maternal, o lugar que ocupa no sistema das instituições de ensino e de guarda das crianças e o recrutamento de seu pessoal, puderam permitir que a escola maternal fosse atingida pela nova definição da infância. É possível distinguir, parece, dois grandes princípios de evolução: um, que conduz à "liberação" da criança em relação à coerção e à disciplinas rigorosas da "sala de asilo"; o outro, à autonomia crescente do maternal em relação ao ensino primário. De fato, dá para distinguir, esquematicamente, dois grandes períodos anteriores à constituição do moderno maternal: as "salas de asilo" e a escola maternal "pré-moderna" que se instaura a partir do fim do século XIX. As salas de asilo – "escola" das crianças do povo – eram, a princípio, uma instituição de correção física e moral, local concebido inicialmente para abrigar, conforme técnicas que visavam ao controle e à regulamentação estrita das idas e vindas (Kergomard, 1910). A primeira sala de asilo foi criada em 1770 por um pastor de Vosges. Esta instituição desenvolveu-se por volta de 1830, ou, mais precisamente, de 1870. As salas de asilo eram uma espécie de abrigo de caridade para as crianças pequenas das famílias pobres e, por muito tempo, ficaram marcadas por sua definição religiosa (29). São estas salas de asilo que a Terceira República transformará em escolas maternas (decreto de 02.08.1881 e decreto de 18.01.1887) (30). Contra esta concepção de abrigo, a escola maternal pré-moderna, tal como se instaura sob a Terceira República, e que se define sobretudo nos textos da Sra. Kergomard (1938) 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, recusando a definição da escola maternal como preparação à aprendizagem da escola primária, essencialmente a leitura e a escrita (31). 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 uma programa pedagógico original. Entre as condições para a introdução deste programa, convém levar em conta, de um lado, as características do corpo profissional das professoras de escolas maternas e suas disposições para receber a inovação, baseando-se nas condições de recrutamento, na sua posição no conjunto do corpo docente; e, de outro lado, às condições específicas de elaboração e de difusão da inovação pedagógica, particularmente a posição das inovações pedagógicas estrangeiras (em especial as idéias fröebelianas) e as transformações que elas determinaram, tanto por empréstimo como por dissimulação e diferenciação deliberada.

Parece que a evolução pedagógica não é independente das mudanças no público das escolas maternas, portanto das transformações nas funções conferidas à escola maternal. Para que a escola maternal como escola de "cultura da criança pequena" (32) se desenvolvesse, seria preciso que diminuisse a função de moralização e de correção das crianças de classe popular, 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. O programa pedagógico da "escola maternal francesa" tal como a Sra. Kergomard o sistematiza – parece que podemos tomá-lo como doutrina quase oficial da instituição – faz da escola maternal um centro de difusão de regras de higiene, de puericultura, de dietética; confere amplo espaço à inculcação moral e ainda deixa a certas formas de correção, mesmo sendo formas de correção, menos militares do que as da sala de asilo. É preciso estabelecer uma ligação entre o conteúdo dos programas, as funções conferidas à educação dada no maternal e o público visado por esta escola ou, mais precisamente, entre a pouca importância das atividades de aprendizagem intelectual e a importância da correção e da formação moral de um lado e, de outro, um público essencialmente popular para com o qual a escola tem uma intenção missionária. Para que a moderna escola maternal apareça, não 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* (deslocamento que seria preciso ligar, por exemplo, ao prolongamento da escolaridade) ou ainda uma transferência, total ou parcial, da função de socialização a outras solicitações de enquadramento e de manipulação da infância? A transformação no público está também ligada a uma mudança no tipo do pessoal docente, da diretora da sala de asilo à professora culta. Vê-se, pela leitura da doutrina da Sra. Kergomard, como todos estes elementos compõem um sistema. Em relação à sala de

asilo, a escola maternal pré-moderna introduz uma ruptura, e será preciso uma outra ruptura para passar desta escola maternal pré-moderna à escola maternal moderna.

Enfim, a introdução de uma nova definição da infância se inscreve na invenção de um material pedagógico e de práticas pedagógicas conformes a esta definição. A inércia neste assunto é muito forte e pode-se encontrar vários exemplos de sobrevivências arcaicas revivendo as antigas salas de asilo, quer se trate de "correções" transformadas em jogos ("a corrente") (33), de práticas pedagógicas (certas maneiras de conseguir silêncio) ou do material. A história da invenção do maternal é, de certa maneira, a história da inscrição nos jogos, no material, na organização inteira do espaço (material, disposição arquitetônica etc.) desta definição nova da primeira infância (34). Por fim, tudo em volta é transformado em um microcosmo constituído inteiramente em função desta nova definição da infância, até tornar-se um instrumento de aprendizagem; a escola em seu todo torna-se uma espécie de grande brinquedo educativo. Parece que a própria característica do primeiro material pedagógico das escolas maternais, material a um tempo pobre e não escolar (seixos, sementes, paus) tenha sido, paradoxalmente, condição favorecedora ao permitir a constituição de um fundo de materiais flexíveis e mesmo, de certa maneira, favorável às novas intenções pedagógicas: ele foge de fato às teorias e às práticas da escola primária, implicadas por exemplo no uso de instrumentos tais como o quadro negro ou o quadro de bolas de contar; em seguida, ele permite e exige a invenção; enfim, sua própria pobreza predispõe a servir de suporte a jogos lógicos (o que fazer dos seixos, senão classificá-los, enfileirá-los, ordená-los) (Kergomard, 1910, p. 181 e ss). O fim deste processo de invenção e reforma dos programas, do material, das práticas pedagógicas é a invenção do "ofício de criança" (Kergomard), sendo a escola maternal o lugar em que a criança deve realizar seu "ofício de criança" ou seja comportar-se segundo sua natureza tal qual ela decorre da definição da infância, conformar-se à norma do comportamento infantil. É a negação completa das primeiras formas escolares (inculcação e correção) em proveito de uma forma escolar em que a única obrigação da criança seja ser ela própria (35). Extrema racionalização então: a escola maternal surge como o lugar em que o processo de maturação e de desenvolvimento devem se realizar livremente. Da mesma forma, 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 (36). Estas transformações cujo esboço apenas se percebe nos textos da Sra. Kergomard não estão exclusivamente localizadas na escola maternal, embora elas se apresentem sob a forma mais cristalizada na pedagogia da escola maternal e sob a forma mais extremada em certas utopias ou especulações pedagógicas. Esta nova definição é ambivalente e não se deve interpretá-la, apenas, como o reconhecimento total da espontaneidade das crianças e como a chegada de uma escola onde todo programa pedagógico seria abolido, as crianças só tendo que "descobrir" e

se descobrir juntas já que esta natureza da criança é a que está inscrita na definição social da infância. A invenção e a racionalização de atividades para a infância convergem num movimento que se poderia chamar de "institucionalização" da infância, no sentido de haver organização sistemática de instituições, de regras, quadros, de instrumentos em função de uma definição da infância que sistematiza aspectos cada vez mais numerosos da criança. Duas tendências opostas na aparência estão em atividade aqui: o movimento da "liberação" da criança conduz à descoberta de aspectos ignorados ou reprimidos, para os quais se reivindicam e se inventam campos, ocasiões de expressão e instrumentos de exercício. Mas este movimento de liberação inverte-se com a programação sistemática destes campos, ocasiões e instrumentos. Os aspectos ignorados, negligenciados ou reprimidos são sistematicamente cultivados e tendem a ser constituídos em norma do comportamento infantil. Estas transformações "pedagógicas" das maneiras de tratar a infância, são a retradução específica, ao nível da definição social, de mudanças mais gerais, ao nível do conjunto das classes superiores que marcam assuntos dos quais a educação não é senão o mais característico, na integração do liberalismo espontaneista e da ideologia tecnocrática. Pode-se, em última análise, ligar as transformações ao conflito entre segmentos marginais e inferiores das classes superiores e frações dominantes, que são dependentes da mudança das estratégias de manipulação ao nível da classe dirigente (37).

É evidente que esta análise é apenas a construção do que a escola maternal tende a se tornar sob a influência da definição dominante da infância, construção necessária à análise das práticas pedagógicas e condição prévia a análise das funções preenchidas pela escola maternal para as diferentes classes sociais. Vários fatores contradizem entretanto este movimento de transformação da escola maternal, mais reais e mais eficientes do que os fatores abstratos habitualmente lembrados, tais como a inércia da instituição e o conservadorismo dos agentes. O peso das pressões objetivas, forte procura de guarda de crianças e limitação do número dos docentes e dos locais, força a uma definição do maternal como uma creche (particularmente com a imposição das classes muito numerosas, incompatíveis com a pedagogia do livre desabrochar). Pode de fato existir uma contradição entre a definição do maternal "moderno" – segundo a definição dominante da infância ou seja a definição difundida nas classes superiores – e a necessidade de uma generalização do maternal para atender a procura de guarda, sem progressão paralela dos meios materiais e pedagógicos, contradição diversamente resolvida em função do público local, do tipo de instituições (escola pública ou escola privada, etc.). Assim, falar de *uma* escola maternal é uma abstração provisória. Por outro lado, a definição dominante da escola maternal não domina incontestemente, mesmo entre as classes superiores. Parece que esta definição tenha se difundido somente em certos segmentos das classes superiores ou das classes médias – e particularmente nas frações intelectuais – e que uma procura pedagógica de forma mais "tradicional" seja obstáculo à sua generalização: procura de preparação intensiva à escola primária, portanto, de aprendizagem da leitura, da escrita, do

cálculo, o que, em parte, está em contradição com atividades que visem primeiro a favorecer o desenvolvimento livre intelectual e psicológico (38).

FUNÇÕES DIFERENCIAIS DA ESCOLA MATERNAL

Condições sociais e culturais para um bom uso da escola maternal

Conservando aqui uma definição única da escola maternal "moderna", baseada na concepção da primeira infância por nós analisada, se negligenciará a diversidade das pedagogias, o que decorre da difusão desigual do conceito dominante da infância, ou de resistências a este conceito dominante. Isto é necessário para captar-se o que a utilização adequada do maternal moderno pressupõe – pergunta esquecida quando se dá atenção exclusiva às pedagogias inovadoras que rompem (ou parecem romper) com esta definição dominante. Quais são as atitudes e as disposições esperadas das crianças, as atitudes e a competência "esperadas" dos pais, realmente necessárias para que esta pedagogia possa se exercer e produzir seus plenos efeitos? Se para analisar os efeitos sociais de uma pedagogia convém indaga sobre a competência que ela supõe existir entre os pais dos alunos, isto é particularmente necessário no caso da escola maternal. Esta – quanto mais se afasta do caráter de abrigo – tanto mais define sua função como a de uma educação em colaboração com os pais. A escola maternal é, sem dúvida, a instituição escolar que supõe a maior confrontação com a família como instância de socialização, já que ela visa a um desenvolvimento geral, e que não pretende desenvolver, somente, a inteligência mas, ainda, formar a sensibilidade, o gosto, a sociabilidade, o sentido moral, a linguagem, desenvolver o corpo e mesmo inculcar ou controlar certos hábitos alimentares. A escola maternal é a instância onde os produtos da inculcação familiar são submetidos à mais ampla modelagem, apreciados sob o maior número de aspectos (39). Como o empreendimento mais sistemático da formação de *habitus*, a escola maternal é também a etapa em que se exerce mais sistematicamente a "des-montagem" (*dé-construction*) dos *habitus* de classe (40); e do mesmo modo, como lugar de apreciação das disposições, das qualidades e dos hábitos é sem dúvida o nível escolar onde os resultados da inculcação familiar são apreciados da maneira mais global. Em consequência do propósito de colaboração entre a escola e a família e da necessidade particular – para dar continuidade à aprendizagem e para reforçar em sua casa as experiências começadas na escola – da informação dos pais sobre as atividades realizadas no maternal, as condições sociais gerais de um "bom uso" do maternal supõem o tempo (especialmente o de que dispõe a mãe) para se por a par, e eventualmente colaborar na vida da escola; supõem a garantia de poder entrar em contato facilmente com a professora; enfim, a qualificação cultural em sentido amplo, envolvendo desde a competência artística até o domínio dos conhecimentos psicológicos, que são condição de uma boa informação e de uma boa "interpretação"

do conteúdo pedagógico das atividades praticadas na escola maternal. Mas pode-se ainda indagar, de maneira mais específica, que cultura este ensino pressupõe, no sentido acadêmico de referência intelectual e no sentido etnológico de esquemas de pensamento e de ação (ao menos numa certa definição deste ensino e sem pretender reduzir o ensino dado nos maternais a uma forma única). Não se poderia ir além de hipóteses provisórias. Estas visam permitir definir as condições sociais e culturais de um bom uso da escola maternal, previamente ao estudo das funções diferenciais preenchidas pela instituição, e a precisar a construção da definição que demos da escola maternal "moderna" pela explicitação dos pressupostos desta forma pedagógica. Entende-se por pressupostos o tipo de competência esperada das crianças: por exemplo, a pedagogia pode pressupor um certo tipo de manejo da palavra, o conhecimento de certas experiências, a familiaridade com certos ambientes, o domínio de certas operações intelectuais, certos tipos de disposições profundas em relação à aprendizagem, ao mundo, etc...

A experiência "cultura" e a relação com a linguagem

Boa parte do ensino da escola maternal consiste em um retorno às experiências para comentá-las, cultivá-las e enriquecê-las e por aí desenvolver a sensibilidade, o espírito de observação, o vocabulário (41). Serão igualmente úteis todas as experiências que possam servir de suporte a suas atividades? Em grande número de atividades de iniciação, parece que a escola maternal "pressupõe" experiências numerosas e diversas (42) – o número e a diversidade das experiências variam como variam as ocasiões de saídas, as férias, as viagens de uma classe social ou outra – e experiências "cultas" que podem ser totalmente estranhas para as crianças saídas das classes populares. Se a observação das práticas pedagógicas reais mostra um esforço de adaptação ao público e, nos bairros populares, há o cuidado de se evitar temas muito literários (Dannepond, 1972) (variável, sem dúvida, segundo as posições pedagógicas das professoras), os temas mais legítimos continuam a ser os literários, como provam os textos de conselho pedagógico. Assim, a rua é menos freqüentemente tomada como tema do que o deserto, a vida no campo, o mar, os romances da Raposa* ou a vida do *Petit Indien*. A definição "cultura" da experiência pode levar a fazer, de um tema de vida, ocasião de um encadeamento de evocações cultas de lembranças literárias ou de obras musicais, da apresentação de um mundo de arcaísmo distinto, de um jogo sutil com evocações sensoriais diversas (43).

A linguagem intervém não somente em todas as atividades próprias de desenvolvimento e de aprendizagem da linguagem, mas ainda em toda a conduta da classe, técnicas de disciplina, organização dos jogos e das atividades. Pode-se perguntar se o próprio exercício da linguagem na escola maternal não supõe uma

* No original, *Le roman de Renard*, narração em versos da sátira da sociedade feudal, segundo o Larousse (nota da tradutora).

relação particular com a linguagem, inegavelmente próxima daquela resultante da inculcação familiar nas diferentes classes. Fora mesmo de todo conteúdo ou de toda organização particular da linguagem, o exercício da linguagem não pressupõe uma relação com a linguagem produzida por atitudes familiares que poderiam se chamar "liberais", deixar falar, encorajar a falar, prestar atenção a tudo o que diz a criança? Assim, a análise sociológica das funções diferenciadas da escola maternal supõe o relacionamento da relação com a linguagem existente no tipo de exercício e no tipo de pedagogia, com aquela produzida pela socialização familiar. As diferentes classes sociais se distinguem assim pelo lugar reservado à criança na rede de interações familiares: isolamento ou participação ampla, ordenação sistemática das relações com a criança e criação de um conjunto de relações acentuadamente particularizadas ou exclusão no conjunto das relações familiares "sérias", características que dependem notadamente do tempo disponível. A observação da conversa familiar poderia permitir estudar as diversas modalidades de associação da criança à vida familiar. Com base nos trabalhos de Bernstein (1973), podemos distinguir dois tipos de relação com a linguagem, ou seja, como princípio de comportamentos diferentes dentro da situação pedagógica e portanto como princípio de diferenciação na aprendizagem: de um lado o uso discursivo da linguagem, visando explorar relações lógicas e psicológicas, a relação reflexiva da linguagem e a atenção à correção; de outro lado, esterotipagem, definição instrumental da linguagem, inteiramente definida por sua função de comunicação.

Nas formas de relação com a linguagem estão implicadas formas de relação com o papel exercido que se distinguem segundo a mesma oposição – estímulo à tomada de papéis diversos e ao "jogo" com os papéis ou, ao contrário, rigidez na definição estatutária dos "direitos" e dos "deveres" (Ford et al., 1967 e Boltanski, 1973) – e que se poderia ligar à força, variável segundo as classes sociais, da oposição entre jogo e trabalho. Não terão influência estes aspectos da socialização na facilidade em entrar nos diversos jogos de aprendizagem e nos jogos de palavras; e os exercícios pedagógicos baseados em situações imaginárias não influirão na simulação e na dramatização?

A ingenuidade sábia da aprendizagem e sua racionalização

Perguntar das condições do bom "emprego" da escola maternal moderna não é somente questionar das vantagens culturais que são um coadjuvante ou uma condição do êxito. Pode-se ainda indagar (mas sem ceder ao desvio intelectualista que consistiria em achar que o bom uso de uma instituição ou de um instrumento supõe o domínio completo e explícito da teoria da instituição) em que medida o domínio prático da definição objetiva, sobre a qual se fundamentam a instituição e sua pedagogia, não seria condição necessária à utilização adequada da instituição; quer dizer, para que a pedagogia familiar redobre ou, ao menos, não contrarie a pedagogia escolar. Muitas aprendizagens são feitas na escola maternal pelo artifício dos jogos cuja função de aprendizagem não é patente.

Para enxergar algo mais do que "crianças", nesses jogos infantis de formação, é preciso uma qualificação cultural superior porque eles se fundamentam frequentemente na volta instrutiva às bases da disciplina, na reflexão a respeito das condições de aquisição dos conceitos e nas condições mais genéricas da aprendizagem psicológica. Em suma, as condições de compreensão dos exercícios do maternal decorrem das condições de invenção destes exercícios: pelo menos até certo grau, não teriam sido a competência objetivamente requerida dos pais, o conhecimento das teorias e dos métodos, dos movimentos intelectuais e artísticos que tornaram possível esta invenção? Seja o caso de jogos de manipulação, construção, classificação de objetos diversos: não será preciso conhecer Piaget (ao menos nos aspectos mais vulgarizados) para compreender que a manipulação prática é, ao mesmo tempo, manipulação lógica e para ver no jogo de cubos uma aprendizagem da lógica? Da mesma forma, os jogos de linguagem (canções, jogos com palavras e sons, alterações, etc.), condição do domínio da língua e uma preparação pedagógica profunda, podem ser plenamente "compreendidos" e não reduzidos a simples jogos infantis, por quem não está familiarizado com (ou ao menos "a par" de) certas experiências literárias (o surrealismo) e certos resultados da lingüística? Na própria medida em que esta ingenuidade de linguagem é uma ingenuidade erudita que supõe, por exemplo, a redescoberta culta da linguagem popular arcaica ou do "linguajar infantil", ela ameaça aparecer como simples brincadeira a quem, por falta de um nível cultural suficiente, não tem as chaves para "decifrar" estes exercícios falsamente ingênuos (44). Por falta de familiaridade com Max Jacob, com Villon, com Paul Eluard, por exemplo, pode-se ver algo além de cantigas ou simples vocalises com função mnemo-técnica, nos múltiplos jogos de vocabulário praticados no maternal? O mesmo princípio de análise valeria para os diversos exercícios gráficos e plásticos: para perceber "adequadamente" e não como uma "borradura", uma colagem ou um desenho, não será preciso um olho (quer dizer categorias de percepção) habituado a Klee, Picasso ou à arte abstrata? As condições de percepção do desenho infantil como aprendizagem artística (e da escola maternal como instituição de educação) são as próprias condições de apreensão da arte moderna como arte. Uma inversão completa dos critérios da estética popular é aqui necessária. No momento em que a arte moderna, pelo menos a de vanguarda, é comumente condenada como produto de uma espontaneidade irrefletida, desordenada, em que os caprichos da representação imaginária passam à frente das exigências da reprodução realista (lembre-se dos juízos a respeito de Picasso e da expressão popular depreciativa "um Picasso", designando um desenho rabiscado e ilegível), é preciso, para que a intenção pedagógica da escola maternal seja compreendida, entender o desenho infantil segundo as categorias requeridas pelas obras modernas, recusando as regras da percepção dos objetos do mundo familiar que levam a exigir da obra de arte o realismo e a exatidão do que é expresso. Esta exigência supõe uma transformação das condições de percepção (Bourdieu, 1971), mesmo independentemente da questão da competência artística, condição do domínio dos códigos

gos que permitam decifrar obras artísticas. Se é verdade que a obra de arte pede que sejam suspensas as regras da percepção quotidiana e seja adotada uma disposição pura e desinteressada, a saber, uma "disposição estética", que é a condição da aplicação à obra de arte de códigos específicos, a transformação da atitude é aqui, particularmente difícil, uma vez que exige atitude semelhante à dos estetas que podem fazer, de um objeto qualquer, um objeto de percepção estética e que os desenhos de criança estão entre os últimos objetos que a consciência popular considera como dependentes de uma percepção estética (45).

As condições de uma boa compreensão do programa pedagógico (46) da escola maternal são também as condições de uma racionalização e de um aprofundamento da aprendizagem. Se a escola forma pelo lúdico, pode-se então também ter em casa jogos formadores, enfim, introduzir a escola em casa. A boa compreensão da aprendizagem escolar, aprendizagem lúdica, permite, ao mesmo tempo, conservar nas aprendizagens sua forma lúdica e conferir aos jogos uma função de aprendizagem (47). Isto abre caminho ao desenvolvimento de uma pedagogia familiar calçada na pedagogia escolar, com a introdução dos jogos e do material escolar: massa de modelar, jogos lógicos vários, pintura, colagens e todos os jogos artísticos (48). Dentre as condições sociais de possibilidade destas práticas, é preciso contar primeiro com as condições de tempo e de lugar (49) e condições financeiras (custo dos brinquedos e dos jogos), dependendo da situação econômica da família. A importância do lugar no apartamento, do quarto particular como condição de uma atitude liberal ou laxista, deixando os jogos se espalharem livremente, inclusive os mais barulhentos, os mais atravancadores ou mais fáceis de sujar, demonstra bem que as condições não são estranhas aos "valores" empenhados na educação. A primeira infância é sem dúvida o período em que as condições materiais e econômicas repercutem mais diretamente sobre a qualidade do aprendizado e da transmissão cultural. Mas é preciso ainda que a mãe tenha bastante tempo livre e uma qualificação cultural suficiente para poder orientar e inspirar estes jogos (50). Se, nas classes superiores, a mãe pode achar tempo de brincar com seus filhos e sabe dar aos jogos um sentido educativo, nas classes populares, a participação nos jogos, excluída mais freqüentemente pela rigidez dos horários e das obrigações dos trabalhos domésticos, pode ser vivida como simples momento de descanso, sem intenção pedagógica, a consciência da fraca competência cultural da mãe sendo reforçada pela representação da divisão das funções entre a escola e a família, e a escola tendo o encargo exclusivo da transmissão cultural. Finalmente, é a relação inteira das crianças com o aprendizado que é, pode-se supor, transformada pela boa compreensão, da parte dos pais, das aprendizagens escolares: daí a continuidade da aprendizagem, já que o jogo com o mesmo material pode ser, ao mesmo tempo, orientado para um mesmo fim (por exemplo, o jogo com os "blocos lógicos" (51) não "degenera" em jogo de construção banal, mas permanece um jogo de aprendizagem lógica); integração das aprendizagens, já que a pedagogia familiar pode prosseguir, por outros meios, os mesmos fins que a aprendizagem escolar (sejam os copos à mesa ou pe-

quenos automóveis utilizados como suporte de um jogo lógico).

Inculcação familiar e habitus escolares

Enfim, num sentido mais fundamental, resta perguntar em que medida a forma pedagógica e as condições mais gerais da aprendizagem estão em afinidade ou em oposição com as disposições intelectuais ou éticas, produzidas pela inculcação familiar nas diferentes classes sociais. Assim, mostrar-se-á a possível diferença entre as disposições produzidas pela inculcação familiar e as disposições supostas pela pedagogia da escola.

As técnicas de disciplina

Embora a função de inculcação moral da escola maternal perca importância ao passar da "pré-moderna" à moderna, ela conserva funções de moralização: inculcação dos valores fundamentais (limpeza, honestidade) e, sobretudo, de uma moral do bom companheirismo através das regulações dos sentimentos e das atitudes na classe, gerida como uma pequena comunidade. É impossível, no estado atual da pesquisa, compreender a análise da relação desta moral com a moral de cada classe, e analisar a relação que as formas de socialização nas diferentes classes (principalmente pelo tipo de relação com o papel e a norma que elas configuram) dispõem para manter a inculcação moral realizada na escola maternal (facilidade para "entrar no jogo" moral, para se curvar perante determinadas regras). Indagar-se-á somente a respeito das atitudes éticas que as técnicas de disciplina pressupõem, do modo pelo qual se articulam as disposições morais supostas pela pedagogia da escola maternal e as disposições morais formadas pelas maneiras de regulação familiares. O sistema de gratificação e de sanções da escola (afeição/privação de afeição, sanções pelo isolamento, pelas punições físicas, etc.) supõe na criança certos valores, o hábito a certas formas de autoridade (Henry, 1955). Pode assim haver uma articulação mais ou menos ajustada entre os valores transmitidos pela família e os valores admitidos pela escola. Em particular, interrogando-se sobre o papel representado pelos valores novos introduzidos pela pedagogia e pela vulgarização da psicologia, deve-se indagar se o culto do livre desabrochar, da expressividade, da criatividade e da espontaneidade são socialmente neutros. As novas pedagogias anti-autoritárias não exigiriam, muito freqüentemente, sensibilidade aguçada a sutilezas morais, um hábito do domínio pela palavra? Sem transformar fundamentalmente os modos de inculcação, não tenderiam elas a deslocar os limites da sensibilidade ao erro e a mudar os meios de reprovação e de aprovação, meios que se tornam mais difusos e menos "visíveis"? A importância da transmissão dos valores e da articulação entre os valores familiares e os valores da escola poderia prender-se menos a seus efeitos imediatos sobre a aprendizagem escolar – que varia muito acentuadamente, como se sabe, segundo a atitude do mestre para com o aluno – do que a seus efeitos posteriores. Da confrontação

entre os valores familiares trazidos pela criança e os valores escolares efetua-se uma espécie de "marcação" das crianças: são elas qualificadas e alinhadas numa escala de méritos e valores em função de sua conformidade com os valores da escola. Esta marcação em termos semi-morais, semi-intelectuais, fortemente penetrados de julgamentos axiológicos ("vivo", "amável", "cooperativo", etc.), mesmo se influenciados pela difusão de certas noções vulgarizadas de psicologia, não produzirá efeitos na carreira escolar futura, como uma espécie de predição criadora, efeitos tanto mais profundos quanto esses julgamentos não se refiram diretamente a "desempenhos" escolares isolados, mas a qualidades psicológicas e "morais"?

Trabalho e jogo

É, porém, no domínio das disposições intelectuais que as "exigências" da nova pedagogia são, sem dúvida, mais disfarçadas e mais sutis.

O pressuposto fundamental é aquele implicado na definição de uma escola do lúdico, onde se aprende a brincar e onde, sobretudo, aprende-se brincando pelo próprio jogo. Se o reconhecimento do jogo como atividade específica da infância e como "ofício de criança" é função da difusão dos conhecimentos de psicologia da criança, a condição das diferentes classes (independentemente das desigualdades culturais que explicam a difusão desigual dos conhecimentos psicológicos) torna desigualmente fácil este reconhecimento. Para perceber todas as implicações sociais da pedagogia do jogo e para indicar as condições sociais que ela pressupõe, é preciso pô-la em relação à definição, em cada classe social, do trabalho e do jogo e, em particular, estudar a força da oposição entre estes dois campos de comportamento. Os caracteres essenciais da posição social contribuem para determinar esta oposição. A distância e o contraste entre o trabalho e o jogo e as distrações são maiores ou menores, na medida em que o trabalho é mais ou menos forçado e mais ou menos penoso – extensão e rigidez de horários, intensidade dos ritmos de trabalho, severidade da vigilância exercida, caráter perigoso ou penoso das atividades – de que as doenças profissionais e a mortalidade são bom indicador (Calot Febvay, 1965). Inversamente, a duração disponível de lazer, a qualidade, a variedade e o número das distrações impedem a apreensão do lazer como exceção e ruptura temporária dos ritmos habituais. A comparação do lazer das classes superiores – tempo que é preciso ocupar com distrações interessantes – com a festa popular – desordem regulada dos ritmos, das maneiras de fazer, das regras econômicas habituais – é suficiente para percepção de como as desigualdades de situação social reaparecem nas diferentes relações com o trabalho e o jogo. A forte oposição nas classes populares entre estas duas esferas de atividade pode ser um obstáculo à compreensão adequada das intenções e do espírito da pedagogia da escola maternal. Pelo contrário, nas classes cultas, pode-se e sabe-se "trabalhar divertindo", divertir-se em trabalhar, tratar um trabalho como um jogo; é portanto mais fácil reconhecer no jogo certos caracteres do trabalho, de tratá-lo como uma atividade "séria" e de pedir que se jogue "seriamente". Como diz um preceito pedagógico: "Para consi-

derar a criança com seriedade, devemos nos despir do espírito de seriedade (Baudet & Sarazanas, 1972).

O desinteresse interessado

Enfim, até na atitude geral de aprendizagem pode-se descobrir uma possível divergência nos *habitus* produzidos pela família e as demandas objetivas da escola maternal. Universo estruturado inteiramente por referência à aprendizagem e para a aprendizagem, a escola maternal exige, para ser bem aproveitada, uma atitude de exploração, de pesquisa ativa. Pelo menos, é este o espírito de uma pedagogia baseada na oferta de múltiplas atividades, nos "ateliers" sempre abertos onde se pode pintar, escrever ou brincar, na apresentação de objetos pedagógicos livremente à disposição, de uma pedagogia que se expressa aconselhando a deixar manipular, experimentar, etc. (Lequeux-Gromaire, 1971). Estes princípios, cientificamente fundados nas conquistas da psicologia da aprendizagem e da gênese das funções intelectuais, permitiram um crescimento e uma extensão da função de aprendizagem da escola maternal abrindo à criança a possibilidade de toda espécie de explorações e aprendizagens ativas. Além disto, pelo menos na sua definição geral abstrata, esta pedagogia pode permitir a expressão de atitudes muito diversas e solicitar, por exemplo tanto o hábito das improvisações várias, dos jogos com objetos apanhados na rua como fazem as crianças das classes populares, quanto ao hábito dos jogos exploratórios ou a atitude de observação refletida estimuladas nas classes intelectualizadas. A prática pedagógica, porém, sob a influência, de um lado, dos valores próprios dos agentes da instituição e, de outro, das obrigações da situação pedagógica que requer um mínimo de ordem para o bom desenrolar das atividades (e tanto maior quanto maior o número de crianças a "orquestrar"), não tenderá a ser dominada pelas exigências de limpeza, de ordem, de regularidade? A imagem de referência dos trabalhos de descrição pedagógica parece ser a das crianças aptas aos movimentos livres e ordenados no espaço. De modo que a "pesquisa" e a experimentação regulares seriam a atitude adequada, ao invés das brincadeiras desordeiras, atitude não controlada dos "jogos da rua". Esta pedagogia da "livre exploração ordenada" das atividades e dos jogos exclui, ao mesmo tempo, a rigidez fúmda (manter-se em seu canto, não tocar... como se ensina a fazer nos apartamentos pequenos que não se deve sujar, nem desarrumar), atitude que se encontraria principalmente nas crianças das frações inferiores das classes médias, como a atividade estabonada do mexe-em-tudo que poderia ser uma atitude freqüente nas crianças de classe popular. De modo geral, a escola maternal, como aprendizagem ao mesmo tempo generalizada e espontânea cuja pedagogia se assenta no impulso psicológico da curiosidade, requer uma atitude particular que se poderia denominar o "desinteresse interessado". Esta atitude deve existir nos pais para que compreendam os fins da ação escolar, tanto quanto nos filhos retraduzida, através e pela inculcação familiar, em disposições infantis específicas, como a capacidade geral de curiosidade sem finalidade determinada ou de entusiasmo gratuito. É pela inter-relação do sistema de disposições que a família tende

a formar e do sistema de disposições requeridas pela escola que tenta organizá-las, que se poderia estudar como se constróem os *habitus* escolares, conjunto de disposições relativas à escola e as tarefas de estudante que pode exercer seus efeitos ao longo da carreira escolar, como princípio determinantes da relação com a aprendizagem escolar.

O objeto próprio de uma sociologia da escola-maternal é a análise da discordância entre as funções a ela atribuídas pelas diferentes classes sociais e as funções que tende objetivamente a preencher. Sem dúvida, esta escola é a instituição escolar que fornece o melhor teste de divergência entre a demanda pedagógica das diferentes classes e a oferta escolar. A oferta escolar é, aqui, muito abstrata e a muito longo termo: trata-se menos de se preparar ou de aprender a ler do que adquirir certas operações lógicas ou de formar a sensibilidade, de "ganhar alguns pontos de Q.I." e esta aprendizagem se exerce através das mais diversas atividades, as mais distanciadas aparentemente da função de aprendizagem. Neste ponto, ela decepciona as expectativas em termos de interesse escolar imediato, aprender a ler, aprender a escrever, aprender a contar. Pode-se considerar a escola maternal como uma instituição e um mercado onde os *habitus* produzidos pela família são trabalhados, desenvolvidos e aferidos: deste modo, eles são confrontados com uma definição objetiva da infância, já cristalizada nas práticas pedagógicas. As categorias de percepção e as formas de tratamento da infância, próprias a cada classe social, não resultam somente da difusão de definições da infância nascidas da evolução autônoma das disciplinas científicas e artísticas; elas são produto do conjunto das condições sociais e culturais que definem a situação de uma classe. De modo que, para confrontar a oferta e a demanda, aqui menos ainda do que alhures, não se trata de comparar as expectativas que são as opiniões dos usuários e a oferta enunciada pela definição oficial ou o programa da instituição revelam. As expectativas são as que decorrem das determinações objetivas que regem, em cada classe social, as formas de tratamento e de percepção da infância. Para analisar a oferta – e portanto restituir as condições sociais de utilização da escola maternal – é preciso salientar a definição dominante da infância sobre a qual se fundamenta a instituição, estudar como esta definição se inscreve no programa (e, depois, nas práticas pedagógicas). O que implica que a condição prévia a uma análise sociológica das funções diferenciais da escola maternal é, de um lado, a análise da constituição desta definição dominante da infância e das condições sociais que tornam possível a retomada desta definição em certos grupos sociais, de outro lado, a análise da história da escola maternal como história da inscrição desta definição no programa pedagógico da instituição.

NOTAS

- (1) Agradecemos a P. Bourdieu por suas sugestões e seu estímulo durante todo este trabalho, assim como aos membros do Centro de Sociologia Européia, principalmente P. Champagne, C.

Grignon, M. de Saint-Martin, por suas críticas detalhadas. Agradecemos igualmente a P. Bernard, G. Darmepond, O. Lewandowski, C. Paradeise, J. D. Reysud, J. R. Tréanton, pela leitura atenta e preciosas críticas, assim como ao Prof. B. Bernstein, pelas discussões sobre alguns dos temas aqui abordados.

- (2) Pode-se basear aqui no exemplo da análise feita por Durkheim (1938, t.I) sobre a criação da escola medieval. A distinção entre a escola e a cultura transmitida origina duas correntes de análise: a das necessidades "que forçavam a Igreja a abrir escolas" e a das razões que a obrigavam "a dar lugar nas escolas à cultura pagã," já que "o ensino supõe uma cultura e não havia, então, outra cultura senão a cultura pagã. Era preciso que a Igreja se apropriasse dela" (p.24-30).
- (3) Fonte: Ministère de l'Education Nationales (Service Central des Statistiques et Sondages).
- (4) Pode-se considerar que nessa idade a maior parte das crianças não recensadas no ensino pré-escolar o são no ensino primário ou especial. Pouco menos de 2% das crianças de 6 anos são ainda escolarizadas no pré-escolar, sendo uma grande parte nos jardins de infância ou "classes de espera" das escolas maternas (essa taxa está em ligeira regressão nos dez últimos anos).
- (5) Em 1969, entre as escolas que possuíam um grande número de classes com mais de 40 crianças, encontravam-se as de Amiens (71%), de Caen (60%), de Lyon (60%), de Montpellier (57,5%) e de Bordeaux (55%); entre as que possuíam em menor número estavam a de Strasbourg (por volta de 11%), as escolas de Poitiers (31,5%), de Limoges (32%), de Reims e de Rennes (33%).
- (6) Parte do setor não agrícola na população ativa:

Variações relativas				
1936	1946	1954	1968	1946-1968
63%	59%	73%	80%	+ 35%

FONTE: I.N.S.E.E.

- (7) Uma pesquisa junto às famílias mostra como a mobilidade do campo para a cidade torna muito difícil recorrer a alguém da família para a guarda das crianças. Este recurso é usado sobretudo nas pequenas cidades do interior e, muito raramente, nas grandes cidades e na região parisiense. A oposição entre o interior e Paris se verifica na oposição entre os meios "tradicionais", seja recorrer a uma vizinha (2% das mães que trabalham e têm uma criança de menos de 3 anos em Paris, 8% no interior) seja a alguém da família (23% em Paris, 33% no interior) e meios "modernos", semi-institucionalizados ou institucionalizados: creches (10% em Paris, 6% no interior) ou babás (20% em Paris, 17% no interior). A pesquisa evidencia algumas grandes divisões nas soluções de guarda adotadas por mulheres que trabalham (se bem que possam estar afetadas pelas diferenças entre Paris e o interior): as

famílias de operários caracterizam-se pelo uso relativo do recurso da creche e de babás que recebem as crianças em casa; as famílias de quadros de nível médio e empregados burocráticos, pelo uso do recurso de babás que recebem em casa e a membros da família; as famílias de nível superior, pela utilização freqüente de babás que as servem a domicílio (50%) ou de empregadas morando no próprio emprego (27%), contra respectivamente 7,8% e 3,6% para o conjunto. (Enquête. . ., 1972).

- (8) Segundo a pesquisa sobre famílias, já citada, cerca de 50% das mulheres de quadros de nível superior dispõem da ajuda doméstica assalariada (empegada, diarista, "baby-sitter"), contra 8,5% para mulheres de quadros de nível médio e 5% para as mulheres de operários qualificados; não há ajuda para as mulheres de operários especializados (Enquête. . ., 1972)
- (9) Nas estatísticas por categorias sócio-profissionais, este fenômeno aparece nitidamente na categoria dos quadros superiores e membros das profissões liberais, menos nitidamente na dos patrões da indústria e do comércio. É preciso assinalar, além da extrema diversidade desta última categoria (quando não se desagregam em grandes e pequenos patrões) que neste caso particular, as profissões femininas se exercem, com freqüência, no âmbito da empresa familiar, o que ao mesmo tempo constitui um estímulo para exercer uma atividade profissional (ajuda familiar) e permite uma atividade profissional mais facilmente conciliável com as atividades domésticas.
- (10) Assim, as taxas de atividade das mulheres com mais de 14 anos, conforme a idade em que interromperam os estudos são: aos 15 anos: 33%; aos 16 anos: 45%; aos 17 anos: 56,5%; aos 19 anos: 63,0%; dos 20 a 24 anos: 65,5%; dos 25 a 29 anos: 71,5%. Fonte: I.N.S.E.E., *Recensement de 1965, sondage au 1/200*.
- (11) O próprio preço desses serviços varia segundo a definição dada nas diferentes classes. Assim, no caso da guarda das crianças, o custo varia conforme se define este serviço: como simples vigiância ou como atividade pedagógica qualificada.
- (12) **Taxa de atividade das mulheres de 15 anos e mais (%)**

		Diploma das mulheres			
		Ne-nhum	C.E.P./C.A.P.	B.E.P.C./B.I.	B.T.-Bac. Est. sup.
Cabeça da família	Classe inferior	33,2	46,2	47,3	59,4
(excluídos os inativos)	Classe média	34,8	51,2	59,2	62,3
	Classe superior	20,6	16,0	42,1	35,7

FONTE: I.N.S.E.E. *Enquête loisirs* (1967).

- (13) Além disto, a tradução, no campo universitário, da divisão do trabalho entre os sexos, torna esta qualificação mais freqüentemente literária e psi-

cológica e prepara particularmente bem para receber a nova definição da primeira infância como objeto cultural (Bourdieu, 1972).

- (14) Uma história da importância da função pedagógica, na definição do papel da mãe nas diferentes classes sociais, deveria permitir precisar o alcance dessas transformações. Em particular, conviria estudar nas classes superiores, a importância relativa das funções da mãe, o trabalho de "criar" e o trabalho de educar e a importância relativa da delegação destes diferentes aspectos da função materna a outros agentes ou a instituições.
- (15) Entre outros índices da constituição do trabalho pedagógico como forma específica do papel da mãe de família, o desenvolvimento de uma literatura de aconselhamento (até nas colunas dos diários) destinada a orientar o trabalho pedagógico da mãe: orientação do lazer, conselhos para organização de jogos em grupo ou de trabalhos decorativos, para a ocupação do tempo vago ou solução de "problemas" educativos.
- (16) Uma pesquisa sobre a distribuição do tempo é um indicador grosseiro destas diferenças (já que se alinham na mesma categoria atividades cuja qualidade pedagógica é muito diferente). Com mulheres ativas (classificadas segundo sua categoria sócio-profissional individual), o tempo passado durante um dia em "atividades relacionadas a crianças" é de 1,4 hora para as mulheres de quadros superiores e membros das profissões liberais e de 0,6 hora para as trabalhadoras não qualificadas; inversamente, o tempo passado em atividades domésticas (cozinha, compras, casa) é respectivamente de 3,8 horas e de 4,8 horas. (Enquête. . ., 1970, p.22).
- (17) Propomos, de fato, a hipótese de que não há contradição entre o desenvolvimento da inculcação familiar e a escolarização na escola maternal. Confiar os filhos à escola maternal é um caso particular da delegação geral das funções de socialização na escola; de outro lado, e isto é especialmente verdadeiro para a escola maternal, a escola, longe de despojar a mãe de suas funções de educadora, fornece-lhe um apoio e modelos.

(18) **Idade de Entrada na Escola Maternal**
(% calculadas sobre o total das respostas)

	Não fre-quentam	Sim, sem espe-cifi-cação	Antes de 4 anos	4 anos	5 anos
Operários	8,8	3,5	40,3	32,9	14,4
Empregados burocrá-ticos	7,8	5,7	42,0	30,1	14,5
Técnicos e quadros médios	7,9	2,8	39,1	37,7	12,6
Industriais, grandes co-merciantes, quadros superiores, membros das profissões liberais	8,3	3,2	35,7	36,3	16,6

(O uso dos arredondamentos faz o total das porcentagens de uma linha nunca ser igual a 100).

A pesquisa que trata das formas de transmissão cultural foi realizada junto a pais de alunos e a alunos de três colégios dos arredores de Paris, dois colégios de ensino secundário públicos, um colégio particular (n=1621).

O quadro apresentado aqui trata somente da população destes dois colégios públicos.

- (19) A atenuação da rigidez na divisão do trabalho de educação entre homens e mulheres no que concerne à infância, mais do que uma aproximação da condição dos sexos, poderia decorrer em parte das transformações da definição social da infância.
- (20) Parece que as condições urbanas exercem um efeito genérico de racionalização dos cuidados da infância, no sentido em que há sistematização das condutas, constituição deste domínio como objeto de preocupações específicas e explícitas. As condições de existência urbana, especialmente nas novas residências e para grupos que não querem ceder aos hábitos populares e deixar as crianças "entregues a si próprias", levam explicitamente à pergunta do que é preciso fazer com as crianças e das maneiras de ocupá-las: assim, constitui-se como preocupação e cuidado específico o que, em outras condições, iria por si. (Que se pense nas condições de existência camponesa nas quais um grande número de "lugares" sem grande perigo estão disponíveis e onde, por outro lado, muitos afazeres permitem a vigilância das crianças à distância).
- (21) A instalação de um sistema de consultas, de tratamento psicológico, de apreciação e de medida conta menos, sem dúvida, pelos efeitos diretos que exerce sobre as pessoas tratadas e examinadas do que por seus efeitos indiretos: fazendo existir uma definição das etapas e das atitudes "normais", ela contribui para constituir e para fixar a definição social das idades e de sua competência.
- (22) Cf. Kergomard (1938). Este livro é uma coleção de páginas escolhidas, extraídas de artigos publicados nos jornais pedagógicos a partir dos anos 1880. No capítulo sobre "Os hábitos intelectuais", lê-se: não cansarei de dizê-lo: as crianças, mesmo as maiores, não vão à escola maternal para instruir-se. Se, ao divertir-se, ao exercitar a saúde e ao desenvolver suas faculdades morais, elas absorvem um pouco de instrução, será um feliz acaso; todavia, não podemos continuar aceitando que o acessório tome o lugar do principal... No que se refere à educação intelectual das crianças de dois a seis anos, a ambição das mestras devia consistir em ensiná-las a observar, a escutar e a falar. As idéias penetrariam os jovens espíritos pelos olhos e pelos ouvidos, e as palavras se gravariam na memória. É assim que se desenvolvem intelectualmente as crianças educadas pela mãe e, até agora, não se descobriu nada melhor do que o jeito materno... O que chamamos inteligência, numa criança pequena, é a curiosidade intelectual, a que devemos dar alimento bem dosado." (p.23)
- (23) Poder-se-ia estudar segundo esta hipótese o desenvolvimento de iniciações artísticas diversas destinadas à infância e, mais geralmente, o desenvolvimento de um mercado de lazer para a juventude (pintura, cerâmica, expressão corporal).
- (24) A primeira infância não é o objeto exclusivo deste movimento, mas ao menos um objeto privilegiado: como consumidores culturais "livres", não fechados na definição estreita de um programa escolar rígido, como sujeitos "espontâneos" que escapam às pressões dos conformismos e dos academicismos, as crianças pequenas podem ser as destinatárias preferenciais das invenções de vanguarda.
- (25) Cf. as pesquisas realizadas no Centro de Sociologia Européia sobre a crise do sistema de ensino e a "inflação escolar".
- (26) A inovação pedagógica encontra sem dúvida nesta situação condições sociais muito favoráveis e poderiam ser analisados, em referência a estas transformações, os esforços de renovação pedagógica e teórica.
- (27) A descrição das condições culturais da transformação da definição da infância e da cristalização desta definição deveria ser completada pela análise da contribuição dos fenômenos econômicos, considerando principalmente a importância da infância no consumo: importância quantitativa do mercado consumidor das crianças (alimentos e produtos diversos para crianças) e especialização dos produtos para períodos definidos da infância. A lógica do desenvolvimento dos produtos sob o efeito da concorrência e da procura de monopólios sobre certos períodos particulares de idade, reforça a tendência à definição de idades específicas definidas por "necessidades" específicas.
- (28) Falando de definição "dominante", não nos referimos à distribuição estatística desta definição; empregamos este termo porque esta definição nova que tende a suplantar as antigas definições da infância é a que tem mais *legitimidade* e porque as condições econômicas, sociais e culturais de renovação desta definição estão reunidas nas classes superiores.
- (29) Em 1880, contavam-se 4.655 salas de asilo que recebiam por volta de 600.000 crianças de 2 a 5 anos, espalhadas em instituições leigas públicas (21%) ou leigas privadas (3%), congregacionistas públicas (56%) ou congregacionistas privadas (20%); ou seja, três quartos em estabelecimentos congregados e um quarto em estabelecimentos leigos; pode-se avaliar a taxa média de acolhimento por volta de 14% para a França inteira (território atual menos a Moselle, o Alto e o Baixo Reno).
- (30) Decreto de 02.08.1881:
Título I: (artigo 1º). As escolas maternais (salas de asilo), públicas e livres, são estabelecimentos de educação em que as crianças de ambos os sexos recebem os cuidados que seu desenvolvimento físico, intelectual e moral reclama (...).
Título II (artigos 12 a 24).
Art. 13. Os primeiros princípios de educação moral serão ministrados nas escolas maternais públicas não sob a forma de lições distintas e em seqüência, mas por conversas familiares, questões, recitações, e cantos destinados a inspirar

nas crianças o sentimento de seus deveres em relação à família, à pátria, a Deus (...).

Art. 15. Os exercícios de linguagem tem por finalidade habituar as crianças a falar e a demonstrar o que viram e compreenderam (...).

Programa de 18.01.1887:

Art. 4. O ensino nas escolas maternais e nas classes de jardim compreende: 1) jogos, movimentos graduados e acompanhados de canto; 2) exercícios manuais; 3) os princípios elementares de educação moral; 4) os conhecimentos elementares; 5) exercícios de linguagem, recitação, estórias; 6) os primeiros elementos de cálculo, de desenho, de escrita e leitura (os dois últimos reservados às crianças acima de 5 anos).

- (31) O movimento dos "jardins da infância" e a difusão da pedagogia de Froebel tiveram função na definição desta escola maternal pré-moderna. Parece entretanto que esta função tenha tido menos importância na França do que em outros países e, por outro lado, que os fatores propriamente pedagógicos tenham pesado menos do que os fatores políticos gerais que explicam a difusão da escola primária na Terceira República.
- (32) Expressão de P. Kergomard.
- (33) Técnica da sala de asilo que consistia em fazer as crianças andarem em longas filas, cada uma segurando os ombros da que a precedia.
- (34) A pedagogia fröbeliana exerceu forte influência neste terreno (brinquedos destinados ao desenvolvimento regulado das faculdades sensoriais e intelectuais).
- (35) Nas últimas formas, dá-se mesmo lugar, na definição das atividades, ao tédio e ao vazio, a ociosidade estando, por assim dizer, constituída como atividade específica que se exerce num lugar à parte, como neste "ateliê" de crianças onde está previsto até o lugar "para não fazer nada" e o direito "de nada fazer" (Elle, 1972).
- (36) O papel de docente é então menos de ensinar do que "organizar o contexto" em vista da aprendizagem (B. Bernstein, comunicação oral).
- (37) Cf. Bourdieu: seminário da École Pratique des Hautes-Études (jun. 1973).
- (38) Conviria, particularmente, estudar como os anos de escola maternal se integram nos planos de carreira escolar observando sobretudo, como se resolve a contradição (inegavelmente aguda segundo as classes sociais e as frações das classes superiores) entre a vontade de tirar pleno proveito de uma instituição de desenvolvimento intelectual e a procura da precocidade, condição de acesso aos níveis de estudo mais altos ou trunfo em caso de estudos longos. Neste sentido, as pedagogias do desenvolvimento livre pressupõem uma vida escolar longa e submetida a poucas coações.
- (39) Poder-se-ia ver nesta vontade de influência total uma herança das intenções missionárias das salas de asilo.
- (40) Daí, sem dúvida, o moralismo que entra na relação pais/professora. O julgamento, explícito ou de fato, sobre a criança é na realidade julgado sobre os métodos de educação e sobre os educadores que os "produziram".
- (41) É principalmente o caso da fórmula pedagógica do "tema de vida", princípio de integração das atividades e dos ensinamentos, leituras, desenhos, narrações ligados a um tema único.
- (42) A "preparação escolar" realizada pelos pais pode tomar aqui a forma de compra de livros, de passeios, de conversas "centradas" no "tema de vida" tomado como princípio organizador das atividades do material.
- (43) Seja, por exemplo, um tema proposto num trabalho de apresentação da escola maternal escrito, segundo o que diz na contracapa, por uma inspetora do departamento das escolas maternais, antes diretora de uma escola maternal piloto. O "tema água" leva a passar gradualmente, da evocação dos usos familiares da água, às metáforas e às associações da experiência cultivada, às evocações da cultura erudita e a uma psicanálise bachelandiana da sensibilidade:
1. *Os primeiros contatos da criança com a água:*
 - a *água domesticada*: o que se bebe ("um excesso d'água torna a alma doce, afável, fácil, sociável e disposta a curvar-se" (...) uso culinário (...).
 - a *água captada*: as caixas d'água, os aquedutos, os poços, as calhas (...). (utilização das *Fontes de Roma*, de Respighi).
 - a *água nascente*: "Certas horas, o ser humano é uma planta que deseja a chuva" (...)
 - a mitologia oferece deuses e suas histórias, os primitivos e suas cerimônias de encantamento, Debussy e suas *Estampes*, Ravel e seus *Jeux d'eau*, Bério e seu *Omaggio a Joyce*, Bayle e seus *Espaces inhabitables*, Liszt e seus *Jeux d'eau de la villa d'Este*, Au bord d'une source (...)
 - *As transformações da água*: vapor, névoa e brincadeiras nas vidraças, panela de pressão (...).
 - A *água vivificante*: princípio de todas as coisas (...).
 - A *água curativa* (...).
 - Do mesmo modelo, vêm depois os capítulos:
 2. As primeiras alegrias dadas pela água livre; 3. A água no trabalho; 4. A água dos encantamentos (navios fantasmas, Wagner; água fabulosa, fadas, ninfas e náiades, russalkas e outras danças de fontes, Boulez e o *Soleil des eaux*; 5. A água das aventuras; 6. O mar calmo; 7. A aliança da água, da terra, do homem (Bruges, Venise-Campra, *Les fêtes venitiennes*); 8. A água fértil, sangue e vida da terra, os jardins (*Le lac a fait le jardin, tout se compose autour de cette eau qui pense*, Paul Claudel). (P. Lequeux-Gromaire *Votre enfant et l'école maternelle*, Paris, Casterman, 1971).
- (44) Poder-se-iam analisar as diferentes formas de relação com "palavra" infantil como atualização destas atitudes: atitude culta, em virtude da qual a palavra infantil é apreciada primeiro como criação poética; atitude popular que retém, na palavra infantil, sobretudo, a ingenuidade maliciosa, às vezes irreverente, impertinente, ou mesmo cínica, ou a invenção divertida, enfim, o "berço", segundo a estética das boas histórias ou dos desenhos

humorísticos.

- (45) Uma característica das coisas que são o objeto de uma percepção estética nas classes populares é que elas acumulam marcas destinadas a distinguí-las das coisas quotidianas, objeto de uma percepção funcional. Poder-se-ia interpretar assim como marcas de extra-quotidianidade tanto o brilhante e os dourados dos "bibelôs", quanto a predileção por representações de cenas ou costumes arcaicos numa execução não realistas (as condessas Pompadour e as cenas pastoris, as cenas de corrida de caça; cervos, marinhas), como o hábito da exposição em vitrines em lugar escolhido da sala de jantar, peça de ostentação. As lembranças de férias, pelas condições em que são adquiridas (tempo festivo), sua característica deliberadamente não utilitária e suas características estilísticas (o dourado, a miniaturização etc.) reúnem, parece, todos os traços específicos do objeto estético nas classes populares. Estas distinções reproduzem, a seu modo, a barreira que o museu instaura entre os objetos quotidianos e os objetos artísticos, barreira tão familiar ao esteta que ele pode reproduzi-la a vontade sem o socorro de suportes institucionais. O desenho de criança e as diversas criações artísticas infantis, pela própria pobreza dos meios de expressão, o caráter comum do material, não apresentam nenhuma das marcas que distinguem o objeto estético. Como arte "grosseira" e como arte "pobre", estão do lado oposto dos objetos que podem suscitar uma percepção estética nas classes populares.
- (46) As atitudes e competências culturais e as disposições evocadas acima, favorecendo a valorização das produções infantis, contribuem fortemente a confortar a criança, a "dar-lhe segurança", a encorajá-la, a lhe inculcar a boa atitude, a torná-la receptiva à "mensagem pedagógica" ao mesmo tempo onipresente e escondida no meio das atividades do "maternal ideal" semi-ateliê de livre expressão, semi-escola que desenvolve sem se preocupar de ensinar.
- (47) Analisando as estratégias de utilização dos brinquedos, B. Bernstein mostra que o reconhecimento do valor educativo do jogo é muito mais freqüente junto às mães de classe média (50%) do que junto às mães de classes populares (18%) (Bernstein & Young, 1973).
A própria utilização dos brinquedos nas classes populares, como técnica de recompensa ou técnica de gratificação ligada às festas e às ocasiões excepcionais, prova que raramente se confere aos brinquedos uma função de aprendizagem. O estudo das compras de presentes para as crianças, a análise da composição do "estoque" de brinquedos dariam índices objetivos das funções de aprendizagem conferidas aos jogos e da importância dos "investimentos educativos", que se deviam associar às estratégias de transmissão cultural.
- (48) Cf. o desenvolvimento de uma literatura de conselho sobre jogos e trabalhos manuais diversos, base do trabalho pedagógico da mãe, e da mesma forma a extensão da venda de materiais e

utensílios diversos destinados às artes de distração e aos trabalhos decorativos.

- (49) O tamanho do apartamento, a posse ou não de um quarto particular para a criança são aqui particularmente importantes.
- (50) O principal obstáculo à compra de brinquedos educativos depende menos de seu custo, parece, do que das condições de sua utilização (eles são muitas vezes menos caros do que certos brinquedos mecânicos ou elétricos).
- (51) Jogo de peças, de formatos, tamanhos e cores diferentes destinado a servir de suporte a jogos de classificação conduzidos segundo os princípios da apreensão moderna da matemática (em linguagem especial, referem-se à "teoria dos conjuntos").

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÉS, Ph. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris, Plon, 1960.
- BAUDET, J. & SARAZANAS, R. *L'enfant et les jouets*. Paris, Casterman, 1972.
- BERNSTEIN, B. *Class, codes and control*. London Routledge & Kegan Paul, 1973
- BERNSTEIN, B. & YOUNG, D. Social class differences in conceptions of the uses of toys. In: BERNSTEIN, B. *Class, codes and control*. London, Routledge & Kegan Paul, 1973, v. 2, p. 13-23.
- BOLTANSKI, L. *Prime éducation et morale de classe*. Paris, Nouton, 1969.
- BOURDIEU, P. Disposition esthétique et compétence artistique. *Les temps modernes* (205):1345-78, 1971.
- . Eléments pour une théorie sociologique de la perception esthétique. *International Social Science Journal*. 20(4):589-612, 1968.
- . Le Marché des biens symboliques. *Année Sociologique*, 1973, p. 49-126.
- . Reproduction culturelle et reproduction sociale. *Information sur les Sciences Sociales*. 10(2):45-79, avr. 1972.
- CALOT, G. & FEBVAY, M. La mortalité différentielle suivant le milieu social. *Études et conjoncture*. 20(11):75-133, nov. 1965.
- CHAMBOREDON, J.C. & LEMAIRE, M. Proximité spatiale et distance sociale. *Revue Française de Sociologie*. 11(1):3-33, jan./mar. 1970.
- DANNEPOND, G. *La maternelle et sa clientèle*. Paris, 1972. [Tese de 3º ciclo].
- DURKHEIM, E. *L'évolution pédagogique en France* Paris, Alcan, 1938.
- ENQUÊTE budget-temps de l' I.N.S.E.E. In: CLINSOPS: éléments du niveau de vie. I.B.S.E.E., 1970.
- ELLE (1936), 18 set. 1972.
- ENQUÊTE 1971 sur les besoins et aspirations des familles et des jeunes. Paris, CNAF-CREDOC, 1972.
- FORD, J. et al. Function autonomy, role distance and social class. *British Journal of Sociology*. 18(4):370-8, dez. 1967.
- GESELL, A. & ILLG, F.L. *Le jeune enfant dans la civilisation moderne*. 6. ed. Paris, Press Universitaires de France, 1967.
- HENRY, J. Docility or giving teacher what she wants. *The Journal of Social Issues*. 2:33-41, 1955.
- KERGOMARD, P. L' education maternelle dans l'école. Paris, F. Nathan, 1938.

- _____. *Les écoles maternelles de 1837 jusqu'en 1919*. Paris, F. Nathan, 1910.
- LEOUEUX-GROMAIRE, P. *Votre enfant et l'école maternelle*. Paris, Casterman, 1971.
- SALAI, R. & MICHAEL, M.G. L'activité des femmes mariées. *Economie et statistique*. (26):27-35, set. 1971.