

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tese de Doutorado

GOVERNANDO MULHERES E CRIANÇAS: JARDINS DE INFÂNCIA EM  
PORTO ALEGRE NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Jane Felipe de Souza

Tese apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da UFRGS como  
parte dos requisitos necessários para  
obtenção do grau de Doutora em  
Educação.

Orientadora  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Guacira Lopes Louro

Porto Alegre  
2000

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO  
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, Porto Alegre. BR-RS

S729g SOUZA, Jane Felipe de

Governando mulheres e crianças: Jardins de Infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX / Jane Felipe de Souza. - Porto Alegre: UFRGS, 2000.  
201 f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2000.

1. Jardim de Infância - Porto Alegre - História. 2. Análise do discurso - Gênero - Periódicos - Livros - Porto Alegre. 3. Educação - Mulher - Educação Infantil - Porto Alegre - História.

I. Título.

CDU - 373.24(816.51)(091)

---

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463

À Rayssa, dedico este trabalho, todo o meu amor e meus maiores esforços de uma vida melhor.

## AGRADECIMENTOS

À Guacira, orientadora e amiga, pela forma competente, rigorosa e ao mesmo tempo afetuosa, com que conduziu as muitas reuniões de orientação, dando-me valiosas sugestões para um melhor aprimoramento deste trabalho;

Ao GEERGE - Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero -, e ao grupo de orientação, pelas inúmeras sugestões, críticas e acolhida carinhosa;

Ao GEIN - Grupo de Estudos em Educação Infantil, pela possibilidade de discutir questões relevantes do meu trabalho;

Ao DEE (Departamento de Estudos Especializados), em especial à Área de Educação Infantil, por terem me concedido períodos de liberação para que eu pudesse escrever a tese com um pouco mais de tranquilidade;

Às professoras Rosa Fischer, Tania Galli e Zilma de Oliveira, integrantes da banca examinadora da proposta de tese, pelas valiosas contribuições, apontando-me caminhos possíveis;

Ao Luiz Henrique, Beatriz Fischer e Roseli, pela generosidade com que me cederam textos e livros importantes para a realização desta pesquisa;

Às funcionárias e funcionários da Secretaria do PPGEDU, da Biblioteca e da Central de Produções da FACED, pela presteza com que sempre me atenderam;

Às bolsistas Ana Cristina, Laureci, Aida e Sandra pela inestimável colaboração no fazer desta tese;

Às diretoras, coordenadoras pedagógicas, professoras e ex-professoras dos Colégios Sévigné, Instituto de Educação, Americano, Santa Inês, Farrroupilha, Batista, por terem disponibilizado parte de seus acervos para a realização da pesquisa;

Em especial quero agradecer às minhas amigas e amigos fundamentais Nalú, Leni, Isabel, Graça, Rosângela, Dagmar, Alex, Magali, Cristina, Débora, Álamo, Malvina, Cristiano e Judite, pelos momentos em que pude compartilhar com vocês muitas de minhas alegrias, angústias, incertezas e descobertas;

Aos meus pais, pelo amor, incentivo e infra-estrutura que me proporcionaram, permitindo momentos de isolamento necessário para o trabalho intelectual;

Ao Miguelzinho, companheiro de todas as horas, meu grande incentivador e para quem vão minhas melhores energias (e o meu melhor), minha eterna gratidão;

À Rayssa, por ter suportado minhas inúmeras ausências e desatenções, e também, por ter, a seu modo, me incentivado com mensagens que até hoje guardo com especial carinho: "sorte e inspiração" também pra você, minha filha querida;

Seria muito difícil mencionar aqui todas as pessoas que amo, com as quais sigo compartilhando experiências, alegrias, tristezas, prazeres, perplexidades... A todas vocês, as de longe e as de perto, meu especial carinho e reconhecimento:

"...Ai meu Deus que bom te encontrar nessa cidade  
Quando dobro a esquina dou de cara com a saudade".

(Samba do Soho - Paulo Jobim e Ronaldo Bastos)

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| Resumo.....  | 8          |
| Abstract.....  | 10         |
| Das escolhas afetivas, intelectuais e políticas.....                             | 11         |
| Inserções e parcerias .....  | 11         |
| Os caminhos da pesquisa.....   | 13         |
| <b>1. Relações de gênero e Educação Infantil: uma articulação possível .....</b> | <b>26</b>  |
| 1.1. As contribuições do Feminismo para a pesquisa histórica .....               | 26         |
| 1.2. Mapeando as pesquisas em Educação Infantil .....                            | 34         |
| 1.3. Problematizando o conceito de gênero e sexualidade .....                    | 38         |
| <b>2. "Incorporando as crianças à História da Educação" .....</b>                | <b>53</b>  |
| 2.1. Transformações no conceito de infância .....                                | 53         |
| 2.2. A emergência dos Jardins de Infância .....                                  | 63         |
| <b>3. Jardins de Infância: espaços de celebração e normatização.....</b>         | <b>71</b>  |
| 3.1. Jardins de Infância no Brasil: primeiras iniciativas.....                   | 71         |
| 3.2. Consolidação dos Jardins como espaços educativos/disciplinadores.....       | 78         |
| 3.3. Ludicidade e controle dos corpos infantis .....                             | 89         |
| 3.4. Mapeando os primeiros Jardins de Infância em Porto Alegre.....              | 100        |
| <b>4. Governando as mulheres.....</b>  | <b>114</b> |
| 4.1. Construindo a inferiorização feminina.....                                  | 114        |
| 4.2. Educação das mulheres no Brasil .....                                       | 120        |
| 4.3. Escola de mães: a construção de uma "maternagem pedagógica" .....           | 135        |
| 4.4. "Sem alma de mãe, abandone o Jardim de Infância" .....                      | 141        |
| <b>5. Infância, gênero e sexualidade .....</b>                                   | <b>149</b> |
| 5.1. Produzindo meninos e meninas .....  | 149        |
| 5.2. Educação moral e sexualidade .....  | 158        |

|  |     |
|--|-----|
| 6. Da provisoriedade do trabalho de pesquisa ..... | 174 |
| Bibliografia consultada .....                      | 181 |
| Anexos .....                                       | 196 |
| Anexo A .....                                      | 196 |
| Anexo B.....                                       | 197 |
| Anexo C.....                                       | 199 |
| Anexo D .....                                      | 201 |

## RESUMO

Esta tese tem por objetivo analisar os discursos veiculados por algumas das principais revistas pedagógicas e livros que circulavam em Porto Alegre na primeira metade do século XX, visando estabelecer prescrições sobre a formação das crianças e de suas famílias (especialmente em relação às mulheres). Analiso de que forma tais fontes manejavam as questões de gênero na formação de meninas e meninos, acionando mecanismos para controlar seus corpos, palavras, gestos e sexualidade.

Neste processo de formação envolvendo a infância, resalto o surgimento e consolidação dos Jardins de Infância como espaços educacionais modernos voltados para a criança pequena, fazendo parte de um amplo processo de escolarização que começou a se delinear por volta do século XVIII, construindo uma nova ordem social. Desta forma, os Jardins de Infância se constituíram em importantes espaços de observação, experimentação e produção de saberes sobre a infância, produzindo assim estratégias para lidar com as crianças a fim de melhor governá-las.

Alio-me nesta pesquisa às contribuições dos Estudos Feministas recentes, recorrendo a autoras e autores cujos trabalhos se alinham à perspectiva pós-estruturalista de análise, por entender que estes estudos têm aberto possibilidades significativas para a compreensão dos processos de formação de meninas e meninos sob a ótica das relações de gênero.

Os resultados desta pesquisa mostram uma indissociabilidade entre os discursos voltados para as crianças e para as mulheres, em especial para as mães. Os discursos que ressaltavam a educação feminina objetivando seu preparo para as funções domésticas e maternas foram produzidos a partir de um ótica masculina e tiveram grande circulação na primeira metade do século XX, em vários centros urbanos, inclusive em Porto Alegre. Elas deveriam assumir a tarefa de educadoras da prole e servir de sustentáculo moral e afetivo do lar,



sendo alvo de um controle e vigilância permanentes. Governar as mães significava governar as crianças, o que possibilitava, em última análise, um exercício constante de poder sobre a família e a sociedade.

## ABSTRACT

This thesis works with the discourses that circulated in pedagogical journals and books widely known in Porto Alegre at the first half of the 20th century. The purpose of these publications was to set prescriptions directed to children and their families aiming their formation (directed especially to women). I analyze the way questions related to gender in boys and girl's formation as well, as the mechanisms used to regulate their bodies, words, gestures and sexuality, were seen in these sources.

In this process, I stress the emergence and consolidation of kindergartens as educational spaces dedicated to young children, as part of a wide process of schooling that started its appearance around the 18<sup>th</sup> century, in order to establish a new social order. I emphasize that kindergartens constituted significant spaces to observe, experiment and produce knowledge about childhood, thus producing the strategies to treat children and to better govern them.

This research uses recent developments from Feminist Theory, especially works by authors associated to poststructuralist's views. The results of the investigation show that discourses directed to children and women, especially to mothers, are indissociable. Discourses aiming women's education, mainly those directed to domestic and maternal functions were produced from a masculine point of view and widely circulated at the first half of the 20<sup>th</sup> century, Porto Alegre included. These discourses emphasized that women should undertake the role of educating their offspring and acting as moral and affective support of the family, thus becoming the target of a permanent control and surveillance. To govern mothers meant to govern children, giving rise to the possibility of a constant exercise of power upon family and society.

## DAS ESCOLHAS AFETIVAS, INTELECTUAIS E POLÍTICAS

### Inserções e parcerias

Minhas primeiras inserções no campo da Educação Infantil<sup>1</sup> remontam aos momentos iniciais da formação em Psicologia, no Rio de Janeiro, onde prestava assessoria a algumas creches e pré-escolas. Anos mais tarde, já como docente da Universidade Federal de Pelotas/RS, na área de Psicologia da Educação, iniciei uma pesquisa objetivando verificar a qualidade do atendimento oferecido pelas creches e pré-escolas, bem como as concepções de infância e conhecimento presentes em algumas das principais instituições de atendimento à criança pequena naquela cidade<sup>2</sup>.

Ao mesmo tempo, a experiência como mãe, e também como trabalhadora, me encaminhou para a necessidade de encontrar uma instituição que pudesse atender às expectativas de cuidado e educação à minha filha, o que me levava a ter um outro nível de contato com tais espaços educativos, muito além do estritamente acadêmico. Esta aproximação mais pessoal com as escolas infantis constituiu-se, a princípio, numa verdadeira "peregrinação" e em momentos de angústia e expectativa, não só para mim, mas para outras mulheres trabalhadoras, que também buscavam e buscam encontrar uma instituição que preenchesse alguns requisitos básicos de qualidade, levando em conta o grande período de horas em que a criança precisaria ficar na instituição<sup>3</sup>.

Atualmente, como professora da área de Educação Infantil da FAGED/UFRGS, envolvida diretamente na supervisão de estágios e nos estudos

---

<sup>1</sup>Ao falar em Educação Infantil, estarei me referindo a toda educação voltada para a criança na faixa etária de 0 a 6 anos. No entanto, ainda persistem as tradicionais divisões assim estabelecidas: Berçário, para crianças de 0 a 2 anos; Maternal, de 2 a 3 anos e Jardim de Infância ou Pré-escolar, de 4 a 6 anos. Para um maior entendimento desta questão, ver Lenira Hadadd, 1991 e Zilma de Oliveira, 1988.

<sup>2</sup> Ver Jane Felipe, 1995.

<sup>3</sup>A este respeito ver Maria Malta Campos e Fulvia Rosemberg, 1995.

que tratam da educação de crianças de zero a seis anos, tenho procurado examinar o que se fez/faz e o que se disse/diz *sobre/para* meninas e meninos nas escolas infantis. Por tudo isso, certamente a elaboração deste trabalho de tese não está pautada apenas pela minha condição de intelectual, mas traz também as marcas dos diversos atravessamentos que me constituem enquanto mulher, mãe, trabalhadora. A teorização feminista da qual me utilizo está presente, encarnada, a cada descoberta, a cada nova situação examinada. Os momentos de extremo isolamento e reflexão que o trabalho intelectual exige trouxeram não só o prazer da descoberta, mas propiciaram vivências carregadas de muita paixão, insegurança e frustração. Há também angústias indizíveis. Mas um dos grandes prazeres (talvez o maior deles) ao construir esta tese foram as parcerias que se fizeram presentes nestes últimos anos. Gostaria de destacar algumas delas, que de forma muito especial acompanharam/acompanham minha trajetória profissional, não só do ponto de vista intelectual mas afetivo também. Refiro-me às companheiras e companheiros que compõem o GEERGE - Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero - e do grupo de orientação que, com suas sugestões e críticas, ajudaram a construir este trabalho.

Outras importantes parcerias são as companheiras do GEIN - Grupo de Estudos em Educação Infantil. As discussões e estudos promovidos neste grupo têm me possibilitado ampliar/questionar meu trabalho na área, incentivando-me a prosseguir na perspectiva teórica com a qual venho atuando nos últimos anos.

Outras parcerias não menos importantes são as queridas amigas Nalú, Cris e Débora, para mim muito caras que, mesmo não atuando diretamente na área da Educação Infantil, sempre se colocaram disponíveis para ouvir ou mesmo ler partes desta tese. Além disso, foram ótimas parceiras na hora de compartilhar os momentos em que era necessário "fugir" do trabalho intelectual.

Também as companheiras de luta da SMED, da SE/RS, do Fórum de Educação Infantil do Estado do Rio Grande do Sul, que sempre me colocaram

diante de novos desafios profissionais, numa convivência extremamente agradável, meu profundo respeito e admiração.

Tais parcerias têm se constituído muito mais do que parcerias intelectuais, mas principalmente têm se tornado grandes parcerias afetivas, fazendo-me ter a certeza de que não é possível trabalhar de forma isolada, rígida ou prepotente. Tais inserções têm me possibilitado também exercer o prazer e o compromisso de fazer uma pesquisa interessada e engajada politicamente.

### Os caminhos da pesquisa

O fundamental não é descobrir o que realmente se passou... mas estar atento às coisas que se repetem sistematicamente: versões que se reproduzem muitas vezes (Chalhoub, S. 1986:22-3).

Nesta pesquisa voltei minha atenção, inicialmente, para o surgimento e consolidação dos Jardins de Infância como espaços educativos em Porto Alegre, bem como para os discursos veiculados por algumas das principais revistas pedagógicas e livros que aqui circulavam na primeira metade do século XX, ao constatar a escassez de trabalhos na área de Educação Infantil que pudessem resgatar a história deste tipo de atendimento no Estado, especialmente no cenário portoalegrense.

Minhas primeiras indagações, ao pensar neste tema como objeto de análise, consistiam em saber quais as condições que influenciaram e permitiram a implantação dos Jardins de Infância em Porto Alegre: as possíveis repercussões para a sociedade local e as concepções de infância que foram supostas ou constituídas nesses discursos, permitindo assim a abertura de Jardins de Infância em algumas das principais escolas da capital. Dentro destas questões

mais gerais pretendia perceber quais eram as propostas pedagógicas que norteavam as ações nos Jardins de Infância, colocando-me a necessidade de descrever como se deu a implantação dos Jardins em suas origens, até chegar à realidade brasileira e local. No entanto, à medida em que as leituras avançaram e me aproximei do material empírico, senti a necessidade de mudar este foco de análise, percebendo a sua limitação, o que me levou a não mais centrar a pesquisa nos Jardins de Infância propriamente ditos, enquanto instituições concretas, e sim a me deter nas prescrições sobre a formação da criança pequena encontradas nas revistas pedagógicas e livros que circulavam em Porto Alegre na primeira metade do século XX. Procurei destacar, no material analisado, o governo de mulheres e crianças, especialmente no que se refere às identidades de gênero e à sexualidade, pois pude perceber que havia poucos trabalhos preocupados em articular gênero e Educação Infantil na produção acadêmica brasileira.

Uma das dificuldades na execução deste trabalho refere-se à escassez de bibliografia com relação à história da Educação Infantil no Rio Grande do Sul. Outro problema diz respeito à falta de tradição das instituições em conservar seus arquivos históricos, pautando-se assim por uma cultura de não preservação de documentos e registros.

A partir de objetivos mais amplos comecei a delinear perguntas mais pontuais com relação ao meu objeto de pesquisa. Um objetivo importante foi perceber que tipo de representação de educação e de infância se construiu naquela sociedade, possibilitando a valorização da educação pré-escolar ou pré-primária (para usar uma nomenclatura daquela época) em detrimento da educação doméstica; em outras palavras, como se "escolarizou" a educação "doméstica" das crianças pequenas. No entanto, a questão central que procurei examinar mais detidamente, ao me confrontar com os primeiros dados e leituras sobre o tema, foi como se deu o governo sobre as crianças. Voltei-me, principalmente, para a análise dos discursos que conferiram aos Jardins de

Infância o *status* e a legitimidade de se constituírem como espaços educacionais modernos na primeira metade do século XX na cidade de Porto Alegre. Procurei olhar com especial atenção como os discursos veiculados nas revistas pedagógicas e em alguns livros daquela época se referiam ao governo das crianças e de suas famílias (especialmente em relação às mulheres) e de que forma tais fontes manejavam as questões de gênero na formação de meninos e meninas, acionando assim mecanismos para controlar os corpos, palavras, gestos e a sexualidade infantil. As concepções ligadas à idéia do que vem a ser um homem e uma mulher, do que representa ser menino ou menina em determinado contexto histórico-social, quais os comportamentos esperados para ambos, as relações de poder aí envolvidas, também estão presentes e se (re)produzem nas instituições escolares.

O período escolhido - primeira metade do século XX - deve-se ao fato de ter sido um momento de grande produção científica voltada para a criança em vários campos (medicina, psicologia, pedagogia). Em Porto Alegre, este período marcou o surgimento e consolidação de alguns Jardins de Infância localizados nas principais escolas da cidade, bem como o surgimento de revistas pedagógicas que buscavam orientar ou subsidiar o trabalho de professoras e também das famílias.

Embora eu tenha mapeado as primeiras instituições que criaram Jardins de Infância em Porto Alegre, não foi meu propósito resgatar a história destas escolas, numa espécie de construção evolutiva das idéias que nelas prevaleceram, mas analisar o que se dizia a respeito do governo das crianças pequenas em seus documentos, em fichas de avaliação e em algumas falas de suas ex-professoras. Guacira Louro (1993) observa que há uma expressiva carência de estudos de História da Educação em termos regionais, que contemplem as especificidades e, ao mesmo tempo, consigam fazer as articulações necessárias e possíveis às diferentes regiões do país, superando assim concepções globalizantes. Especialmente em relação à História da

Educação, cabe considerar que esta, muitas vezes, tem sido utilizada para construir "panoramas históricos", justapondo informações, construindo-se principalmente a partir de documentos oficiais (Louro, 1995:107). No entanto, creio ser possível um olhar diverso, que trabalhe não apenas com uma história de instituições, práticas escolares ou idéias pedagógicas, restrita aos documentos oficiais, mas sim a produção de uma História da Educação voltada para a compreensão e análise dos processos de formação de sujeitos de diferentes raças, etnias, classes sociais, gêneros, em suas vivências e práticas cotidianas.

A perspectiva histórica com a qual me alio nesta análise não pretende, portanto, explicar o presente a partir de dados do passado, mas *problematizar* situações através das quais os sujeitos (meninas e meninos) se constituíram como tais, ou seja, como ganharam visibilidade, "como podiam e deviam ser pensados" (Foucault, 1994:15). Vali-me de autoras como Julia Varela (1995), Jennifer Gore (1994), Valerie Walkerdine (1989, 1995, 1998, 1999), Erica Burman (1999) e de autores como Tomaz Tadeu da Silva (1994, 1998, 1999, 2000), Jorge Larrosa (1994, 1998), Nicolas Rose (1989, 1998), Fernando Alvarez-Uria (1996), Thomas Popkewitz (1994), Robin Usher e Richard Edwards (1994), envolvidos com uma abordagem pós-estruturalista de análise mais voltada para a educação. No campo dos Estudos Feministas recorri a autoras como Guacira Lopes Louro (1995, 1997, 1998, 1999), Joan Scott (1995), Silvia Yannoulas (1994), Sandra Harding (1987), entre outras<sup>4</sup>.

Em relação à história da infância utilizei autores como Philippe Ariès (1981), Jacques Revel (1991), Jacques Gélis (1991) e Mariano Narodowski (1995). Quanto à história da Educação Infantil no Brasil, consultei trabalhos de estudiosas/os como Tizuko Kishimoto (1988, 1993), Zilma de Oliveira (1994),

---

<sup>4</sup> Partindo de uma perspectiva feminista, creio ser importante esclarecer que uso deliberadamente o primeiro nome das autoras e autores citados ao longo desta tese, embora saiba que isto fere as normas da ABNT. No entanto, gostaria de reafirmar aqui a importância política deste ato, no sentido de dar visibilidade às mulheres pesquisadoras.



Moysés Kuhlmann Júnior (1991, 1998), Lenira Haddad (1991) e Fulvia Rosemberg (1994).

Os Estudos Feministas, principalmente aqueles alinhados à perspectiva pós-estruturalista, constituem-se, portanto, no eixo norteador da análise, por entendê-los como significativos para a compreensão de muitos dos discursos produzidos na sociedade. Tais discursos, imbuídos de um estatuto de verdade, são ora aceitos, ora resignificados ou mesmo rejeitados. A este respeito, Foucault (1992) observa que a sociedade produz e faz circular discursos que funcionam como verdade, de forma a afetar substancialmente a constituição dos sujeitos, subjetivados por tais discursos.

A perspectiva teórica desenvolvida por Foucault possibilita também uma profunda reflexão sobre o lugar atribuído à educação no pensamento moderno ocidental. O processo educacional, segundo ele, desempenha um importante papel nas relações estabelecidas entre poder-saber, na medida em que assegura a disciplina social e o autogoverno.

As concepções de criança, infância, família, escolarização serão vistas neste trabalho numa perspectiva que entende que os saberes são produtos de inúmeros interesses, violências, resistências, sendo submetidos a constantes reformulações (Alvarez-Uría, 1996). Pretendo mostrar como os diferentes campos discursivos se articularam, desenvolvendo mecanismos de poder-saber para governar crianças, atingindo também suas famílias - principalmente a mãe - bem como as educadoras, em especial as de Jardins de Infância. Desta forma, meus questionamentos se voltam para saber como o discurso pedagógico, alimentado/atravessado por diferentes discursos, especialmente o religioso, o médico e o psicológico, se constituiu num importante aliado para a formação das crianças pequenas. A quem esse discurso era destinado? Quem tinha legitimidade para falar? De que se falava, quando se pensava na educação de crianças pequenas? Quais eram os temas mais recorrentes que apareciam nas revistas pedagógicas e livros voltados a tal formação? De quem se falava? Como

se articularam as concepções de infância no início do século XX, na constituição de um discurso sobre meninos e meninas, no interior dos dispositivos pré-escolares então emergentes?

Assinalo aqui como hipótese que estas instituições educacionais representaram um espaço de ruptura entre a educação doméstica e as novas formas de educar/entender a criança pequena e sobre ela teorizar. Essas instituições constituíram-se em importantes espaços de observação para entender o comportamento infantil e pensar estratégias para lidar com elas.

Para analisar o processo de formação de crianças pequenas privilegiei as fontes escritas - impressas, manuscritas e oficiais, a saber: regimentos de escolas, revistas pedagógicas e alguns livros que circulavam nas primeiras décadas do século XX em Porto Alegre, cujos objetivos eram prescrever ações para a educação das crianças. As fontes iconográficas e os depoimentos orais com ex-professoras de alguns dos primeiros Jardins de Infância instalados em Porto Alegre foram utilizados de forma complementar e menos extensiva. Detive-me mais nas revistas pedagógicas e nos livros voltados à formação da criança pequena, pois considereei que este material poderia ser mais relevante para compreender o que se pensava àquela época sobre a educação das crianças pequenas, em especial nos Jardins de Infância.

As revistas pedagógicas examinadas foram as seguintes: Revista do Ensino, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) e o Boletim do Centro de Pesquisa e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul (CPOE), bem como alguns livros que visavam orientar pais, mães, professores e professoras na educação de crianças pequenas. Algumas fontes oficiais como regimentos, pareceres, decretos, ofícios, boletins escolares, currículos, que, de alguma forma, norteavam as ações nos colégios, foram muito importantes para a composição do quadro da pesquisa. No entanto, dei especial atenção àquelas fontes que demonstravam ter um cunho mais prescritivo, objetivando a proposição de regras de conduta, através de conselhos às mães e pais,

professoras e às próprias crianças. Desta forma, entendi que seria possível perceber as resistências, os comportamentos desejados e indesejados, o que era dito, quem podia dizer, a quem o discurso era dirigido, quais os silêncios que se faziam presentes, como crianças, professoras, famílias eram vistas, nomeadas, separadas, individualizadas<sup>5</sup>.

A Revista do Ensino (1939-1942; 1951-1959) - criada em 1939, era uma revista de divulgação mensal sob o patrocínio da Secretaria de Educação e Saúde do Estado do Rio Grande do Sul. Com circulação nacional, esta revista teve grande importância no cenário local pois dava as diretrizes pedagógicas que deveriam ser aplicadas no Estado. Com evidente caráter formador, continha relatórios de atividades desenvolvidas em alguns dos principais Jardins de Infância de Porto Alegre, com seções voltadas para a educação pré-primária ou pré-escolar. Além de artigos que dão uma idéia das práticas presentes no campo da Educação Infantil àquela época, encontrei inúmeros artigos com forte cunho prescritivo, especialmente os das áreas psicológicas e médico-higienistas<sup>6</sup>. Foram examinados todos os volumes da Revista, desde a sua fundação até o ano de 1959.

Outro documento examinado foi o Boletim do CPOE, de publicação anual, cujo primeiro número circulou em 1947. O CPOE era um importante órgão da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, tendo como uma de suas atribuições a orientação técnico-pedagógica dos estabelecimentos de ensino que constituíam os sistemas escolares primário, supletivo e normal do Estado. Era, portanto, um órgão de suma importância e respeitabilidade no Estado. A educação pré-primária constituía uma das seções desta publicação anual. Foram examinados todos os exemplares até o ano de 1959.

---

<sup>5</sup>A este respeito ver Mariano Narodowski, 1994.

<sup>6</sup>Criada em 1939, a Revista do Ensino possuía divulgação mensal, sendo distribuída para todo o país. Em 1943 parou de circular em função da 2ª Guerra Mundial, sendo retomada em 1951. Para um maior detalhamento sobre esta Revista, ver a tese de Maria Helena C. Bastos 1994.

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, publicação do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas -, cujo primeiro número circulou em 1944 também foi importante fonte de pesquisa. Nos primeiros números da revista foram divulgados os resultados de um extenso levantamento de toda a bibliografia produzida (ou traduzida) no Brasil desde o Império, apresentando uma listagem dos títulos e um resumo dos livros editados. Tais informações puderam dar uma idéia dos temas publicados, lidos, colocados como relevantes, etc. Foram examinados os exemplares da revista até o ano de 1959.

A partir da Revista do Ensino, foi possível chegar a algumas bibliografias recomendadas às professoras, naquela época, não só de literatura infantil indicada para o trabalho com as crianças, mas livros voltados para a orientação de pais e mestres. Alguns livros foram "garimpados" nos sebos de Porto Alegre. A idéia de pesquisar livros antigos surgiu a partir do contato com os artigos publicados nas revistas pedagógicas, pois muitos deles eram transcrições de livros que objetivavam à formação moral das crianças, com inúmeras prescrições para as famílias e mestres. Acabei por selecionar os seguintes livros para análise: o da professora Celina Arlie Nina, intitulado *Escolas Maternais e Jardins de Infância* (1954), o livro do Padre A. Negromonte, *Educação sexual (para pais e educadores)*, publicado em 1946, o livro de Victor Pauchet (s/d), *Os filhos - sua preparação para a vida*, provavelmente publicado após a 2ª Guerra e o livro de Pedro Blanchard, *Thesouro dos meninos* (1902)<sup>7</sup>.

Os depoimentos orais realizados com ex-professoras e/ou ex-alunas/os de alguns dos Jardins de Infância de Porto Alegre foram utilizados de forma complementar, na tentativa de obter maiores informações sobre como se processavam as atividades nos Jardins, qual a rotina estabelecida nesses espaços educativos, bem como colher algum material (boletins escolares, fotos, documentos) que pudesse ser significativo para os objetivos da pesquisa.

No levantamento inicial a fim de saber quais tinham sido os primeiros colégios em Porto Alegre a introduzir turmas de Jardim da Infância, encontrei o Colégio Sévigné, o Colégio Farroupilha, o Instituto de Educação General Flores da Cunha, o Colégio Batista, o Colégio Americano e o Colégio Santa Inês. Foram examinados os livros de matrícula destas escolas, bem como outros materiais, como regimento interno, proposta pedagógica e fotografias. No entanto, apesar de considerar a importância de estudos mais aprofundados a respeito de leitura de imagens, principalmente no que se refere à contribuição da fotografia como fonte histórica<sup>8</sup>, não foi possível, no limite de tempo e dos objetivos que estabeleci para a conclusão desta tese, me lançar nestes estudos.

No capítulo 1 procurei discutir as pesquisas na área das relações de gênero e a importância de articular tal categoria de análise à Educação Infantil, uma vez que existem poucos trabalhos nesta área. Neste capítulo também tomei de empréstimo alguns conceitos formulados por Michel Foucault, tais como governo, discurso, relações de poder e a produção de um poder-saber sobre a infância. Os referidos conceitos serão explicitados ao longo de todo o trabalho.

No capítulo 2 dei visibilidade às concepções de criança, infância, família e educação desde o século XV, mostrando que os Jardins de Infância fizeram parte deste processo de escolarização que veio se delineando com mais força a partir do século XVIII.

No capítulo 3 discuti a questão dos Jardins de Infância terem se constituído como espaços de celebração e normatização voltados para a criança pequena.

No capítulo 4, *Governando as mulheres*, procurei mostrar como os diferentes discursos, desde o século XVIII até à primeira metade do século

---

<sup>7</sup> Gostaria de salientar que as citações extraídas das revistas e dos livros mais antigos, selecionadas ao longo deste trabalho, foram transcritas para o português atual para facilitar a leitura.

<sup>8</sup> A este respeito ver Miriam Lifchitz M. Leite, 1994.

XX, se constituíram com o propósito de governar mulheres e crianças, colocando-as num patamar de inferioridade.

No capítulo 5 discuti as representações de gênero e sexualidade na formação de meninos e meninas, presentes nas revistas pedagógicas e em alguns livros examinados.

No capítulo 6, dedicado às considerações finais, procurei mostrar que o surgimento dos Jardins de Infância como estabelecimentos educacionais modernos não se deu de forma homogênea. Enfatizei, portanto, que a Educação Infantil não era um fim em si mesma, mas estava voltada para um projeto de futuro mais amplo, que envolvia determinados ideais de nação, cultura, família, etc. Por último, procurei mostrar as possibilidades de outras pesquisas que poderão ser desenvolvidas neste campo, bem como os limites e as dificuldades deste trabalho.

Além de resgatar uma história pouco conhecida e problematizada, sobre a educação de meninas e meninos em alguns Jardins de Infância de Porto Alegre, tive também como objetivo abrir caminhos possíveis para uma nova leitura dessa história, sugerindo algumas pistas para futuras pesquisas.

#### Referências bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ALVAREZ-URÍA, Fernando. Microfísica da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 21 (2), p. 31-42, 1996.
- BASTOS, Maria Helena C. *O novo e o nacional em Revista: A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)*. São Paulo, 1994. Tese (dout.) USP.
- BLANCHARD, Pedro. *Thesouro dos meninos*. Rio de Janeiro: Laemmert & Cia, 1902.
- BURMAN, Erica. *La desconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Visor, 1998.
- CAMPOS, Maria Malta e ROSEMBERG, Fulvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

- CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- COSTA, Claudia. O leito de procusto: gênero, linguagem e as teorias feministas. In: *Cadernos Pagu*, São Paulo, n. 2, p. 141-174, 1994.
- FELIPE, Jane. A interação social na pré-escola: implicações para o processo de construção do conhecimento. Porto Alegre, *Coletâneas do PPGEDU*, Ano I, n. 2, p. 118-128, set./out. 1995.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II. O uso dos prazeres*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Philippe, CHARTIER, Roger (org.). *História da vida privada 3*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- GORE, Jennifer. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 9-20.
- HADADD, Lenira. *A creche em busca de sua identidade*. São Paulo: Loyola, 1991.
- HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. Trad. Vera Pereira. Rio de Janeiro: *Estudos Feministas*, n. 1, p. 7-32, 1993.
- IZQUIERDO, Maria Jesús. Uso y abuso del concepto de género. In: VILANOVA, Mercedes (comp.). *Pensar las diferencias*. I.C.D. Universidad de Barcelona, Barcelona, 1994.
- KISHIMOTO, Tizuko. *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Loyola, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Jogos tradicionais: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- \_\_\_\_\_. Instituições pré-escolares no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago. 1991.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana. Danças, piuetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- \_\_\_\_\_. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 35-86.
- LEITE, Miriam Lifchitz M. Leitura da fotografia. *Estudos feministas*, Rio de Janeiro, ano 2, 1994. p. 130-141.

LOURO, Guacira. *Gênero, história e educação: construção e desconstrução*. In: *Educação & Realidade*, 20 (2):101:132, jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Histórias da educação no Rio Grande do Sul na perspectiva do gênero. Projeto de pesquisa*. Porto Alegre, FAGED/PPGEDU/GEERGE, 1993.

\_\_\_\_\_. *Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares*. In: SILVA, L. H. (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

LOURO, Guacira L.(org.). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MACHADO, Lia Z. *Feminismo, academia e interdisciplinaridade*. In: COSTA, A. e BRUSCHINI, C. *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

MACHADO, Roberto. *Introdução. Por uma genealogia do poder*. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*, 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992. vii-xxiii.

NARODOWSKI, M. *Infancia y poder - la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.

NEGROMONTE, A. *Educação sexual (para pais e educadores)*. São Paulo: José Olympio, 1946.

NINA, Celina A. *Escolas maternas e Jardins de Infância*. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Departamento Nacional da Criança, Coleção DNCR nº 147, 1954.

OLIVEIRA, Zilma. *A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória*. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, n. 14 (1), p. 43-52, jan./jun. 1988.

PAUCHET, Victor. *Os filhos - sua preparação para a vida*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s/d.

POPKEWITS, Thomas. *História do currículo, regulação social e poder*. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 173-210.

RAGO, Margareth. *O efeito-Foucault na historiografia brasileira*. *Tempo Social*, São Paulo, n. 7 (1-2), p. 67-82, out. 1995.

REVEL, Jacques. *Os usos da civilidade*. In: Àries, P.; CHARTIER, R. (org.). *História da vida privada 3*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.



- ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. (org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*. Londres: Routledge, 1989.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação e gênero no Brasil nos anos 80 - versão preliminar*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994.
- SCOTT, Joan. Deconstruir igualdad-versus-diferencia: usos de la teoria posestructuralista para el feminismo. *Feminaria Literaria*. Año VII, n. 13, Buenos Aires, nov. 1994.
- \_\_\_\_\_. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre: *Educação & Realidade*, 20 (2), p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Teoria cultural e educação - um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995. P. 37-56.
- YANNOULAS, Silvia. Iguais mas não idênticos. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, n. 1, 1994. P. 7-16.
- WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. In: *Educação & Realidade*, 24 (2):75-88, jul./dez. 1999.
- \_\_\_\_\_. *Couting girls out*. London: Virago, 1989.
- \_\_\_\_\_. O raciocínio em tempos pós-modernos. Porto Alegre: *Educação & Realidade*, n. 20 (2), p. 207-226, jul./dez. 1995.
- \_\_\_\_\_. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, T. T. (org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.

## 1. RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL

---

Abordo aqui a importância dos Estudos Feministas para a pesquisa na área da educação, especialmente no que diz respeito à categoria gênero e suas possíveis contribuições para a produção acadêmica na área da Educação Infantil.

---

### 1.1. As contribuições do Feminismo para a pesquisa histórica

O Feminismo foi, sem dúvida, um importante movimento social que começou a ter visibilidade no final do século XIX com o sufragismo, movimento no qual as mulheres reivindicavam o direito ao voto<sup>9</sup>. Já no século XX (final da década de 60) o movimento, no processo que passou a ser considerado como segunda onda do Feminismo, se expandiu para além do seu sentido reivindicatório, não só exigindo a igualdade de direitos, em termos políticos e sociais, mas constituindo-se também em crítica teórica. Obviamente este não foi um movimento isolado, mas somou-se a outros movimentos igualmente importantes, como os movimentos estudantis, negros e outros, principalmente nos Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha e França.

Stuart Hall (1997:49-50) mostra que o Feminismo introduziu aspectos inteiramente novos na sua luta de contestação política, na medida em que abordou temas como família, sexualidade, trabalho doméstico, o cuidado com as crianças, etc. Além disso

ênfaticamente, como uma questão política e social, o tema da forma como somos formados e produzidos como sujeitos

---

<sup>9</sup> O sufragismo é considerado por muitos autores e autoras como a primeira onda do feminismo. Sobre a história dos debates em torno das questões feministas, ver o artigo de Sílvia Yannoulas, 1994. Sobre a pesquisa feminista em seus aspectos metodológicos, ver: Sandra Harding, 1987.

generificados. Isto é, ele politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas).. aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres, expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero.

Cabe reafirmar que os Estudos Feministas sempre estiveram preocupados com as relações de poder entre mulheres e homens. A princípio, tais estudos procuravam chamar a atenção para as condições de exploração e dominação a que as mulheres estavam submetidas.

Foi a partir da década de 80 que o conceito de gênero passou a ser empregado, primeiramente por estudiosas americanas, na tentativa não apenas de legitimar os Estudos Feministas no meio acadêmico, ou de desencadear novos temas de estudo, mas de pôr em questão os próprios critérios de cientificidade utilizados pela ciência tradicional (Scott, 1995). Gênero passava a se referir ao caráter fundamentalmente social das distinções percebidas entre homens e mulheres.

Além de uma ferramenta teórica potencialmente útil para os estudos das ciências sociais, gênero despontava como uma importante categoria analítica para a História, bem como para a História da Educação (Louro, 1995). O caráter político destes estudos pode ser considerado uma de suas marcas mais significativas, como mostra Guacira Louro (1997:19):

Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados, subvertidos, transgredidos. Pesquisas passavam a lançar mão, cada vez com mais desembaraço, de

lembranças e de histórias de vida; de fontes iconográficas, de registros pessoais, de diários, cartas e romances. Pesquisadoras escreviam na primeira pessoa. Assumia-se, com ousadia, que as questões eram interessadas, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança.

Com a introdução da categoria gênero, os Estudos Feministas passaram a enfatizar as relações entre mulheres e homens, entendendo que a construção dos gêneros se dá de forma relacional. Desta forma, vários estudos passaram a se voltar também para a construção do gênero masculino.

É preciso considerar, porém, que grande parte da produção brasileira vinculada aos Estudos Feministas ainda se concentra no estudo das mulheres. No campo das Ciências Sociais e da Educação, questões ligadas à feminização do magistério, bem como outras ocupações vinculadas ao trabalho feminino, compõem o maior número das pesquisas<sup>10</sup>. Inicialmente muitos destes trabalhos procuraram descrever a situação da mulher em termos de opressão e desigualdade social. Atualmente, porém, muitas pesquisas têm se voltado para o caráter relacional dos gêneros, entendendo que mulheres e homens, meninas e meninos são formados em relação - uns com os outros e também no entrecruzamento de outras categorias, como classe social, etnia, nação, religião, idade (Louro, 1997; Meyer, 1998; Felipe, 1997).

Estudos e pesquisas voltadas para o gênero masculino têm sido desenvolvidos especialmente na área da Psicologia (Nolasco, 1993, 1995) e da Antropologia, com trabalhos sobre identidades e representações masculinas

---

<sup>10</sup> Algumas pesquisas sobre magistério feminino, das seguintes autoras: Cybele Almeida, Maria Thereza Bernardes, Eliane Lopes, Maria Eliana Novaes, bem como pesquisas relativas ao trabalho feminino, de autoria de Eva Blay, Cristina Bruschini, entre outras,

(Leal, 1992; Jardim, 1991; Leczneski, 1995, Pereira, 1994, Trevisan, 1998, Boechat, 1997, Vaitsman, 1994, Anilha, Ridenti e Medrado, 1998, Barker e Loewenstein, 1997). No que se refere à História da Educação destaco os trabalhos Guacira Louro (1995) e Eliane Peres (1995). A literatura internacional sobre o gênero masculino dispõe de várias pesquisas sobre o tema, especialmente voltadas para a construção das masculinidades (Badinter, 1993, Connel, 1995; Corrigan, Connel & Lee, 1985; Heward, 1988; Messner, 1992 b; Morrel, 1994; Kibby, 1997).

Em relação a Educação Infantil e os estudos de gênero, pode-se afirmar que esta conexão ainda é muito pouco explorada na produção intelectual brasileira, carecendo, portanto, de pesquisas que problematizem estas relações, especialmente no que se refere à produção das identidades de gênero na primeira infância (0 a 6 anos). As poucas pesquisas existentes que discutem gênero, infância e Educação Infantil remetem-se principalmente às relações entre homens e mulheres frente ao cuidado infantil no dia a dia de creches e pré-escolas, como o trabalho de Elizabete Franco Cruz (1998), ou analisam a atividade da educadora de crianças pequenas como profissão feminina, como os trabalhos de Eliane Saporoli (1997), Joan Tronto (1997) e Marília Carvalho (1999). Destaco os trabalhos de Zilma de Oliveira (1996:73), que procura investigar as interações infantis na creche e "a construção de representações sociais de gênero", o trabalho de Lúcia Afonso (1995), que trata de gênero e processo de socialização em creches comunitárias e o trabalho de Érica Renata de Souza (1999), que discute as concepções e relações de gênero entre as crianças e entre elas e os adultos.

Marília Carvalho (1999) observa que, na Educação Infantil, tem se discutido a importância da *maternagem* no trabalho das educadoras de creches e pré-escolas. A *maternagem* está ligada ao conceito de *caring* (traduzido por

---

estão referidas no trabalho de Rosemberg, Fulvia e outras. "*Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*", 1994.

*desvelo, cuidado*), no qual se enfatiza a dimensão moral do cuidado na prática das professoras. Este conceito, veiculado principalmente por Nel Noddings (1984), Nancy Chodorow (1979, 1990) e Carol Gilligan (s/d) parte do princípio de que as mulheres, por serem formadas a partir das noções de relacionamento, ligação e "cuidado", desenvolvem sentimentos de responsabilidade e manutenção das relações, levando-as à prestar serviços aos outros. Tais características estariam na base da feminilidade. Estas questões têm sido abordadas na Educação Infantil no que se refere à relação professora e crianças. As teorias do "cuidado" como ideal ético tomam-no como parte da identidade das mulheres, como expressão "do feminino". As concepções de *cuidado* ou *maternagem*, identificadas com o chamado "feminismo da diferença", recorrem a uma visão essencializada, ao afirmar, por exemplo, que há na mulher um desejo natural, um impulso básico de estar permanentemente ligada ao outro. Além disso, é possível afirmar que o feminismo da diferença estabelece uma visão idealizada da vida privada, do trabalho doméstico, da família e da própria mulher, vista como mais afetiva, intuitiva, "cuidadora", mais voltada para o cultivo das relações e menos competitiva, ao contrário do homem, mais voltado para a vida pública, para a racionalidade e a competitividade. Esta relação binária estabelecida entre homens e mulheres, colocando-os como pólos opostos, é extremamente criticada por várias estudiosas e estudiosos feministas (Bila Sorj, 1992; Robert Connell, 1995 a; Joan Scott, 1995; Guacira Louro, 1997), por se pretender universal e não levar em conta as ambigüidades, resistências e multiplicidades que estão envolvidas na construção das identidades de gênero. Marília Carvalho (1999) considera que o "feminismo da diferença", ao abarcar períodos indefinidos da história e um campo indefinido de sociedades diferentes, ditas patriarcais, demarca limites extremamente imprecisos, trazendo uma visão de sociedade onde a contradição, a dinâmica dos processos, a diversidade e as ressignificações, apropriações e transformações individuais ou coletivas ficam

apagadas. Dessa forma, as diferenças entre mulheres no interior de uma mesma sociedade também ficam diluídas.

Durante muito tempo a Educação Infantil foi ignorada no meio acadêmico, desfrutando de pouco prestígio, talvez por se tratar de um campo tradicionalmente ligado ao mundo de crianças e de mulheres. Tais segmentos eram vistos e compreendidos anteriormente como seres primitivos, próximos da irracionalidade, portanto, irrelevantes, como já expressava, no século XIX, o psicólogo Gustavo Le Bon (apud Schif , 1993:5):

Há muitas mulheres cujo cérebro apresenta um tamanho mais próximo ao do gorila do que ao do cérebro masculino. Essa inferioridade é tão evidente que não se pode ter nem um instante de dúvida; apenas seu grau pode ser matéria de discussão. Todos os psicólogos que estudaram a inteligência das mulheres reconhecem que elas representam uma forma inferior da evolução e que estão mais próximas da criança e do selvagem do que do homem civilizado.

No entanto, os discursos a respeito das mulheres e crianças foram se modificando ao longo dos anos, acompanhando e também integrando as profundas mudanças ocorridas nas formas de organização das sociedades, do processo de industrialização.

Os discursos, na perspectiva foucaultiana, não devem ser entendidos como meros "conjuntos de signos, (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam" (Foucault, 1987:56).

Dentre os muitos discursos que circularam no final do século XIX e até a primeira metade do século XX, cabe destacar a importância e visibilidade que tiveram os discursos médicos e psicológicos, que foram, de alguma forma,

incorporados pela pedagogia, ditando normas de comportamento, avaliando, medindo, investigando aquilo que poderia ser considerado normal, adequado, ético ou moral. Tais discursos implementaram uma nova compreensão de infância, família, cuidados e educação, na tentativa de governar mulheres e crianças e, em última análise, governar a população.

Foucault (1993) observa que uma das principais características modernas de governo é a sua vinculação e dependência a determinadas formas de conhecimento sobre a população a ser governada<sup>11</sup>. Como refere Tomaz Tadeu da Silva (1995:191-2)

As modernas formas de governo da conduta humana dependem, assim, de formas de saber que definem e determinam quais condutas podem e devem ser governadas, que circunscrevem aquilo que pode ser pensado sobre essas condutas e que prescrevem os melhores meios para torná-las governáveis.

O controle externo da conduta - aquilo que Foucault chamou de "tecnologias da dominação" - combina-se com o auto-controle - aquilo que Foucault chama de "tecnologias do eu" - para produzir o sujeito auto-governável das sociedades modernas. A produção desse sujeito auto-governável é precisamente o objetivo da ação de instituições como a educação (o currículo), a igreja, os meios de comunicação de massa, as instituições de "terapia"...

Se para governar é preciso conhecer os indivíduos a serem governados, para auto-governar-se é necessário conhecer-se a si próprio.



O conceito foucaultiano de governo está, portanto, diretamente associado às relações de poder-saber e de produção da verdade. O poder, para Foucault "funciona como uma rede de dispositivos ou mecanismos do qual nada ou ninguém escapa" (Machado, 1992:xiv), e é exercido em níveis variados e em pontos diferentes da sociedade, formando uma intrincada e complexa rede de micro-poderes, que podem existir integrados ou não ao Estado. O poder deve ser visto como relacional, pois funciona como uma maquinaria que se dissemina por toda a estrutura social e está diretamente envolvido na produção dos discursos. Como salienta Foucault (1992:179-0), em qualquer sociedade:

Existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e [que] estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade.

A produção e circulação de determinados discursos pode ser notada em diversos artigos veiculados nas revistas pedagógicas portoalegrenses na primeira metade do século XX. Obviamente não se pode entendê-los como monolíticos, pois em muitos momentos é possível observar rupturas, descontinuidades, possibilitando algumas mudanças significativas na maneira de

---

<sup>11</sup> No sentido foucaultiano, "governo" deve ser entendido em seu sentido político de regulação e controle, não se restringindo ao campo meramente administrativo ou

compreender determinados fatos ou situações. Como aponta Foucault (1987:62), o discurso não é a simples manifestação "de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo". A este respeito, Rosa Fischer (1996:109) observa que

Ao analisar um discurso - mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual -, não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim, nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem.

Os discursos aqui evidenciados na produção dos sujeitos infantis - discursos pedagógicos, médicos e psicológicos -, certamente contribuíram para que a formação ou o jeito de se pensar a educação da criança pequena pudesse ser alterado, ganhando maior visibilidade nas últimas décadas.

## 1.2. Mapeando as pesquisas em Educação Infantil

No Brasil, os estudos voltados para esta área remetem-se principalmente às questões de desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo da criança, bem como a questões mais ligadas à formação de profissionais, propostas pedagógicas e curriculares e políticas públicas para a faixa etária de zero a seis anos. É possível observar que os trabalhos na área de Educação Infantil têm aumentado

consideravelmente nos últimos anos, e que essas produções remetem-se principalmente a aspectos como:

- políticas públicas para a educação da criança de 0 a 6 anos: aqui se enquadram os trabalhos que tratam da questão de verbas públicas para o setor, proporção de crescimento *versus* crianças atendidas, o ordenamento legal e constitucional, presentes entre outros, nos trabalhos de Sonia Kramer (1997); Maria Malta Campos, Fulvia Rosemberg e Isabel Ferreira (1993). No Rio Grande do Sul destaca-se a elaboração de uma ampla pesquisa coordenada pela professora Carmem Maria Craidy, realizada no ano de 1992 e 1993, com o objetivo de fazer um diagnóstico sobre a situação do atendimento à criança de zero a seis anos no Estado (Ávila & Xavier, 1997)<sup>12</sup>;
- propostas curriculares, formação de professoras/es com preocupação teórico-metodológica baseadas principalmente nas abordagens piagetianas e sócio-interacionistas do desenvolvimento, com especial destaque para os trabalhos de Zilma de Oliveira (1995), Monique Deheinzelin (1994; 1996), Regina Leite Garcia (1993), Madalena Freire (1983) e Maria Lúcia Machado (1999). Alguns destes trabalhos são relatos de experiências vivenciadas no cotidiano das escolas infantis, porém não chegam a tratar das relações de gênero ali presentes. Conforme assinala Fúlvia Rosemberg (1994), não há nenhum estudo brasileiro feito sobre a questão dos possíveis componentes "sexistas" da experiência infantil em creches e pré-escolas. No Brasil, poucos trabalhos têm se debruçado sobre a educação de crianças pequenas na perspectiva das relações de gênero (Oliveira, 1996), como mostraram o levantamento dos títulos de teses e dissertações dos últimos cinco anos, os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de Educação da criança de 0 a 6 anos da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação em Educação), a

---

<sup>12</sup> Trata-se da pesquisa *Avaliação da qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas no Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS/FAE, 1993.

bibliografia anotada do MEC sobre Educação Infantil (1995), bem como as publicações das duas últimas décadas do século XX nos Cadernos de Pesquisa. Alguns estudos abordando as relações de gênero na infância, em especial nas escolas, têm sido feitos em outros países. Aponto os trabalhos de Marina Subirats (1988; 1995), Valerie Walkerdine (1989, 1998), Naima Browne e Pauline France (1988) e Lilian Fried (1989). Destacam-se ainda vários estudos etnográficos realizados em escolas, com o objetivo de pesquisar as questões de gênero entre crianças escolarizadas, como os estudos Barrie Thorne (1993), Julia Stanley (1995) e Elizabeth Grugeon (1995), entre outros. Esta última autora faz uma interessante pesquisa sobre a cultura do pátio e do recreio, mostrando um tipo exclusivo de jogo e brincadeiras que acontecem nesses momentos, aos quais tem se prestado pouca atenção. Ela afirma que os estudos etnográficos do jogo verbal raramente são considerados. Em sua pesquisa, Grugeon mostra o quanto as meninas têm predileção por jogos verbais (e musicais) que são acompanhados de palmas e movimentos ritmados do corpo. Tais jogos, muito utilizados entre as meninas inglesas, fazem alusão ao casamento, à maternidade, às relações familiares, ao nascimento e à morte<sup>13</sup>.

Marina Subirats (1986, 1994) observou que na Espanha há poucos estudos sobre relações de gênero na escola. Ao pesquisar turmas de crianças entre 4 e 6 anos de idade, procurou mostrar que, desde a escola infantil, a criança aprende a desvalorizar todas as atividades consideradas femininas. Através da análise dos registros verbais das professoras, a estudiosa constatou que o gênero feminino era afetado por uma negação constante, desde a linguagem utilizada, referindo-se às crianças sempre no masculino, até à negação sistemática de toda e qualquer conduta que pudesse ser identificada com comportamentos considerados "femininos". Ela concluiu que a suposta igualdade

---

<sup>13</sup> No Brasil, estes jogos também são muito comuns entre as meninas. Talvez o exemplo mais comum seja: "*Com quem, com quem será que a fulana vai se casar? Louro, moreno,*

existente na escola não surgia pela integração das características presentes em ambos os gêneros, mas pela negação ou exclusão de um deles (o feminino).

Os estudos de Naima Browne e Pauline France (1988), desenvolvidos na Inglaterra, enfatizam o quanto sexismo e racismo se manifestam nas ações, na representação visual dos sexos e na utilização da linguagem. Essas autoras analisam a história do atendimento às crianças desde o século XIX até a década de 70 do século XX, procurando demonstrar como algumas teorias científicas têm se preocupado em explicar as diferenças entre pessoas ou grupos tomando por base o debate "natureza/cultura", ou seja, procurando justificar as diferenças em termos de herança biológica ou em termos de ambiente.

Valerie Walkerdine (1989, 1998, 1999) também traz uma importante contribuição para o entendimento das questões de gênero e poder. Em uma de suas análises, feitas em algumas escolas infantis inglesas, observou que os meninos costumavam assumir, através da linguagem, uma posição de autoridade frente às meninas, e também entre eles, através da competitividade. Quanto às meninas, procuravam transformar ou trazer as brincadeiras para o campo doméstico, para que assim pudessem exercer o seu domínio. Walkerdine entrevistou também diversas/os professoras/es de outros níveis de ensino, para saber o que pensavam a respeito das/os alunas/os. Os resultados mostraram que aos meninos eram atribuídos pelos/as professores/as um "potencial", mesmo entre aqueles que não tivessem um bom desempenho escolar. Já as meninas eram vistas apenas como "esforçadas", embora tivessem, muitas vezes, um rendimento escolar superior aos meninos. O sucesso delas na escola era atribuído ao fato de seguirem as regras mais facilmente. Recentemente esta autora tem discutido a erotização de meninas, ressaltando a carência de estudos neste campo, mesmo dentro da perspectiva teórica dos Estudos Culturais.

---

*negro, sarará? Rei ? capitão? Soldado ou ladrão? Mocinho bonito do meu coração!*

No Brasil, as pesquisas sobre a construção das identidades de gênero na infância, especialmente entre 0 a 6 anos, são ainda muito escassas. Fulvia Rosemberg (1990) lembra que pouco se escreveu sobre a educação de meninos e meninas (principalmente quando se trata da pré-escola). Os estudos nesse campo, segundo ela, buscam analisar a relação entre professoras e alunos/as ou ainda o sexismo nos livros didáticos.

### 1.3. Problematizando o conceito de gênero e sexualidade

Joan Scott (1995:86), importante historiadora feminista, conceitua gênero como "um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos", e como "forma primária de dar significado às relações de poder". Desta forma, o conceito de gênero por ela defendido prioriza os processos históricos e sociais presentes na construção do feminino e do masculino, rejeitando quaisquer explicações essencialistas e naturalizantes, pautadas pelo determinismo biológico. Scott busca desconstruir as oposições binárias entre homens e mulheres, uma vez que estas costumam ser vistas como naturais, imutáveis e desencadeadoras "de uma hierarquia aparentemente universal e eterna" (Louro, 1995:110).

A aproximação entre os Estudos Feministas e o pós-estruturalismo, especialmente as contribuições trazidas a partir dos estudos de Michel Foucault, se constitui num campo fértil para a análise. Essa articulação teórica tem se mostrado interessante, principalmente no que se refere ao conceito de poder, visto na perspectiva foucaultiana como uma complexa rede de relações sociais, podendo ser exercido de diversas formas, em várias direções. O poder, nessa perspectiva, nem sempre pode ser visto como algo negativo, que apenas reprime, já que possui um caráter produtivo, que incita, faz, produz.

No entanto, é preciso considerar que há muitas críticas em relação a esta aproximação entre feminismo e a perspectiva foucaultiana, produzindo assim um

rico debate sobre a questão. Várias autoras como Jane Swicki (1991), Nancy Hartsock (1992), Caroline Ramazanoglu (1993) e Susan Hekman (1996), têm produzido trabalhos que discutem as implicações de conceitos levantados por Foucault para o Feminismo. Hartsock (1992), por exemplo, chama atenção para o fato de que, na perspectiva foucaultiana, o projeto emancipatório do feminismo é colocado em risco, uma vez que, segundo ela, a teoria do poder é pouco útil para as mulheres. No entanto, quero discordar pois creio que a abordagem desenvolvida por Foucault (1992), trazendo a idéia de que todas as relações sociais estão imersas em relações de poder ou são, ao mesmo tempo, relações de poder, pode ser muito útil à análise feminista. Ele mesmo aborda a questão das relações de poder dos homens sobre as mulheres como um exemplo de lutas imediatas que precisam ser travadas no cotidiano:

Esta forma de poder se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos. Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos. Hay dos significados de la palabra *sujeto*: sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete (Foucault, 1988:7).

O poder, na perspectiva foucaultiana, é visto como algo que circula, funciona em cadeia e que implica na idéia de resistência. Ele não está localizado em nenhum ponto específico, mas se dissemina por todo o tecido social. "O poder não é um objeto, uma coisa, mas uma relação, funcionando como uma

maquinaria social" (Machado, 1992:xiv). Desta forma, as práticas sociais cotidianas e comuns estão diretamente envolvidas em um complexo jogo de relações de poder e saber, onde a linguagem é compreendida enquanto constituidora dos sujeitos e da realidade, e não apenas como mera representação de fatos ou idéias.

Uma característica da abordagem foucaultiana que também parece útil a algumas de nós, estudiosas feministas, refere-se à perspectiva de se realizar análises mais pontuais, que contemplem os fragmentos e dispersões. Nessa abordagem, há, portanto, uma recusa em aceitar as metanarrativas ou as grandes explicações, que se pretendam totalizadoras e universais<sup>14</sup>. Dentro dessa perspectiva, não há lugar para o entendimento de progresso científico, ou mesmo a superioridade do presente em relação ao passado. Esse novo modo de interrogar a história, privilegiando o descontínuo, criticando os essencialismos, propondo a desnaturalização dos objetos, não está preocupado em revelar e explicar o real, como se este pudesse ser apreendido, na medida em que os fatos não possuem existência ou se explicam por si mesmos, independentes do discurso, mas são por ele constituídos (ou instituídos), como aponta Margareth Rago (1995).

Entendendo a provisoriedade dos conceitos e a necessidade de uma constante revisão crítica das teorias, alio-me nesta pesquisa às contribuições dos Estudos Feministas recentes, recorrendo a autoras e autores cujos trabalhos se alinham à perspectiva pós-estruturalista de análise. Entendo que estes estudos têm aberto possibilidades significativas para a compreensão dos processos de formação de meninas e meninos sob a ótica das relações de gênero. Estas relações, por sua vez, não são imutáveis, pré-estabelecidas, mas possuem múltiplos aspectos, conflitos, resistências, pluralidades. Parece-me que um olhar sob essa ótica não deve, no entanto, operar com conceitos como "papéis

---

<sup>14</sup> Para um maior entendimento da questão ver: Casullo, N. (comp.). 1989. Sobre as implicações do pós-estruturalismo na educação, ver: Veiga-Neto, 1995.



de gênero", "papéis sexuais" ou "estereótipos sexuais" e talvez deva, preferentemente, falar em identidades de gênero e identidades sexuais.

Muitas autoras e autores têm afirmado a limitação de conceitos como papéis e estereótipos sexuais, pois os mesmos não permitem uma discussão mais ampla a respeito de poder, violência e desigualdade (Scott, 1995).

A partir da visão de poder desenvolvida por Foucault é possível entender o quanto o conceito de papéis se coloca como extremamente limitado para dar conta da complexidade das relações de gênero. Lia Zanota Machado (1992:26) observa que "o conceito de gênero supera o de papel sexual, por sua demarcação mais frontal contra o determinismo biológico". Para Claudia Costa (1994), um dos problemas relacionados à abordagem de papéis, é que estes se restringem a formas muito específicas (como por exemplo, o papel de esposa, de mãe), sendo usados para se referir a um ideal normativo de comportamento ou mesmo designar estereótipos de papéis em relação ao homem e à mulher.

Guacira Louro (1997:24) também critica o conceito de papéis, considerando que este remete a determinados padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade determina para seus membros, definindo comportamentos, formas de ser e de se relacionar. Diz a pesquisadora:

Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros.

Algumas outras abordagens, especialmente no campo da Psicologia Social e da Sociologia, utilizam o conceito de estereótipos sexuais para descrever determinados grupos, que são representados através de processos que tendem a simplificar, generalizar e homogeneizar os sujeitos. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999:52-3), o estereótipo pressupõe a existência de um real que é por ele distorcido, refratado, deformado. Para este autor:

a noção de estereótipo, ao contrário da noção de representação enfatizada pela análise cultural, está focalizada na representação mental. Nesse movimento individualizante, deixa-se de focalizar, precisamente, aquilo que na análise cultural é central: a cumplicidade entre representação e poder. (...) Nessa perspectiva, o estereótipo é combatido por uma terapêutica da atitude. Sem negar que a mudança de atitude possa ter algum papel numa estratégia política global, o interesse da análise cultural está centrado nas dimensões discursivas, textuais, institucionais da representação e não nas suas dimensões individuais, psicológicas. A noção de representação, tal como é utilizada na análise cultural contemporânea, ao contrário do estereótipo, não tem como premissa essa referência a algum domínio do real que tenha existência fora da representação. Nas análises baseadas na noção de representação não se trata de restabelecer a verdade, mas de tornar visíveis as relações de poder envolvidas no processo de representação.

Pode-se dizer que o estereótipo é uma forma de conhecimento, em que o sujeito, em toda a sua complexidade, fica limitado a um conjunto mínimo de signos. De certo modo, o estereótipo pode ser considerado como uma

representação, na medida em que produz um determinado tipo de conhecimento sobre o outro. Neste estudo, irei me defrontar com algumas representações de mulheres e crianças (nas revistas, nos livros, etc). Estarei preocupada com essas representações não no sentido de verificar se elas eram "estereotipadas" ou não, se elas espelhavam ou distorciam esses indivíduos e grupos, mas supondo que essas representações participavam da sua produção e constituição.

É preciso considerar ainda que a categoria "gênero" tem passado por significativas transformações, possibilitando-lhe um caráter mais dinâmico. A princípio vinculada a uma variável binária arbitrária, que reforçava dicotomias rígidas, passou depois a ser compreendida como uma categoria relacional e contextual, na tentativa de contemplar as complexidades e conflitos existentes na formação dos sujeitos. No entanto, ao invés de serem encaradas como uma desvantagem, estas ressignificações do conceito, extremamente necessárias, parecem servir para um revigoramento dos Estudos Feministas e trazem uma maior vitalidade para a compreensão das relações de gênero. Para Sandra Harding (1993:11)

é possível aprender a aceitar a instabilidade das categorias analíticas, encontrar nelas a desejada reflexão teórica sobre determinados aspectos da realidade política em que vivemos e pensamos, usar as próprias instabilidades como recurso de pensamento e prática... As categorias analíticas feministas *devem ser instáveis* - teorias coerentes e consistentes em um mundo instável e incoerente são obstáculos tanto ao conhecimento quanto às práticas sociais (grifos da autora).

Tal instabilidade nos remete também ao conceito de identidade, pois este tem sido formulado a partir de diferentes abordagens teóricas. Neste estudo falo em identidades de gênero e sexuais. Algumas interpretações que buscam

explicar como se produzem as identidades de gênero se baseiam em estruturas de interação muito restritas (a esfera familiar, por exemplo), ignorando o fato de que as relações de gênero estão conectadas a outros sistemas sociais, econômicos, políticos ou de poder (Scott, 1995).

Alguns autores e autoras que se aproximam dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, têm concebido a identidade de forma mais ampla, como um processo flexível, plural. Stuart Hall (1997:13) critica o conceito de identidade marcadamente fixa, unificada e estável, ao dizer que

o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Este mesmo autor observa que tais concepções remetem ao fato de que não existe uma identidade prévia, inata, mas processos identificatórios que vão se construindo ao longo da existência. Tais processos são influenciados pelos diversos atravessamentos que constituem os sujeitos - classe social, raça, etnia, religião, gênero, etc. Por estar sempre em formação, a identidade caracteriza-se pela incompletude. No entanto, mesmo estando todo o tempo em processo, a tendência é de imaginá-la como "resolvida", "acabada", "unitária". Esta fantasia em relação à identidade (Hall, 1997:41)

Surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros.

Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a "identidade", e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos esse prazer fantasiado da plenitude.

Com relação à identidade de gênero e à identidade sexual também é possível entender que essas são plurais e estão em constante transformação. Tais identidades, embora intimamente relacionadas, não são uma só "coisa". Para Guacira Louro (1997), enquanto a identidade de gênero liga-se à identificação histórica e social dos sujeitos, que se reconhecem como femininos ou masculinos, a identidade sexual está relacionada diretamente à maneira com que os indivíduos experenciam seus desejos corporais, das mais diversas formas: sozinhos/as, com parceiros do mesmo sexo ou não, etc. Débora Britzman (1996:74) mostra que as identidades sexuais não são fixas, nem se instalam de forma automática nos indivíduos, mas vão se construindo ao longo da vida. Segundo esta autora,

a identidade sexual está sendo constantemente rearranjada, desestabilizada e desfeita pelas complexidades da experiência vivida, pela cultura popular, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e mutáveis histórias de marcadores sociais como gênero, raça, geração, nacionalidade, aparência física e estilo popular.

Tanto as identidades de gênero quanto as identidades sexuais podem ser caracterizadas pela instabilidade, sendo, portanto, passíveis de transformações. Desta forma, torna-se temerário estabelecer um momento determinado para que as identidades de gênero e as identidades sexuais sejam "instaladas" ou "assentadas" nos indivíduos (Louro, 1997). Neste sentido pode-se também

afirmar que todas as identidades são construídas socialmente e num processo sempre passível de transformações.

Ao estabelecer como foco privilegiado de análise a categoria "gênero" remeto-me a essa concepção de identidade cultural. Sendo assim volto-me para a construção social e histórica de meninos e meninas, e busco interpretar o gênero de forma relacional, procurando também estar atenta às pluralidades e conflitos que, possivelmente, estão presentes no interior de cada gênero, bem como na relação existente entre eles. Desde que nascemos, estamos nos constituindo como sujeitos, com múltiplas identidades (de gênero, de etnia, religiosas, sexuais, etc), embora muitas vezes estes aspectos não sejam suficientemente problematizados, ficando o seu entendimento apenas no estreito e escorregadio campo da natureza e da biologia.

No capítulo seguinte, focalizo alguns dos principais discursos que constituíram as concepções de gênero e educação veiculados a partir dos séculos XVIII, XIX e início do século XX, procurando entender como tais discursos criaram estratégias de governo em relação às mulheres e crianças, buscando colocá-las num lugar de subordinação. Desde já acentuo a importância de observar que tanto o discurso dirigido às mulheres quanto o discurso voltado para crianças estavam intimamente imbricados, sendo praticamente impossível separá-los. Para entender a formação das crianças na primeira metade do século XX e os Jardins de Infância como um dos instrumentos educacionais utilizados nessa formação, creio ser importante discutir como se deu a inserção da infância no campo da história da educação.

#### **Referências bibliográficas**

AFONSO, Lúcia. *Gênero e processo de socialização em creches comunitárias*. In: São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n. 93, maio/1995. P. 12-21.

- ÁVILA, Ivany S. e XAVIER, Maria Luisa (coord.) *Plano de Atenção à infância: objetivos e metas na área pedagógica*. Porto Alegre: Mediação, 1997. 73 p. [Cadernos de Educação Infantil, v. 4].
- BADINTER, E. *XY: sobre a identidade masculina*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BARKER, Gary, LOEWENSTEIN, Irene. *Onde estão os garotos: promovendo maior envolvimento masculino na educação sexual*. Rio de Janeiro: CEDUS, 1997.
- BOECHAT, Walter (org.). *O masculino em questão*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Educação Infantil: bibliografia anotada*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.
- BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor? Identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 21(1), p.71-96, jan./jun. 1996.
- BROWNE, Naima e FRANCE, Pauline. *Hacia una educación no sexista*. Madrid: Morata, 1988.
- CADERNOS DE PESQUISA, 1980 à 1999.
- CAMPOS, Maria M; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez,/FCC, 1993.
- CARVALHO, Marília P. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.
- CASULLO, N. (comp.). *El debate modernidad-posmodernidad*. Buenos Aires: Portosur, 1989.
- CHODOROW, Nancy. Estrutura familiar e personalidade feminina. In: ROSALDO, M.; LAMPHERE, L. (org.). *A mulher, a cultura, a sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Psicanálise da maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.
- CONNELL, R. Políticas da masculinidade. *Educação e Realidade* 20(5):p. 185-206, jul./dez. 1995.
- CORRIGAN, T. , CONNELL, R. & LEE, J. Toward a new sociology of masculinity. In: *Theory and Society* (5), 1985, p. 551-603.
- COSTA, Claudia L. O leito de procusto: gênero, linguagem e as teorias feministas. In: *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 2, p. 141-174, 1994.

- CRUZ, Elizabete Franco. "Quem leva o nenê e a bolsa?": o masculino na creche. In: ARILHA, M.; RIDENTI, S. G. U. ; MEDRADO, B. (orgs). *Homens e masculinidade: outras palavras*. São Paulo: Ecos/Ed. 34, 1998.
- DEHEINZELIN, Monique. *A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Trilha: educação e construção*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Veja, 1993.
- FISCHER, Rosa M. B. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. Porto Alegre: PPGEDU, Faculdade de Educação, UFRGS, 1996 (Tese de doutorado).
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- \_\_\_\_\_. El sujeto y el poder. In: *Revista Mexicana de Sociología*. I(3). Jul./set./1988. P 3-20.
- FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FRIED, Lilian. Se trata en el jardín de infancia a las niñas igual a los niños? Analisis de conversaciones entre educadoras y niños. In: *Revista de Educacion*, n. 290. set./dec. 1989.
- GARCIA, Regina Leite (org.). *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GILLIGAN, Carol. *Uma voz diferente: Psicologia entre homens e mulheres da infância à idade adulta*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, s/d.
- GRUGEON, Elizabeth. Implicações del genero en la cultura del patio de recreo. In: WOODS, Peter e HAMMERSLEY, Martyn. *Género, cultura y etnia en la escuela - informes etnográficos*. Barcelona: Paidós, 1995.
- HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HAMMERSLEY, Martyn. *Género, cultura y etnia en la escuela - informes etnográficos*. Barcelona: Paidós, 1995.
- HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 7-32, 1993.



- \_\_\_\_\_. *Feminism and Methodology*. Indiana. Indiana University Press, 1987.
- HARTSOCK, Nancy. Foucault sobre el poder: Una teoría para mujeres? In: NICHOLSON, Linda (comp.). *Feminism/posmodernismo*. Buenos Aires: Feminaria, 1992. P. 30-52.
- HEKMAN, Susan (org.). *Feminist interpretations of Michel Foucault*. USA: Pennsylvania State University, 1996.
- HEWARD, Christine. *Making a man of him: parents and their son's education at an English public Scholl 1929-50*. Routledge: London, 1988.
- JARDIM, Denise. *De bar em bar: identidade masculina e auto-segregação entre homens de classes populares*. Dissertação de mestrado em Antropologia Social PPGAS-UFRGS. Porto Alegre, 1991.
- KIBBY, Marj. *Representing Masculinity*. Available: <http://www.faass.newcastle.edu.au/socanth/REPRESN.HTM>.
- KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 1997.
- LEAL, Ondina F. Duelos verbais e outros desafios: representação masculina de sexo e poder. In: *Cadernos de Antropologia*. Cultura e identidade masculina. Porto Alegre, UFRGS/IFCH, nº 7, 1992. p. 43-60.
- LECZNEISKI, Lisiane. Corpo, virilidade e gosto pelo desafio: marcas de masculinidade entre os guris de rua. In: *Horizontes antropológicos*. Porto Alegre, PPGAS-UFRGS, 1995. p. 95-112.
- LOURO, Guacira. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, 20(2):101-132. 1995.
- \_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. Histórias da Educação no Rio Grande do Sul na perspectiva do gênero. *Projeto de pesquisa*. Porto Alegre, FAGED/PPGEDU/GEERGE, 1993.
- \_\_\_\_\_. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, A. (org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre, Sulina, 1995.
- MACHADO, Lia Zannota. Feminismo, academia e interdisciplinaridade. In: COSTA, A.; BRUSCHINI, C. *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.
- MACHADO, Maria Lúcia. *A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação. Algumas contribuições*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1999 (Digitado).

- \_\_\_\_. Introdução. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992. vii-xxiii.
- MEDRADO, Benedito. Homens na arena do cuidado infantil: imagens veiculadas pela mídia. In: ARILHA, M., RIDENTI, S. G. U., MEDRADO, B. (org.). *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: Ecos/Ed. 34, 1998.
- MEYER, Dagmar. Alguns são mais iguais que outros: etnia, raça e nação em ação no currículo escolar. In: Silva, L. H. (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 369-380.
- MESSNER, R. *Power at play: sports and the problem of masculinity*. Boston: Beacon Press, 1992, b.
- MORRELL, R. Boys, gangs, and the making of masculinity in the white secondary schools of Natal, 1880-1930. *Masculinities*, Vol. 2(2). Verão, 1994:56-82.
- NODDINGS, Nel. *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Bekerley, University of California Press, 1984.
- NOLASCO, Sócrates. *A desconstrução do masculino*. São Paulo: Rocco, 1995.
- \_\_\_\_. *O mito da masculinidade*. São Paulo: Rocco, 1993.
- OLIVEIRA, Zilma M. R. (org.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_. *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.
- OLIVEIRA, Zilma. Interações infantis em creche e a construção de representações sociais de gênero. *Coletâneas da ANPEPP*, nº 4, vol 1, set. 1996.
- PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. O direito de curar: homossexualidade e medicina legal no Brasil dos anos 30. In: HERSCHMANN, Micael; PEREIRA, C. A. M. (org.). *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20/30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- PEREIRA, Carlos Alberto M. Que homem é esse: o masculino em questão. In: NOLASCO, Sócrates. *A desconstrução do masculino*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995. P. 53-58.
- PERES, Eliane T. "*Templo de Luz*": os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915). Porto Alegre, 1995. (Dissert. de mestrado) PPGEDU/UFRGS.
- PERRY, Scott. O homem na matrifocalidade: gênero, percepção e experiências do domínio doméstico. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa* (73): 38-47, 1990a.

- RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. *Tempo Social, Rev. Sociol. USP, São Paulo*, 7 (1-2):67-82, out. 1995.
- RANAZANOGLU, Caroline (org.). *Up against Foucault: explorations of some tensions between Foucault and feminism*. London: Routledge, 1993.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação e gênero no Brasil nos anos 80 - versão preliminar*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994.
- ROSEMBERG, Fulvia e outras. *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*. Brasília: INEP/Fundação Carlos Chagas, 1990.
- SAPAROLLI, Eliana. *Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino*. São Paulo, Programa de Psicologia Social da PUC-SP, (dissert. Mestr.), 1997.
- SCHIFF, M. *A inteligência desperdiçada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, n. 20 (2): 71-100, 1995.
- SILVA, Tomaz T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do corpo como representação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Tomaz T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.
- SORJ, Bila. O feminino como metáfora da natureza. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, n. 0, p. 143-150, 1992.
- STANLEY, Julia. "El sexo y la alumna tranquila". In: WOODS, Peter e HAMMERSLEY, Martyn. *Género, cultura y etnia en la escuela - informes etnográficos*. Barcelona: Paidós, 1995
- SUBIRATS, Marina. Niños e niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales. In: *Educación e Sociedad*, n. 4. Madrid: Akal, 1986.
- SUBIRATS, M. Panorámica sobre la situación educativa de las mujeres: análisis y políticas. In: VILANOVA, Mercedes (comp.) *Pensar las diferencias*. Barcelona:I.C.D., Universitat de Barcelona, 1994.
- TREVISAN, João Silvério. *Seis balas num buraco só: a crise do masculino*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- TRONTO, Joan C. Mulheres e cuidado: o que as feministas podem aprender sobre moralidade a partir disso? In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. (eds). *Gênero, corpo, conhecimento*. Rio de Janeiro, Record/Rosa dos Tempos, 1997.

VAITSMAN, Jeni. *Flexíveis e plurais: identidade, casamento e família e circunstâncias pós-modernas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

VEIGA-NETO, A. (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

YANNOULAS, Silvia, Iguais mas não idênticos. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, n. 1, 1994.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. *Educação & Realidade*, v. 24 (2):75-88, jul./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. *Counting Girls Out*. London: Virago, 1989.

\_\_\_\_\_. *Daddy's a girl: yong girls and popular culture*. USA: Harvard University Press, 1998.

## 2. "INCORPORANDO AS CRIANÇAS À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO"

---

Discuto neste capítulo o conceito de infância como uma construção histórica e social e os processos de escolarização das crianças, como estratégias de poder sobre suas vidas a fim de melhor governá-las. Destaco o papel que os Jardins de Infância exerceram no sentido de controlar os corpos infantis.

---

### 2.1. Transformações no conceito de infância

A história da Educação Infantil deve ser examinada à luz das transformações ocorridas nas concepções de infância, família e escolarização, ocorridas a partir do século XV, tomando grande impulso principalmente a partir do século XVIII. Tais concepções estiveram estreitamente relacionadas com a história das populações e o crescente processo de urbanização que se instalou na Europa a partir da Revolução Industrial. Desta forma, a definição e a demarcação de infância estão repletas de significados sociais e políticos. Além disso, como observa Erica Burman (1998:69), o conceito de infância não se estabeleceu de forma isolada, mas a partir das inúmeras relações com outras categorias, como por exemplo a categoria "pessoa adulta".

Segundo estudiosos/as, algumas condições influenciaram na transformação do conceito de infância, tais como: a Revolução Industrial e o surgimento da classe burguesa; o fortalecimento da família nuclear e a introdução da escola moderna, bem como a influência das descobertas científicas, especialmente no campo da medicina, que resultaram na queda da taxa de mortalidade infantil. A ciência trouxe a promessa de ordem ao medir o indivíduo por via das investigações da infância. "A metáfora da compreensão se converte quase literalmente em um processo de apoderamento do mistério da infância por meio de novas técnicas" (Burman, 1998:41).

Barbara Finkelstein (1992), de quem tomo emprestado o título deste capítulo, observa que poucos historiadores têm se interessado pela infância. Ela aponta a necessidade de estudos que visem estabelecer uma relação entre a história da infância e da criação de crianças com a história da educação. Esta autora considera que a institucionalização das crianças e jovens, através da escolarização, compôs um importante aspecto da modernização, uma vez que a expansão da educação se deu como o efeito de uma disposição progressiva para exercer o controle sobre a vida das crianças para melhor regulá-las.

Autores como Philippe Àries (1981), Jacques Gélis (1991) e Jacques Revel (1991), dentre outros, procuraram mostrar importantes transformações na concepção de infância/criança, e suas implicações para o processo de escolarização, característico da modernidade. É importante salientar que o termo *infância*, cuja origem latina é "*infans*", e que, em seu sentido literal, significa "sem fala", era, a princípio, utilizado para designar crianças menores. Posteriormente, o termo passou a ser extensivo a outras faixas maiores de idade, sugerindo, desta forma, uma mobilidade dos conceitos e das representações, como resultado (bem como integrante) de constantes transformações sociais e políticas que podem ocorrer ao longo da história. Estas mudanças devem ser compreendidas à luz de inúmeras relações de poder que se estabelecem nas sociedades, criando certas condições de possibilidade que vão permitir a implementação de transformações sociais (Foucault, 1992).

Antes do século XV, a criança estava amplamente engajada na vida adulta, sendo educada coletivamente. Após seu nascimento, "público" e "privado" se interpenetravam, isto porque, apesar de a criança nascer na própria casa dos pais, seu nascimento era testemunhado por parentes, vizinhas, transformando-se assim em ato público. "Os primeiros passos da criança deveriam ser dados na igreja ou nos túmulos onde estavam seus ancestrais" (Gélis, 1991:313). A partir dos 7-8 anos os meninos eram encaminhados a parentes e/ou vizinhos a fim de

serem aprendizes. As meninas ficavam com as mães, aprendendo o ofício de "ser mulher".

Foi no século XV que começou a emergir a família moderna (casal e filhos), de forma que o recolhimento junto à família nuclear acarretou o arranjo de um espaço doméstico mais íntimo.

Jacques Revel (1991:170) mostra que os procedimentos de controle social tornam-se mais severos a partir dessa época, pois,

através de formas educativas, da gestão das almas e dos corpos, encerram o indivíduo numa rede de vigilância cada vez mais compacta. Por outro lado, constituem-se à margem da vida coletiva espaços protegidos que são objetos de uma revalorização, sendo o primeiro deles o foro familiar. (...) É a interiorização individual da regra que lhe confere sua maior eficácia. A disciplina coletiva torna-se, assim, objeto de uma gestão pessoal e privada.

A primeira parte do século XVI esboçou um novo sentimento de infância, presente nos discursos médicos e literários franceses, embora muitas vezes esse tenha sido caracterizado como pertencente apenas ao século XVIII (Gélis, 1991). Médicos, por exemplo, criticavam as faixas que se atavam às crianças assim que estas nasciam, argumentando que o enfaixamento dos bebês ou até mesmo o uso de gorros em suas cabeças poderiam ser prejudiciais ao desenvolvimento. Além disso, criticavam também o costume de entregar as crianças recém-nascidas às amas de leite, por ser perigoso para uma criança ainda "inacabada" nutrir-se de "leite mercenário". As mães foram também acusadas de terem um comportamento próximo aos selvagens, pelo fato de essas expressarem sentimentos de alegria após o parto, apertando e beijando o bebê.

No século XVI, começaram a se difundir alguns códigos comuns de comportamento. O livro escrito por Erasmo, intitulado *A civilidade pueril* (1530), preocupado com a educação das crianças de elite, tinha a intenção de fornecer normas de conduta que deveriam ser aplicadas a todos. Erasmo pretendia basear "o vínculo social na aprendizagem generalizada de um código comum de comportamentos" (Revel, 1991:174).

Nesse projeto de enquadramento e educação autoritários, a aprendizagem da civilidade desempenha um papel essencial, na medida em que permite, ao mesmo tempo, disciplinar as almas por meio da coerção exercida sobre o corpo e impor à coletividade das crianças uma mesma norma de comportamento sociável. Além disso, tem a vantagem de permitir que a criança exerça sobre si mesma um controle constante de seu tempo, de suas ocupações e de suas atitudes (id.:176).

O livro de Erasmo recomendava à criança "um rosto sorridente e calmo, sinal de boa consciência e mente aberta", um olhar "tranquilo e franco", uma "voz suave e firme" e, acima de tudo, uma discrição geral. Dois séculos mais tarde, La Salle dedica toda a primeira parte de seu livro à modéstia que se deve mostrar no porte e na postura das diferentes partes do corpo. A discrição e a modéstia se constituíam em atributos importantes para a caracterização da infância bem comportada, e também como exigência para as mulheres. Estes requisitos deveriam se materializar nos corpos dos sujeitos. Tal ênfase na aparência, "se enraíza na mais antiga tradição da literatura das boas maneiras e parte de uma dupla convicção: a auto-representação constitui um modo de governar-se e cria a possibilidade de um intercâmbio social" (Revel, 1991:185).



Por três séculos, este tipo de pedagogia das boas maneiras, que tratava da postura, dos comportamentos sociáveis (na igreja, à mesa, por ocasião de um encontro, nas brincadeiras) e também ao deitar-se, sofrerá ampla difusão social.

O modelo de civilidade também pode ser encontrado no âmbito das Reformas Protestantes (luterana e calvinista), no século XVI. Para os reformadores, o problema da educação infantil se constituía numa prioridade, uma vez que as crianças eram vistas, assim como todas as outras criaturas, como essencialmente más, carecendo, portanto, da graça divina e também de uma educação rigorosa na tentativa de refrear seus "maus" instintos. No entanto, a visão da criança como essencialmente má não será compartilhada por todos. De qualquer forma, cabe ressaltar o quanto a "espontaneidade" infantil era vista como ameaçadora, sendo necessário exercer um controle sobre as crianças. Nos países onde a Reforma conseguiu exercer forte influência, os regulamentos, os programas, o emprego do tempo e a utilização dos espaços nas escolas, a disciplina, passaram a constituir objeto de minucioso controle.

No século XVII continuou a se acentuar a imposição de regras de comportamento, criticando-se por exemplo, a afetividade excessiva. A Igreja e o Estado assumiram o encargo do sistema educativo, tornando o processo de escolarização mais evidente. As famílias foram incentivadas a colocarem suas crianças no espaço escolar, ao mesmo tempo em que foram se delineando políticas de proteção à infância na Europa. Os poderes eclesiásticos e estatais, ao difundirem e controlarem o sistema educativo, favoreceram a emergência da criança como indivíduo, difundindo modelos ideológicos de criança. Primeiro através do modelo de santidade infantil, exemplificada na imagem do menino Jesus, como santo excepcional, e posteriormente recorrendo à imagem de outros santos meninos. Desta forma, ao longo do século XVII desenvolveu-se na França toda uma corrente de devoção à infância de Cristo. Havia também neste mesmo período, a difusão de um outro modelo (laico) de infância: a criança prodígio.

As ordens religiosas começaram então a divulgar novos modelos de educação, abandonando os castigos físicos. São Vicente de Paula criou em Paris as primeiras *couches*, embriões de creches para as crianças abandonadas. No final do século XVII as crianças das classes mais abastadas deixaram de ser misturadas aos adultos, passando a educação a ser ministrada na escola.

Junto à educação familiar tornou-se evidenciada uma educação específica, com ênfase na disciplina, que deveria se dar através da escola, pois muitos pais foram criticados por não serem rígidos o suficiente com seus filhos e filhas. A escola poderia então fornecer este aparato disciplinar, entendido como necessário à vida em sociedade. Parecem se delinear, em certa medida, as concepções de que a formação dada pela família não seria mais suficiente para educar sua prole, sendo imprescindível recorrer às escolas.

Segundo Narodowski (1995), na pedagogia do século XVII parecia não existir uma infância bem estabelecida, com todos os atributos próprios que definem inteiramente a infância moderna. Embora reconhecessem a presença de seres biológica e socialmente diferentes dos adultos, tais diferenças não estavam muito claras nem desenvolvidas teoricamente. O autor aponta, como exemplo, o fato de que no texto de Comenius, escrito em 1632, a infância era vista apenas como consequência da ação adulta, sendo considerada um momento transitório da evolução de um ser genérico.

Só no final do século XVII e especialmente durante o século XVIII, o processo de pedagogização da infância começou a se delinear no discurso pedagógico. Nesse processo a escola foi vista como o *locus* necessário onde tal processo deveria acontecer, através da divisão das crianças por faixa etária, e também através da distribuição do tempo e do espaço, etc. Configurou-se então, uma abertura progressiva para o surgimento de muitos outros estudos voltados para as crianças pequenas, situando-as no centro da ação educativa, estabelecendo um novo tipo de governo sobre elas.

Foucault (1992) observa que, nesse momento, novas regras entre pais e filhos foram se constituindo, caracterizando-se por uma série de obrigações impostas a ambos. Dentre elas é possível destacar os cuidados físicos, voltados para a higiene, a amamentação, a necessidade de atenção à criança, objetivando desenvolver um organismo sadio. A saúde passava a ser um dos principais objetivos da família frente aos filhos.

Foi no século XVIII que a criança ganhou importância e visibilidade, ocupando assim um lugar central na família. Na sociedade burguesa ela passou a ser alguém que precisava de cuidados, proteção, escolarização, pois era necessário prepará-la para uma atuação futura na sociedade. Vários discursos se colocaram sobre ela, objetos foram desenvolvidos especialmente para a criança, como por exemplo, a invenção da mamadeira, em 1786. Muito se escreveu sobre ela a partir desta época, de que forma a criança poderia ser educada, o que deveria ser ensinado. Rousseau, por exemplo, afirmava que o ensino não deveria se constituir numa intromissão violenta ou antinatural da natureza infantil por parte do adulto, e sim o meio mais adequado para que a criança pudesse se desfazer de sua essência dependente e heterônoma<sup>15</sup>. Seu pensamento influenciou uma nova concepção de infância, expressa em uma de suas principais obras - *Emílio* (1762) -, onde a infância é colocada como objeto de estudos e passível de uma ação educativa sistemática, demarcando assim o nascimento de uma infância moderna (Narodowski, 1994). O pensamento rousseauiano teve grande influência não só na Europa mas também no Brasil, pois suas idéias pedagógicas foram aceitas e defendidas, posteriormente, por médicos sanitaristas preocupados com a medicalização da sociedade.

No século XIX, especialmente na segunda metade, e no início do século XX, estabeleceu-se uma crença no progresso da ciência. Descobertas de

---

<sup>15</sup> Conforme lembra Beatriz Cerizara (1990:61) " em todas as suas recomendações quanto aos cuidados que se devem ter com os bebês, Rousseau valoriza a unidade entre o homem e a natureza. A educação natural indica que, ao invés de dominar a natureza, o homem deve integrar-se a ela".

vacinas, por exemplo, colocaram em evidência a medicina, influenciando sobremaneira os cuidados com as crianças através de uma preocupação médico-higienista. As tentativas de escolarização, que de forma especial por essa mesma época foram aos poucos se delineando, merecem ser problematizadas. Barbara Finkelstein (1992) apresenta um resumo de várias interpretações, realizadas pelos historiadores/as, citando Cavallo, Kaestle & Vinovskis, entre outros.

Segundo ela, a interpretação veiculada por historiadores/as materialistas parte da idéia de que as circunstâncias econômicas e materiais seriam o principal fator para justificar a escolarização das crianças, preparando-as para o trabalho, principalmente nos séculos XIX e XX. Este processo de escolarização era visto como estrutura de dominação e controle.

Para esses historiadores, a emergência das escolas públicas e das escolas paroquiais, das escolas industriais e das escolas infantis no século XIX, e das escolas secundárias e dos colégios no século XX, representou a construção de complexos sócio-econômicos através dos quais as elites profissionais e empresariais puderam transformar a socialização das crianças das classes operárias ou trabalhadoras (id, 1992:186).

Teóricos progressivistas do Jardim de Infância, com o objetivo de re-socializar as crianças, empreenderam transformações de caráter pedagógico nessas instituições<sup>16</sup>. Foram feitos esforços no sentido de transformar o jogo infantil em atividades educacionais estruturadas, através de estratégias que

---

<sup>16</sup> Os teóricos progressivistas defendiam uma educação não mais centrada em punições e castigos, como na escola tradicional, mas uma educação voltada para as necessidades e interesses da criança, especialmente no que se refere às atividades lúdicas.

visavam organizar e regular a recreação. Desta forma instala-se uma intencionalidade educativa nas atividades comumente atribuídas às crianças.

Outras/os historiadoras/es, por sua vez, atribuem o processo de escolarização às iniciativas filantrópicas, na tentativa de salvaguardar as crianças, vítimas de ameaças, espancamentos e exploração no trabalho, pois muitas delas trabalhavam de doze a dezesseis horas por dia. A fim de minimizar os efeitos da pobreza e do excesso de trabalho, alguns setores ligados principalmente à Igreja, passaram a proporcionar o cuidado educacional. Dessa forma, "a difusão da educação formal significou uma substituição do trabalho excessivo pelo cuidado educacional, da ignorância pelo conhecimento, e do espancamento pela supervisão cuidadosa" (Finkelstein, 1992:187). A escolarização de crianças foi vista, assim, como uma forma de proteção muito mais do que propriamente de controle. Zilma de Oliveira (1995:16) lembra o papel desempenhado pelo protestantismo neste processo de proteção, a exemplo das escolas de tricô francesas. Segundo ela

Alguns reformadores protestantes defendiam a educação como direito universal. Todavia, aos mais pobres era proposta a educação da ocupação e da piedade. Um exemplo disto eram as *knitting schools* (escolas de tricô) criadas por Oberlin na região da Alsácia francesa no final da segunda metade do século XVIII, onde as mulheres tomavam conta de grupos de crianças pobres pequenas e lhes ensinavam a Bíblia e a tricotar.

Outra vertente de historiadoras/es busca interpretar o surgimento e propagação da escola como tentativa de manutenção da ordem social. Neste sentido caberiam às escolas tarefas que antes eram atribuídas apenas à família,

como ensinar às crianças a ler e a escrever, prepará-las para o trabalho, bem como conduzi-las à moralidade, através da obediência.

A família é colocada como instrumento a serviço da população, sendo chamada a participar de campanhas de vacinação, ou campanhas de combate à mortalidade. Foucault (1992:288) mostra que "quando se quer obter alguma coisa da população - quanto aos comportamentos sexuais, à demografia, ao consumo, etc. - é pela família que se deverá passar. De modelo, a família vai tornar-se instrumento, e instrumento privilegiado para o governo da população".

Observa-se, então, que as transformações sobre a concepção de infância, família e educação, intimamente imbricadas no processo de escolarização, constituíram-se em aspectos importantes do projeto de modernização das sociedades ocidentais. Tais transformações foram gestadas através da articulação de inúmeros discursos, dentre eles o religioso, o médico, o psicológico, o jurídico, o pedagógico e o literário, buscando assim novas formas de regulação das crianças, de suas famílias e da população em geral. Segundo Nicolas Rose (1989) as representações da maternidade, paternidade, vida familiar e conduta dos pais gerada pelo conhecimento especializado deviam infundir e moldar os investimentos pessoais dos indivíduos, as maneiras pelas quais eles formavam, regulavam e avaliavam suas vidas, suas ações e seus objetivos<sup>17</sup>. Certamente, a construção de valores e investimentos subjetivos foi o objetivo de muitos dos projetos envolvendo as famílias nos séculos XIX e XX. Foi um raciocínio explícito da filantropia moralizante do século XIX, por exemplo, e um dos argumentos para a educação universal. Estabeleceram-se, a partir daí, instituições e novos personagens (inspetores, assistentes sociais, psicólogos, dentre outros), que passaram a se ocupar da saúde, da alimentação, da moradia e dos espaços urbanos dos outros sujeitos. Dentre esses

---

<sup>17</sup> O conceito de representação deve ser aqui entendido como "marca ou traço visível, exterior" e não como representação mental ou interior. Ela não aloja a presença do "real" ou do significado, mas incorpora "todas as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade atribuídas à linguagem" (Silva, no prelo).

personagens destaca-se a figura do médico que, a partir do seu lugar de legitimidade, ditava regras de conduta, não só em relação à saúde e à higiene, mas em relação aos comportamentos morais. Foucault (1992:203) já chamava atenção para o fato de o médico ter se tornado o grande conselheiro, "se não na arte de governar, pelo menos na de observar, corrigir, melhorar o "corpo" social e mantê-lo em um permanente estado de saúde".

A preocupação pela saúde e bem estar das crianças, no início do século XX, levava a família e as relações dentro dela como uma espécie de máquina social ou socializadora a fim de preencher vários objetivos - militar, industrial e moral. No entanto, isto não mais deveria se dar através da coerção ou do controle sob ameaça de sanção, mas através da produção de mães que gostariam de ter lares higiênicos e filhos saudáveis. A família poderia servir a estes novos objetivos sociais apenas na medida em que ela operasse como uma máquina voluntária e responsável para a criação e moralização das crianças, na qual os adultos se comprometeriam com a tarefa de promover o bem-estar físico e mental de sua prole. Uma vez que tal ética chegasse a controlar nossa existência, as imagens da normalidade geradas pelo conhecimento especializado poderiam servir como meios pelos quais os indivíduos poderiam eles mesmos normalizar e avaliar suas vidas, sua conduta e a vida de seus filhos e filhas (Rose, 1989).

Desta forma, a educação escolarizada tornou-se peça fundamental para melhor governar a infância, concebida como um período de dependência. Como lembra Burman (1998), as representações sobre infância foram imprescindíveis para as políticas sociais, objetivando um maior controle das populações.

## 2.2. A emergência dos Jardins de Infância

Para compreender o surgimento dos Jardins de Infância como instituições educativas é necessário observar o movimento de escolarização que

ocorreu por volta do século XVIII, bem como as transformações na concepção de infância, família e sociedade, envolvidas neste processo.

Várias experiências marcaram as iniciativas de atendimento e escolarização das crianças pequenas, tais como o surgimento de creches, as salas de asilo francesas, as escolas de jogo, os Jardins de Infância froebelianos, as *Casas dei Bambini*, de Maria Montessori e as escolas maternais<sup>18</sup>.

É importante pontuar que as creches surgiram com o objetivo de amparar crianças recém-nascidas até a idade de 2 a 3 anos, durante o período de trabalho dos/as pais/mães, em função do crescimento industrial que solicitou um grande número de mulheres nas fábricas e oficinas. Não pretendo, porém, estabelecer aqui os fundamentos dessas instituições, fazendo uma análise comparativa entre elas, mas ressaltar o fato de terem sido colocadas/utilizadas como importantes instrumentos de regulação e controle das crianças pequenas e de suas famílias.

Em relação ao surgimento das escolas infantis na primeira metade do século XIX, Carl Kaestle e Maris Vinovskis (apud Finkelstein, 1992) argumentavam que elas estavam vinculadas a idéia de melhorar a qualidade do ambiente moral dos/as filhos/as dos/as trabalhadores/as fabris. Tem-se aqui, portanto, a concepção de que a família seria, de certa forma, incapaz de administrar a educação de sua prole. Esta "incompetência" para governar as crianças de forma satisfatória foi produzida por vários discursos postos em circulação. Foucault (1992:199-200) observa que a partir da segunda metade do século XVIII a família passou a ser alvo de um grande empreendimento de aculturação médica:

O corpo sadio, limpo, válido, o espaço purificado, límpido, arejado, a distribuição medicamente perfeita dos indivíduos,



dos lugares, dos leitos, dos utensílios, o jogo "cuidadoso" e do "cuidado", constituem algumas das leis morais essenciais da família. E, desde esta época, a família se tornou o agente mais constante da medicalização.

Não só o discurso médico se destacou na tentativa de governar as crianças e suas famílias, mas o discurso psicológico também se constituiu num campo importante para o governo da população. Julia Varela (1995) observa que as escolas infantis, inicialmente voltadas para o atendimento às crianças "inadaptadas", se converteram em espaços privilegiados de observação, verdadeiros laboratórios nos quais se obtiveram saberes e se ensaiaram tratamentos que implicaram numa mudança importante em relação às pedagogias disciplinares até então dominantes. Para isso foram acionados novos métodos, técnicas e materiais, bem como uma nova concepção na utilização do tempo e do espaço. Como exemplo é possível citar a criação das escolas maternais nos Estados Unidos, uma vez que estas foram instaladas como laboratórios, nos institutos de pesquisa das universidades, com o intuito de estudar o desenvolvimento infantil, conforme aponta Winifred Bain (1948:84), em artigo transcrito na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:

E, conquanto as crianças fossem cuidadosamente observadas, fotografadas, pesadas, medidas e perscrutadas, os resultados dessas pesquisas não foram tão valiosos em si, quanto os métodos que as professoras iam desenvolvendo para o cuidado e a educação das crianças pequenas.

---

\* <sup>18</sup> A primeira creche surgiu em 1844, na França, embora já houvesse em 1801 alguma iniciativa neste sentido, com a criação da "Casa da hospitalidade", cujo objetivo era abrigar os bebês, de forma a serem amamentados pelas próprias mães nessa instituição.

Segundo Valerie Walkerdine (1995), a transformação na forma de regulação pedagógica foi simultaneamente uma transformação discursiva e também de aparatos e práticas, incluindo um novo regime de verdade. A psicologia entrou no cenário pedagógico atrelada a essa nova forma de regulação produzida cientificamente.

As contribuições advindas da psicologia experimental, da psicofisiologia, e da psicologia genética foram incorporadas por vários pesquisadores que exerceram importante influência na educação de crianças pequenas. A produção de um novo estatuto de saber, que resultou numa nova concepção de infância, constituiu um dos pilares básicos para a construção e percepção do sujeito psicológico, através de rigorosa observação dos sujeitos infantis (Varela, 1995). As ciências psicológicas, estreitamente ligadas aos programas, cálculos e técnicas para o controle da alma, engendraram um controle sobre os indivíduos, de forma que estes pudessem, em primeiro lugar, se reconhecer como sujeitos ideais e potenciais. Em segundo lugar, o controle se daria pela insegurança gerada por um julgamento normativo do que somos e do que poderíamos nos tornar, e, por último, do estímulo oferecido para vencer esta discrepância seguindo o conselho dos especialistas voltados para a condução do "eu" (Rose, 1989).

A psicologia, desde os seus primórdios, pode ser caracterizada como uma disciplina científica estreitamente relacionada a determinadas práticas de regulação social. Como os demais campos do conhecimento, não é possível pensá-la de forma neutra, e sim como parte integrante das práticas diárias de governo dos sujeitos, através de estratégias de confissão, que proclamavam/proclamam a necessidade de falar e conhecer "a verdade" sobre si como forma de fortalecimento (Usher e Edwards, 1994)<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Esses mesmos autores ressaltam que as técnicas confessionais não funcionam através da opressão, uma vez que as pessoas aceitam ativa e quase que alegremente a "verdade" sobre si mesmas.

Com o surgimento e ascensão da psicologia como ciência, os indivíduos passaram a ser regulados por esse novo campo de conhecimento, constituindo-se de forma cada vez mais subjetiva. A regulação passava a operar, a partir de então, de modo a fortalecer os indivíduos, através das tecnologias do eu, propondo um autoconhecimento e um constante monitoramento de si.

As primeiras escolas de Educação Infantil tiveram um importante papel no processo instaurador dessa nova forma de exercício de poder, não mais centrado em punições ou castigos, pautada em um modelo pedagógico corretivo, mas na introjeção de normas, como demonstra Pauchet (s/d:11-2):

Devem-se ensinar as crianças por *meios suaves* como se adestram cães dando-lhes torrões de açúcar ou carícias. Quanto aos pequenitos cumpre recorrer-se ao método autoritário - *um adestramento executado com brandura e calma*. Mais tarde podereis recorrer ao método liberal (grifos meus).

Estas novas formas de exercício de poder sobre as crianças não se limitaram às escolas infantis, mas influenciaram as demais etapas do processo de escolarização, implementando formas mais lúdicas de ensino-aprendizagem e normas de comportamento, através de jogos e brincadeiras, privilegiando o diálogo e a participação, bem como a combinação de regras entre professora e alunos/as. Foram desenvolvidas ainda “estratégias de vigilância fundamentadas em investigações de caráter psicológico”, tais como as dinâmicas de grupo, as fichas de observação e avaliação, os boletins escolares, etc. (Cunha, 1997:63). Observar a criança, conhecê-la para melhor controlá-la e categorizá-la (normal/anormal), passou a ser uma das principais metas do processo educativo, a partir dos primeiros momentos de escolarização. Como argumenta Valerie Walkerdine (1998), as estratégias pedagógicas destinadas a um desenvolvimento

sem coações desta suposta "criança natural e universal" implicavam (e implicam ainda hoje) numa constante programação e vigilância do que se considerava (e na atualidade se considera) o desenvolvimento correto. Desta forma, as pedagogias pautadas em concepções psicológicas, baseadas em estágios de desenvolvimento infantil, provocaram um controle interior cada vez mais intenso (Varela, 1995). Foi em torno da criança patológica - a problemática, a recalcitrante, a delinquente - que os conceitos de normalidade foram moldados, como lembra Rose (1989). Desta forma, é indispensável notar que a normalidade não consiste numa mera "observação", mas numa avaliação, isto é, ela contém não só um julgamento sobre aquilo que é desejável, mas traz consigo uma meta a ser alcançada.

*Os Kindergarten* (Jardins da Infância), idealizados por Fröebel em 1840, constituíram-se em espaços educativos voltados para a criança pequena (3 a 7 anos). O nome atribuído a essa instituição se deve ao fato de Fröebel entender a criança como uma planta que precisava ser regada, cuidada, para poder crescer e desabrochar. Inicialmente, porém, tais espaços educativos eram chamados por ele de "Viveiros de crianças". Só mais tarde é que passou a chamá-los de *Jardins de Infância*. A instalação desses espaços educacionais, porém, não se deu de forma tranquila, chegando mesmo a ser proibida na Alemanha. No entanto, foi nos Estados Unidos que os Jardins se propagaram com maior intensidade, pois se adequavam às propostas políticas vigentes naquele país. Kuhlmann (1998) lembra que as igrejas protestantes norte-americanas, através de seu trabalho missionário em vários países, dentre eles o Brasil, promoveram a criação de escolas e Jardins de Infância.

No Brasil, as primeiras décadas do século XX marcaram novos discursos enfatizando a educação de mulheres e crianças. Desta forma, creio ser importante analisar quais as condições de possibilidade que foram se delineando para o surgimento dos primeiros Jardins de Infância no Brasil, no final do século

XIX e início deste, e sua posterior consolidação como espaços educativos voltados à criança pequena.

### Referências bibliográficas

ÀRIES, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BAIN, Winifred E. Escolas Maternais e Jardins de Infância nos Estados Unidos. RBEP, n. 32, vol. 12, jan./abr. 1948. P. 70-103.

BURMAN, Erica. *La desconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Visor, 1998.

CERIZARA, Ana Beatriz. *Rousseau - a educação na infância*. São Paulo: Scipione, 1990.

CUNHA, Marcus V. A desqualificação da família para educar. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 102, p. 46-64. nov. 1997.

\* FINKELSTEIN, Barbara. Incorporando as crianças à História da Educação. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 183-209, 1992.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: Àries, P. Chartier, R. (org.). *História da vida privada 3*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

KUHLMANN JUNIOR. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. Trad. Alfredo Veiga-Neto. In: COSTA, Marisa (org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995. p 57-63.

\_\_\_\_\_. *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique, 1994.

OLIVEIRA, Zilma (org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1995.

PAUCHET, Victor. *Os filhos: sua preparação para a vida*. Trad. Godofredo Rangel. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. S/d.

REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: ÀRIES, P. CHARTIER, R. (org.). *História da vida privada 3*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

ROSE, Nicolas. 1998. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*. Londres, Routledge, 1989.

USHER, Robin; EDWARDS, Richard. *Postmodernism and education*. Londres: Routledge, 1994.

VARELA, Julia. *Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo*. In: COSTA, M. V. *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.

WALKERDINE, Valerie. *O raciocínio em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: *Educação & Realidade*, n. 20 (2) 207-226, jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. *Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista*. In: SILVA, T. T. (org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.

### 3. JARDINS DE INFÂNCIA: ESPAÇOS DE CELEBRAÇÃO E NORMATIZAÇÃO

---

Este capítulo trata do surgimento e consolidação no Brasil dos Jardins de Infância como espaços educativos, voltados para o controle e a vigilância dos corpos infantis, bem como para o governo de suas famílias. As representações de professora dos Jardins, bem como as atividades desenvolvidas com as crianças nesses espaços também são alvo de reflexão.

---

#### 3.1. Jardins de Infância no Brasil: primeiras iniciativas

No Brasil a implantação dos Jardins de Infância, ocorrida no final do século XIX, suscitou inúmeras resistências, apesar de alguns esforços feitos no sentido de convencer educadores, políticos e famílias de sua importância como instituições educacionais modernas. Dentre os discursos produzidos no sentido de defender a implantação dos Jardins destaca-se o Parecer ao Projeto da Reforma do Ensino Primário de 1882, elaborado por Ruy Barbosa. Este Parecer, que defendia a inclusão dos Jardins no sistema de ensino primário, incluía um amplo estudo sobre os Jardins de Infância, suas origens e objetivos, referindo-se a eles como instituições educativas. Estabelecia ainda diferenças entre as casas de proteção à infância como as "*salles d'asyle*" francesas, as "*infant-scholls*" inglesas, as "*écoles gardiennes*" belgas, as "*kleinkinderschule*" germânicas, os "*asili infantili*" italianos e os *kindergarten froebelianos*. Neste documento, Ruy Barbosa transcreve trechos de artigos escritos por educadores de vários países, defendendo os Jardins de Infância como espaços educacionais modernos.

A visão pedagógica que predominava desde os fins do período imperial não permitia uma aceitação tão fácil dos Jardins como instituições educativas, uma vez que os estabelecimentos reservados às crianças de 0 a 6 anos eram

concebidos a partir de uma visão filantrópica e religiosa, marcadamente assistencialista. Havia a idéia de que não cabia ao Estado "desmamar crianças e gastar dinheiro e esforço com diversões pedagógicas" (Kishimoto, 1993:94).

É importante destacar que a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil se caracterizou por grandes contrastes, pois as instituições voltadas para a população de baixa renda - creches e asilos - sempre estiveram atreladas a um caráter de guarda e cuidado, sem que houvesse uma proposta pedagógica específica, a exemplo do que ocorreu com os Jardins de Infância<sup>20</sup>. As primeiras creches que surgiram no início do século XX no Brasil, objetivavam prestar atendimento às crianças órfãs. Até então, como observa Maria Luiza Marcílio (1997), a roda dos expostos - ou roda dos enjeitados - havia sido a única instituição de assistência à criança abandonada<sup>21</sup>. A partir da década de 20 as creches se voltaram para o atendimento aos/as filhos/as de operários/as, que passaram a ser alvos de preocupação constante, pois com o processo de industrialização que se implementava no país, abrindo o mercado de trabalho

---

<sup>20</sup> É preciso fazer aqui algumas distinções entre *salas de asilo*, *escolas maternais* e *creches*. O termo *Escola Maternal* foi criado na França, em 1848, em substituição às salas de asilo existentes para abrigar crianças abandonadas. Mesmo com um decreto aprovado para a mudança de nome, o termo *sala de asilo* continuou a prevalecer. Em 1879 essa questão entrou novamente em pauta, culminando com a aprovação do decreto de 2 de agosto de 1881, que previa a reestruturação das salas de asilo para escola maternal. No Brasil, somente no século XIX é que vão surgir algumas iniciativas mais sistemáticas de proteção à infância pobre, como o Azilo de Meninos Desvalidos (1875, no Rio de Janeiro) e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil (1889, RJ). Ver em Kishimoto, 1988 e Oliveira, 1988.

<sup>21</sup> Segundo Maria Luiza Marcílio (1997:54), o surgimento da roda dos expostos remonta à época em que as confrarias de caridade, datadas do século XII, se constituíram num espírito de sociedades de socorros mútuos, para a realização das Obras de Misericórdia. "A origem desses cilindros rotatórios vinha dos átrios ou vestibulos de mosteiros e de conventos medievais usados então como meio de se enviar objetos, alimentos e mensagens aos seus residentes. Rodava-se os cilindros e as mercadorias iam para o interior da casa, sem que os internos vissem quem as deixara. A finalidade era a de se evitar todo contato dos religiosos enclausurados com o mundo exterior, garantindo-lhes a vida contemplativa escolhida".



para as mulheres fora de casa, essas crianças ficavam grande parte do tempo nas ruas<sup>22</sup>.

Para muitos/as autores/as, as creches no Brasil têm sido caracterizadas por uma prática assistencialista, de guarda e cuidado, ao contrário dos Jardins, vistos como possuidores de uma proposta pedagógica bem definida e articulada. Moysés Kuhlmann Júnior, em seu *Parecer sobre a versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998) mostra, no entanto, que:

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma *proposta educacional* específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares (grifos do autor).

As primeiras iniciativas para a implantação dos Jardins de Infância se deram principalmente no final do século passado, mas foi a partir da República que se efetivou sua expansão. A Igreja tentava difundir sua rede de ensino católica, o que implicou na criação e expansão de todos os níveis de ensino, inclusive o pré-escolar<sup>23</sup>.

<sup>22</sup>Ver a esse respeito Kramer, 1987 e Kishimoto, 1988, 1993.

<sup>23</sup>Os primeiros Jardins de Infância instalados no Brasil foram os do Colégio Menezes Bezerra, no Rio de Janeiro, em 1875, o da Bahia, em 1875, o da Escola Americana, ligada à igreja protestante, em 1877, em São Paulo, e o do Pará, no Colégio Americano, fundado por José Veríssimo, em 1884 (Ver Kishimoto, Tizuko, op. cit.). O primeiro Jardim de Infância público do país só foi criado no final do século XIX, em função de alguns impedimentos legais, visto que a instrução pública deveria ter início somente aos 7 anos. Tal fato isentava qualquer responsabilidade por parte do poder público de assumir a educação anterior a essa faixa etária. Ver os trabalhos de Kuhlmann Júnior, (1990, 1991, 1994), a respeito do Jardim de Infância anexo à Escola Estadual Caetano de Campos, em São Paulo, criado em 1896.

Paralelamente às iniciativas religiosas, propagaram-se uma série de discursos médicos, psicológicos, pedagógicos, políticos e jurídicos que defendiam a educação de crianças pequenas como necessária à formação de cidadãos corretos e disciplinados. Desta forma, médicos e sanitaristas se mobilizaram no sentido de ver na Educação Infantil uma possibilidade de atendimento mais globalizado às crianças pequenas, principalmente no que tange aos aspectos físicos e higiênicos. Esta influência médico-higienista na educação brasileira começou a se delinear no final do século XIX, intensificando-se a partir das primeiras décadas do século XX. Foram então veiculadas várias estratégias no sentido de proteger a maternidade e a infância, especialmente nas décadas de 30 e 40. O Estado tomou algumas providências no sentido de prestar um atendimento mais sistemático à criança pequena, criando inclusive alguns órgãos destinados a este fim<sup>24</sup>. Como as taxas de mortalidade infantil eram altas, a escola passou a ter um lugar de destaque na divulgação de uma nova mentalidade higiênica, cabendo-lhe desenvolver bons hábitos nas crianças, bem como na sua família e comunidade (Cunha, 1997). Médicos afirmavam que era preciso criar não só maternidades, mas também muitas creches e escolas, a fim de reduzir a mortalidade infantil. "Não esqueçamos nunca de que a principal finalidade da educação consiste em evitar a morte prematura" (Clark, 1946:350)<sup>25</sup>.

Nas revistas pedagógicas veiculadas àquela época, inclusive em Porto Alegre, havia uma clara preocupação em se divulgar princípios científicos sobre o desenvolvimento infantil, abordando temas relacionados à saúde e higiene<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> A criação do Departamento Nacional da Criança, em 1940, é um exemplo disto. O decreto-lei nº 2024 de 17/02/40, que fixou as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o país, em seu capítulo II, art. 4º, criou o Departamento Nacional da Criança (D.N.Cr.), vinculado ao Ministério da Educação e Saúde. Antes havia a Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância, do Departamento Nacional de Saúde, que ficou extinta com o novo decreto.

<sup>25</sup> Oscar Clark (1946) afirma que no Brasil a mortalidade infantil era elevadíssima em todo o período de crescimento. Em 12 anos mais de 1.500.000 crianças em idade escolar morreram, o que dá mais de 125.000 mortes por ano.

<sup>26</sup> Segundo dados estatísticos relativos ao ano de 1938, de 4.746 nascimentos no Estado do Rio Grande do Sul, 1.189 crianças morriam antes de completarem um ano de idade.

As escolas foram então importantes instrumentos no combate à mortalidade infantil, divulgando princípios de higiene e cuidados. Ao mesmo tempo o discurso oficial, através de ações governamentais, passa a ser explicitado no sentido de controlar essas instituições, e, dentro delas, governar tanto crianças, quanto os adultos (pais, mães e professoras).

Nicolas Rose (1998) lembra que a partir do momento em que a população passou a ser alvo de preocupação do pensamento político, os governos começaram a examinar detidamente uma série de fenômenos, a saber: o número de sujeitos, estado de saúde, longevidade, idade, hábitos e condições de vida, taxas de reprodução e mortalidade, entre outros. As ações e cálculos dos dirigentes governamentais voltaram-se para novas tarefas, através da maximização das forças da população e de cada indivíduo no seu interior, tentando minimizar os problemas dos sujeitos, organizando suas vidas da melhor maneira possível.

Não só as creches e escolas maternais, mas também os Jardins de Infância apareciam como uma importante alternativa para solucionar problemas ligados à saúde da população, mais especificamente à saúde das crianças<sup>27</sup>. Como refere Oscar Clark (1946:350)

O Jardim de Infância, no século passado, cuidava apenas de preparar a criança para a escola primária. Hoje em dia, a sua finalidade é essencialmente higiênica; preocupa-se em tornar a criança sadia de corpo e alma. O Jardim de Infância é, hoje, o laboratório onde se constrói o arcabouço das nações sadias.

---

Nesse mesmo ano 244 crianças nasceram mortas, numa proporção de 5 mortes para cada 100 nascimentos.

A escolarização representava assim uma alternativa importante, naquele período histórico, para implementar a educação de hábitos nas crianças pequenas e suas famílias, orientando pais, mães e professoras, numa ótica médico-higienista e, posteriormente, numa concepção psicológica, para que pudessem normatizar não só a relação entre eles, como também estabelecer um minucioso controle dos hábitos mais simples e rotineiros. A principal revista pedagógica do Rio Grande do Sul, a Revista do Ensino, trazia interessantes exemplos a esse respeito, com inúmeras prescrições que objetivavam disciplinar as crianças e suas famílias. Algumas recomendações consistiam em ensinar que os horários das refeições deveriam ser rígidos, com intervalos de 3 a 4 horas, que a mastigação deveria ser feita devagar, de 12 a 16 vezes cada bocado, ou ainda a importância de se tomar banho frio, praticar ginástica respiratória, dormir de 10 a 12 horas e fazer a sesta<sup>28</sup>. Alguns artigos chegavam mesmo a determinar os horários de repouso: "dormir das 19 às 7 horas e duas horas após o almoço (12 às 14 hs)" (Clark, O. 1947:31).

O nível de detalhamento das prescrições mostra o quanto se pretendia não só governar as crianças, mas a própria organização familiar, "ainda que representassem, já, uma incursão no terreno da intimidade doméstica" (Cunha, 1997:61). Além das publicações em revistas pedagógicas, várias estratégias foram utilizadas, tais como palestras informativas, trabalhos escolares, boletins de acompanhamento, onde a criança deveria ser o elo de ligação para transportar regras de boa conduta e higiene até a família. Como observa Cunha (op. cit), mantinha-se, desta forma, um certo distanciamento entre os saberes científicos e a autoridade dos mestres, de um lado, e a ignorância dos familiares, do outro.

---

<sup>27</sup> Em 1943 o Departamento Nacional da Criança distribuía cartilhas com orientações para a implantação de Jardins de Infância.

<sup>28</sup> Estas recomendações foram feitas pelo Departamento Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul e publicadas na Revista do Ensino (1939:122) com o título de Alimentação do Pré-escolar.

Além da influência médica, as primeiras décadas do século XX apontavam para uma visibilidade crescente do discurso psicológico, em especial da psicanálise, difundindo a idéia de que os primeiros anos seriam decisivos na estruturação da personalidade, e na formação do sujeito psicologicamente sadio. Erica Burman (1998) observa que entre as décadas de 30 e 50 surgiu uma orientação moral diferente para as crianças, que enfatizava suas "necessidades" e seu "desenvolvimento natural". Este foi o período em que as idéias psicanalíticas estavam começando a exercer seu impacto sobre a educação infantil.

Artigos publicados nas revistas pedagógicas discutiam diferentes temáticas ligadas à área psicológica, tais como: a importância da observação, testes de inteligência<sup>29</sup> e de personalidade, a importância do jogo, as necessidades emocionais, ansiedade e agressividade em crianças pré-escolares, ou o problema de ser filho único.

Ora, o filho único é, em geral, fonte inesgotável de dissabores; pois, não raro, déspota terrível, é candidato provável a toda sorte de distúrbios nervosos e mentais. Há senhoras nervosas, que não descansam, nem dormem, porque vigiam o filho único, dia e noite. É a isso que se chama "complexo materno". A companhia de outras crianças é absolutamente necessária ao filho único, o que vem realçar ainda mais o valor do Jardim de Infância nessa sociedade de loucos e esgotados, que é o mundo moderno (Clark, O. 1947:35).

---

<sup>29</sup> Artigos alertavam para o cuidado que se deveria ter na aplicação de testes psicológicos, como os testes ABC, de Lourenço Filho.

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publicou, no final da década de 40, o artigo da portuguesa Maria Leite Costa (1948:52), que afirmava: "a origem dos grandes complexos encontra-se, no geral, dos quatro aos seis anos, idade em que se fixam as linhas diretrizes da afetividade do indivíduo". Tais concepções reforçaram, de alguma forma, a importância dos Jardins de Infância como espaços educacionais voltados para a criança pequena, na medida em que este seria um importante espaço de socialização, descentrando a criança das figuras parentais. Ao mesmo tempo, esta busca de enquadramento e categorização, expressa nas rígidas divisões por idade, instituiu uma postura classificatória, que objetivava, em última análise, verificar quem era ou não "normal".

Betti Katzenstein (1953:169), analisando a questão da agressividade infantil, defendia a importância dos estudos psicológicos, ao afirmar que uma das principais funções da educação moderna seria "levar a pessoa a um equilíbrio psíquico interior".

A necessidade de vasculhar, medir, esquadriñar para melhor conhecer e assim exercer um controle mais eficiente sobre as crianças parece ter sido uma constante na instalação dos Jardins, estabelecendo assim um constante exercício de poder-saber sobre a infância.

### **3.2. Consolidação dos Jardins como espaços educativos/disciplinadores**

Alguns artigos contidos nas revistas pedagógicas brasileiras na década de 40 deste século davam conta do excessivo número de crianças nas salas de aula (35 a 40 por turma) e apontavam a escassez de Jardins, defendendo a inclusão destes no sistema escolar do Distrito Federal<sup>30</sup>. Assim como em outros grandes centros do país, em Porto Alegre o número de matriculados nos Jardins das principais escolas mantinha-se elevado.

---

<sup>30</sup> Alguns pedidos dirigidos à ABE - Associação Brasileira de Educação, foram feitos no sentido de incluir os Jardins no sistema regular de ensino do Distrito Federal.

No Brasil, a década de 50 do século XX pode ser caracterizada como um momento de consolidação da proposta de implementação dos Jardins de Infância, pois em vários pontos do país começaram a surgir novas turmas. Ao mesmo tempo muitas publicações sobre o tema foram veiculadas. O Departamento Nacional da Criança (DNCr) publicou, em 1954, o livro *Escolas-maternais e Jardins de Infância*, escrito pela professora Celina Airlie Nina, contendo todas as informações possíveis sobre a instalação e funcionamento dos Jardins. O livro trazia um extenso detalhamento do que deveria constituir estas instituições: plantas do prédio, modelos de banheiros, pias, salas, armários, listagem de equipamentos educacionais necessários para o bom andamento do trabalho com as crianças, brinquedos de pátio e até mesmo modelos de cartazes que deveriam ser colocados para sensibilizar as mães<sup>31</sup>. Quanto às salas para as crianças, essas deveriam “ser fáceis de limpar e de cor clara (creme, amarelo, verde ou azul). Merece grande consideração o efeito psicológico das cores usadas. A última cor lembrada aqui, sobretudo, acalma as crianças”. (Nina, C. 1954:28). Nota-se nessas recomendações a influência do discurso psicológico, evocado no sentido de desenvolver estratégias para acalmar e controlar meninas e meninos.

Em seus anexos, o livro trazia extensa bibliografia, incluindo livros em espanhol, inglês, francês e italiano, versando sobre temas ligados à educação das crianças e outros títulos dirigidos aos pais, orientando-os no sentido de desenvolver estratégias quanto à melhor maneira de educar seus/suas filhos/as.

Já em suas primeiras páginas o livro de Celina Nina (1954:8) questionava a competência das mães para educar sua prole: “Têm, todas as mães, capacidade para desempenhar a sua missão? Têm, todas as mães, interesse para desempenhar a sua missão? Têm, todas as mães, possibilidades para desempenhar a sua missão?”

---

<sup>31</sup> A professora Celina Nina foi diretora do Jardim de Infância do Instituto de Educação do Distrito Federal na década de 40 do século XX. Ver anexo A.

O Jardim de Infância representou, portanto, a consolidação de um discurso científico aplicado à educação, voltado especialmente à criança pequena, através de uma pedagogia científica, que apelava para o imperativo da racionalidade e da ordem moral. O discurso da racionalidade ia ao encontro dos anseios das classes emergentes, que almejavam o rótulo de modernidade:

Há uma década poucos eram os pais que matriculavam os filhos em Jardins de Infância. Só o faziam aqueles cuja formação cultural já lhes apontava os reais benefícios que o Jardim poderia proporcionar aos seus filhos ou aqueles que por outros motivos muito fortes não podiam manter os filhos em casa (Machado, 1956:20).

Isabel Bujes (2000) lembra que mães de classe média sempre se mostraram consumidoras vorazes de teorias e inovações pedagógicas. Já o imperativo de ordem moral implicava na idéia de que todas as crianças mereciam ser educadas, para que pudessem desenvolver todas as suas "potencialidades". Este último imperativo atingia especialmente as crianças das classes mais pobres.

No entanto, ao mesmo tempo em que se falava da necessidade de propiciar à criança um processo de socialização mais amplo, fora do âmbito doméstico, outros discursos, especialmente no campo da psicologia, eram veiculados no sentido de enfatizar a importância e centralidade da figura materna na vida da criança. Teorias psicológicas desenvolvidas na Inglaterra nas décadas de 50 e 60 do século XX, enfatizavam a presença da mãe como figura indispensável para o desenvolvimento normal da criança. O psicanalista John Bowlby ressaltava os efeitos nocivos da privação materna, afirmando que "o amor materno na primeira infância era tão importante para a saúde mental como as vitaminas e proteínas para a saúde física" (Bowlby, apud Browne, 1988:38).



Este autor dizia que a jornada de trabalho completa da mãe deveria ser considerada como fonte potencial de carências das crianças. Uma "boa e verdadeira" mãe deveria estar sempre com tempo disponível para sua prole. Outro importante psicanalista, Donald Winnicott, também enfatizou a importância da mãe nos primeiros anos de vida, insinuando que estar em casa com o bebê era altamente estimulante: "falar de mulheres que não desejam ser donas de casa parece ignorar que em nenhum lugar como em sua própria casa, a mulher é tão dona de si mesma" (Winnicott, apud Browne, 1988:39).

Essas teorias - a teoria do apego e da privação materna - tiveram ampla divulgação em rádios, revistas femininas, jornais, escolas e hospitais, bem como através de assistentes sanitários e demais profissionais ligados à área médica e psicológica<sup>32</sup>. Erica Burman (1998), ao analisar a influência do discurso psicológico para o governo de mulheres como mães, mostra o quanto ele contribuiu para difundir uma espécie de glorificação da maternidade, através de um controle minucioso dos corpos femininos. A teoria do apego foi um dispositivo de controle associado ao feminino (das mulheres como mães), enquanto o desapego remetia-se ao masculino, ou seja, o amor paterno não se expressava nesse ideal de presença constante, não sendo percebido como natural, mas, acima de tudo, como social e culturalmente construído (Carvalho, 1999).

As mães foram colocadas como principais responsáveis pelo êxito ou fracasso do desenvolvimento infantil, sendo incentivadas a produzir crianças ativas e autônomas, devendo exibir junto a elas uma pauta interativa que promovesse tal comportamento. Desta forma, o escrutínio e a regulação das mães se converteu em uma questão fundamental para a manutenção de uma sociedade democrática.

---

<sup>32</sup> O livro de Winnicott (1999), intitulado *Tudo começa em casa*, traz a primeira coleção de palestras proferidas pelo autor na rádio BBC de Londres no ano de 1957. Publicadas com o título *A criança e a família*, tais palestras enfatizam a importância da figura materna para a formação de uma sociedade mais "saudável".

Marília Carvalho (1999) lembra ainda que Winnicott (1958), ao escrever "*Dezoito razões porque uma mãe odeia seu bebê, mesmo que seja um menino*" insinua uma preferência transcultural pelos meninos e conseqüentemente uma desvalorização das meninas.

No Brasil, o discurso oficial, principalmente a partir da década de 40, passou a defender a expansão dos Jardins como importantes instrumentos de governo das crianças e de suas famílias. O decreto-lei nº 590, de 15/08/42 estabelecia como objetivos do Jardim de Infância proporcionar à criança condições que lhe pudessem favorecer o desenvolvimento integral, preencher as deficiências da educação dada no lar, prepará-la para a aprendizagem escolar e iniciá-la na vida social, "proporcionando-lhe situações e recursos para a aquisição de hábitos e atitudes de vida social", mais especificamente construindo "hábitos mentais, morais, sociais, cívicos, higiênicos e estéticos", conforme Boletim do CPOE/RS (1950-51:35). Um dos objetivos mais recorrentes dos Jardins de Infância consistia na formação de hábitos e atitudes, através de rotinas e práticas diversas, como defendia Carmem Gill (apud Lohmann, 1954:60):

É no Jardim de Infância que se incutirão os "bons hábitos". Tal objetivo, por si só, encerra enorme valor sobre todos os aspectos. Hábitos de higiene pessoal, de boa conduta, de disciplina, de autocontrole, de respeito aos direitos alheios, hábitos de convivência em grupo, enfim, o Jardim de Infância é, digamos assim, o caldo de cultura em que se desenvolverão os germes - de boa qualidade, com caracteres benéficos, sem nenhum traço de malignidade - da sociedade futura.

Alguns educadores defendiam a posição de que não cabia aos Jardins ensinar ou instruir, mas desenvolver hábitos saudáveis, "pois é no Jardim de

Infância que a criança - matéria plástica por excelência - será moldada, visando proporcionar-lhe a saúde e felicidade e obtendo-se indivíduos úteis à nação " (id. ib.).

Dentre os vários objetivos dos Jardins de infância encontrados no livro de Celina Nina (1954:11-13), destaco os seguintes: o desenvolvimento de "hábitos, capacidade, atitudes corretas", ser "campo de observação e experiência para as professorandas", "educação dos pais", "meio de nacionalização dos filhos de colonos estrangeiros" e "meio de civilizar, o mais cedo possível, os filhos dos nacionais, não excluindo os índios".

Como é possível observar nos diversos textos sobre os Jardins de Infância, uma das características mais recorrentes referia-se à formação de hábitos e atitudes e à educação dos sentidos como forma de preparar a criança para os anos seguintes de escolarização. Em inúmeros textos contidos nas revistas pedagógicas que circulavam em Porto Alegre ao longo da primeira metade do século XX, ficou evidente o caráter disciplinador dos Jardins de Infância, no intuito de fazer com que a criança fosse capaz de internalizar regras e desenvolver um autogoverno. Para a educadora Jeanne Évrard-Fiquemont (1963:24-5) o Jardim da Infância representava

... a ambivalência essencialmente educativa, onde se dá importância aos mais insignificantes pormenores do comportamento infantil. A criança é objeto constante de observação e da solicitude da educadora que está sempre pronta para guiar, ajudar, aconselhar, preservar, conter ou ajudar. A criança não recebe apenas uma boa educação, isto é, bons hábitos de higiene e boas maneiras, mas também aprende a pensar bem, observar e julgar, mostrar-se paciente, justa, honesta, boa, prestativa. Se bem que reine a maior liberdade no Jardim de Infância, especialmente no que

concerne à escolha das ocupações, a criança, no contato cotidiano com os companheiros, aprende os elementos de uma vida social e o sentido das responsabilidades. O uso duma liberdade limitada às regras de uma vida em comum *desenvolve nela o domínio de si... (grifos meus)*.

Vê-se aqui o quanto os Jardins foram acionados como aparatos de controle, no sentido de formar uma criança cordata, cumpridora dos seus deveres, educada para a obediência. Percebe-se nesse discurso que aí não está se expressando uma determinada concepção sobre a "natureza moral" da criança mas também se está formulando e constituindo essa concepção. Ao mesmo tempo em que era vista como frágil e inocente, a criança precisava ter sua inocência preservada, para não se transformar numa criança "perversa". Ela precisava, portanto, ser disciplinada através da razão, do controle da vontade, em contraposição a seus impulsos.

Larrosa (1994:52) observa que, numa perspectiva foucaultiana, "as práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão tanto entre indivíduos quanto no interior dos indivíduos". Uma das estratégias mais importantes neste processo de produção dos sujeitos se dá através da disciplina. É através dela que os indivíduos operam sobre si mesmos uma série de ações visando o autogoverno, de modo a poderem se conhecer, bem como serem conhecidos.

Walkerdine (1998:145) considera que "as práticas pedagógicas estão impregnadas com esta noção de sequência normalizada de desenvolvimento da criança, a ponto de tais práticas constituírem a criança como objeto de seu olhar".

Os textos das revistas pedagógicas mostram de que modo tal formação era impetrada, quais as estratégias sugeridas aos pais, mães e professores/as

para atingir determinado fim. A educação moral era, sem dúvida, uma preocupação constante em todo o processo de escolarização. A escola era definida como instituição fundamental para exercer uma influência intencional e positiva na criança, como mostra o Boletim do CPOE (1950-51:73):

a informação da consciência moral não se realizará apenas pelo conhecimento das leis que devem reger a conduta humana, pela repetição automática de códigos de moral ou pela apresentação de exemplos, mas pela prática dessa moral, pela vivência de situações que levem o educando a adquirir hábitos de julgamento, a discernir o bem do mal.

Havia, portanto, um forte investimento para que as crianças pudessem cultivar comportamentos considerados moralmente adequados. Desta forma várias estratégias, diretamente envolvidas em inúmeras redes de poder, foram acionadas para conseguir tais objetivos. O artigo da professora Maria Josefina M. Sampaio assim dizia (1939:35):

A educação moral não deve ser obra de exclusiva repressão dos maus instintos; deve, principalmente, excitar e cultivar as boas inclinações. O melhor meio para corrigir os maus instintos é, seguramente, o de favorecer os bons, facilitando oportunidades para a sua reprodução e estimulando coragem discreta, a fim de que se transformem, pouco a pouco, em impulsos, em hábitos duráveis e definidos.

Nota-se aqui, o quanto o trecho deste artigo exemplifica de forma notável, um poder produtivo, formativo e não simplesmente repressivo.

Cabia às professoras exercer poder sobre as crianças, a partir de certas estratégias utilizadas para melhor controlá-las. Évrard-Fiquermont (1963:100) traz alguns exemplos de como fazer:

Falar o menos possível, provocando respostas espontâneas, com perguntas feitas; depois que adquirem confiança, as crianças falarão naturalmente, fazendo também perguntas; ela deve ouvi-las com paciência, *evitando que se percam em digressões ociosas*. (...) animar os tímidos, estimular os indolentes, acalmar os agitados, prender a atenção, *exercer uma vigilância discreta* (grifos meus).

Nota-se aqui o quanto as crianças deveriam ser ensinadas a falar apenas o estritamente necessário e conveniente, de forma a aprenderem a contextualizar seus pensamentos e expressá-los adequadamente. Não se podia falar sobre qualquer assunto a qualquer hora. Parecia inadmissível devanear, pois era preciso exercer a capacidade de ser objetivo, pragmático. A autora (op. cit, p. 192-3) prossegue afirmando:

a professora deve possuir um sentido psicológico sutil, aliado a um sentido de observação penetrante em relação às crianças que estão sob a sua responsabilidade ... A psicologia deve servir à professora para refletir, compreender, achar a causa de um efeito.

A utilização da psicologia como forma de disciplinamento foi amplamente utilizada e incentivada. A Revista do Ensino, em artigo publicado em meados da década de 50 afirmava: "Bater e maltratar é tão contraproducente como humilhar e injuriar; a criança deve ser psicologicamente dominada, e se desta

forma se obtem resultado, a cólera e a revolta são supérfluos" (Karman, 1955:22).

É interessante observar que as estratégias utilizadas para o governo das crianças inseriam-se num contexto de modernidade que conferia à educação infantil um caráter aparente de maior liberdade. Vários educadores e educadoras, ao longo de várias décadas do século XX, reafirmaram a importância da liberdade e da autonomia como nova estratégia de governo das crianças:

O primeiro e o último grande princípio da educação moderna deve ser, pois, a liberdade (...) onde os professores devem exercer uma "vigilância racional", isto é, ao mesmo tempo em que possibilitam à criança uma dose "substancial de liberdade" (Moreira, 1939:36).

Uma das características do Jardim de Infância é a grande liberdade deixada à criança, liberdade essencial ao seu desenvolvimento, manifestações, necessidades de crescer. Pode a criança ir e vir, fazer perguntas, escolher e mudar de lugar. Tudo está disposto de maneira que ela possa servir-se pessoalmente de tudo: armários baixos, prateleiras, compartimentos, cabides, lavatórios; por isso é responsável pela ordem de todas as cousas, tendo cada objeto um lugar determinado... (Nina, 1953:59).

A verdadeira liberdade consiste num domínio próprio, que nos confere autoridade sobre o governo de nós mesmos; em vez de sermos brinquedos ou escravos de impulsos irrefletidos,

de tendência ou influência, somos o senhor (Évrard-Fiquemont, 1963:170).

Os artigos e livros que se ocuparam da educação da criança pequena enfatizavam a importância da liberdade e independência, como sendo fundamentais para o processo de desenvolvimento infantil. No entanto, essa pretensa liberdade deveria ser mediada pelo adulto, cabendo a este manter uma vigilância constante sobre as crianças. Posteriormente o conceito de autonomia ganha visibilidade, a partir dos estudos de Piaget. Este conceito, que se tornou tão caro ao pensamento educacional moderno, especialmente em se tratando da Educação Infantil, consiste na idéia de que a criança alcança a autonomia na medida em que consegue resolver problemas ou situações do cotidiano, a partir de sua própria capacidade de pensar, julgar e discernir, sem a intervenção direta do adulto. Pode-se afirmar, desta forma, que o sujeito se torna autônomo quando é capaz de instituir para si mesmo as normas estabelecidas socialmente. Este processo de autogerenciamento ou autoregulação pode ser remetido ao que Foucault (1990:48) chamou de tecnologias do eu, que são "técnicas que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si". Para ele, o domínio de si mesmo se interliga a uma prática de governo dos outros, que por sua vez, também são chamados a tornarem-se senhores de si próprios (Dreyfus; Rabinow, 1984).

Para a concretização do governo das crianças foram acionados novos métodos, técnicas e materiais, principalmente através de brincadeiras, jogos e músicas, bem como uma nova concepção na utilização do tempo e do espaço.



### 3.3. Ludicidade e controle dos corpos infantis

Os pareceres oficiais, regulamentos e planos de atividades, com métodos e técnicas de trabalho que deveriam ser desenvolvidos nesses espaços educativos, não visavam governar apenas as crianças, mas suas famílias e professoras. Tais escritos traziam um discurso que ressaltava a pureza e a inocência infantil, mas por vezes era possível encontrar outra representação de criança, a criança que precisava ser educada, na tentativa de conter seus "instintos perversos". Os discursos sobre a natureza moral das crianças eram balizadores da ação nas instituições que as atendiam/educavam. As atividades propostas nos Jardins deveriam ser desenvolvidas em situação de jogo ou na forma de ocupações, ressaltando a preocupação com as condições psicológicas do pré-escolar (4-6 anos). Este era o diferencial adotado nesses espaços educacionais - a ludicidade. Vários artigos veiculados nas revistas pedagógicas ressaltavam a importância dos jogos e brinquedos para o desenvolvimento infantil. Este mesmo preceito pode ser encontrado nos regulamentos de algumas escolas de Porto Alegre que instituíram Jardins.

Algumas recomendações éticas se fazem presentes no cotidiano dos Jardins, como por exemplo, não se tocar em assuntos dolorosos com as crianças. Desta forma, temas ligados à morte, doença ou guerra deveriam ser evitados<sup>33</sup>. Esta recomendação traz em seu bojo uma representação de criança específica, que, em sua inocência, deveria ser preservada de assuntos desagradáveis e dolorosos. Os Jardins, desde os seus primórdios, se constituíram como espaços lúdicos, coloridos, alegres, prazerosos.

Deve-se criar em torno da criança uma atmosfera de serenidade e alegria, onde ela possa desabrochar

---

<sup>33</sup> Comunicado nº 2 a - Comemorações nas classes pré-primárias. In: Boletim do CPOE, 1958:19.

livremente... A criança deverá adquirir o hábito de esforçar-se para dominar-se, de respeitar a liberdade dos outros; estará disciplinada e adquirirá boas maneiras e a arte de agradar (Pauchet, s/d:44-5).

Uma das características mais importantes da proposta fröebeliana com relação às atividades nos Jardins de Infância, pautava-se no jogo, associado à liberdade e ao contato com a vida, como observa Jeanne Évrard-Fiquemont (1963:44)<sup>34</sup>:

*O jogo, com efeito, é considerado uma admirável preparação para a vida, feita de lutas e de vitórias; o jogo em comum desenvolve a iniciativa, a reflexão e a atenção. É durante o jogo que a professora observa melhor a criança e pode assim conhecê-la, porque é nessa atividade que a criança revela a sua natureza íntima. O jogo ocupa, pois, um lugar importante na organização da vida dos pequenos. A segunda característica é a liberdade: a criança escolhe seu trabalho, muda quando lhe apraz... O terceiro é o contato incessante e muito íntimo com a vida de todos os dias, com a natureza, pela observação e pelos cuidados prodigalizados a animais, plantas... (grifos meus)*

---

<sup>34</sup> A autora ressalta que as concepções de jogo e brinquedo não eram as mesmas entre os diversos teóricos que pensaram a educação da criança pequena. Dizia ela (1963:43): "Enquanto Froebel e Decroly consideram o "jogo" para a criança como uma atividade essencial a que ambos satisfazem com um material designado sob o nome de "jogos educativos", a sra. Montessori substitui a palavra jogo pelo vocábulo trabalho. Para ela, a criança trabalha, não brinca; e o material que lhe dá é apropriado ao trabalho. É pois um erro grosseiro falar sobre "jogos educativos montessorianos".

Os brinquedos representaram um diferencial importante nas atividades dos Jardins de Infância, podendo ser considerados a grande marca e novidade da educação moderna, o divisor de águas em relação às outras etapas de ensino e escolarização (Bujes, 1998). A dinâmica de trabalho implementada nos Jardins de Infância baseava-se em datas comemorativas: Páscoa, Dia das Mães, Festa Junina, Semana da Pátria, Festa da Primavera, Semana da Criança, Dia da Bandeira e festa de fim de ano. Logo, o Jardim deveria ser um espaço de celebração. A utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras nos Jardins de Infância representou posteriormente uma mudança nas séries seguintes, influenciando a educação, no sentido de quebrar um pouco a rigidez do sistema escolar.

Em alguns momentos percebe-se o esforço de educadores/as na tentativa de convencer pais e mães sobre a eficácia deste novo método de ensino. O artigo escrito pela professora Zenaide Cardoso Schultz (1939:102) no final da década de 30, intitulado *A colaboração dos pais na "Escola Nova"*, faz supor que estes não estavam muito convencidos dos novos métodos utilizados nas escolas, especialmente em relação aos jogos e brincadeiras:

A maneira de ensinar, as práticas escolares, o funcionamento interno do grupo, por certo que não é dos mesmos moldes como eram as escolas antigas onde vós, quando crianças, estudastes. E nem poderia mesmo ser assim. Tudo mudou, tudo avançou, tudo progrediu. O mundo avançou num progresso vertiginoso em todas as suas modalidades técnicas e científicas... Como poderia a escola que é a alavanca de todas as iniciações, permanecer paralisada, inerte, insensível à onda de renovações que penetra em todos os setores?

Percebe-se na fala da professora o quanto a escola era revestida de importância, sendo considerada "a alavanca de todas as iniciações". A educação doméstica parecia não ser mais suficiente, sendo necessário iniciar a criança o mais cedo possível na escola, para que ela pudesse aprender determinadas atividades e ampliar seu processo de socialização através do contato com outros companheiros e adultos fora do contexto familiar, além de se preparar para as séries seguintes, começando, desde o Jardim, a ter noção do que era escolarmente aceito. Novas técnicas foram empregadas no sentido de promover uma educação mais atraente aos olhos das crianças, baseada em atividades lúdicas e mais prazerosas:

E ao professor moderno e compenetrado compete, pois, hoje, principalmente nos primeiros anos, apresentar as suas lições de um modo agradável e atraente, em forma de jogo e brinquedo, para que a criança aprenda com prazer, *pensando que está brincando*. Pois esses jogos, esses brinquedos nada mais são do que as mesmas lições antigas, dadas de outra maneira (grifos da autora). (Schultz, 1939:101)

Muitos artigos surgiram nas revistas pedagógicas falando da importância dos jogos e brinquedos para o desenvolvimento da criança. As atividades lúdicas eram consideradas fundamentais para que também através delas as crianças pudessem adquirir hábitos de ordem e disciplina, como se pode perceber no artigo de Moreira (1939:27):

Os jogos e brinquedos exercem papel preponderante na higiene mental do pré-escolar. Permitem às crianças fazer experiências, adquirir hábitos. (...) para que a criança possa

discernir a realidade através da fantasia, nada mais vantajoso do que *conduzi-la ao tipo normal...* (grifos meus).

Vê-se aqui a importância dada à normalização dos sujeitos. Vale lembrar que nessa época os manuais de Psicologia e Psiquiatria procuravam estabelecer o que ou quem poderia ser considerado normal ou patológico. Margareth Rago (1985) observa que desde o final do século passado os médicos estavam voltados para o enquadramento dos indivíduos normais.

Não só os jogos e brinquedos, mas a música também era utilizada como atividade lúdica e ao mesmo tempo disciplinadora. Para Évrard-Fiquemont (1963:137) "a boa música produz, incontestavelmente, um efeito tonificante e apaziguador sobre as crianças; pode em muitos casos servir para acalmar a agitação e recuperar a disciplina".

Esta tradição de utilizar músicas para melhor controlar as crianças persiste até os dias de hoje<sup>35</sup>. Rosa Fuks (1991) observa que o governo exercido sobre as crianças é dissimulado através da prática de infantilização, com farto uso de diminutivos, através de músicas que visam amenizar o comando da professora, seja na hora do lanche, do pátio, ou no momento de arrumar os materiais, ou ainda nos instantes em que se julga necessário fazer silêncio, na hora de ir ao recreio ou mesmo na saída. Tudo parece ser controlado e mediado pelas músicas, ao mesmo tempo em que, ao cantá-las, as crianças também controlam e exercem poder umas sobre as outras e sobre si mesmas, nas mais diversas situações. Alguns exemplos das músicas utilizadas nas escolas infantis até os dias de hoje são:

Meu lanchinho, meu lanchinho  
Vou comer, vou comer  
Pra ficar fortinho, pra ficar fortinho

---

<sup>35</sup> Ver Felipe, 1996.

E crescer, e crescer.

Eu gostaria de ir pro pátio,  
mas está chovendo, e lá não posso ir  
Se eu for lá, vou me molhar  
e é capaz de eu me gripar....

guarda, guarda, guarda bem direitinho  
quem guardar tudinho encontra tudo arrumadinho

Pegando a agulha, pegando a linha,  
eu vou costurando a minha boquinha.

Estas músicas, cantadas ainda hoje em muitas escolas infantis de Porto Alegre, não são uma novidade na prática educativa das crianças pequenas, pois desde Fröebel elas adquiriram importância. Kuhlmann Júnior (1998), ao analisar as rotinas e programação pedagógica do Jardim da Infância Caetano de Campos, anexo à Escola Normal, em São Paulo, observa o quanto tais rotinas estavam impregnadas de músicas para todas as ocasiões: canto para a entrada, canto para as refeições, para saudar visitantes, cantos de despedidas<sup>36</sup>, entre outras.

Em Porto Alegre, algumas professoras, ao exporem seus planos de atividades na Revista do Ensino (1952:20), reafirmavam a importância da música no trabalho a ser desenvolvido com as crianças:

em todas as atividades do Jardim de Infância, deve-se utilizar a música: música no brinquedo, música na dramatização, música no jogo, enfim *música como elemento disciplinador*. (...) ao iniciar ou ao finalizar uma atividade devem ser usados cantos alegres que excitam os movimentos das crianças. Os cantos de ritmo suave e sentimental são os

---

<sup>36</sup> O canto da despedida dizia: *Finda a hora dos folgedos/Vamos para o materno lar,/Dóceis, bons, ativos, ledos,/A mamãezinha beijar./Boas mestras vossas falas/Vão aqui no coração/Elas são flores e galas/Que vossos lábios nos dão.*

apropriados para a hora de repouso ou para serenar a inquietude infantil (grifos meus).

Como é possível observar, a criança foi objeto de um investimento cujo propósito era o controle de seus gestos, de seu corpo. A música parece ter sido um desses poderosos instrumentos de controle, especialmente no sentido de promover a higienização, como nos mostra a Revista do Ensino (1953:25-7):

Sadio eu sou

(Letra de Antonieta P. de Moraes)

Sadio eu sou  
E com razão  
Pois gosto d'água  
E do sabão

Doenças em casa  
Eu não receio,  
com tão bom ar  
E tanto asseio

Se quer saúde  
Força também  
Nunca se esqueça  
Mastigue bem

O Banho

(Letra de Morel Marcondes Reis)

Quer faça frio, quer chova,  
Nada me faz recuar;  
Não há o que me demova  
Do banho frio tomar

Ele é gostoso em bacia,  
Em chuveiro ou de torneira;  
Gosto até de cachoeira,

Onde a água é bem mais fria.

Cedinho ninguém me chama;  
Eu mesmo acordo sozinho,  
Pulo contente da cama  
E vou tomar meu "banhinho."

Escutem esta verdade:  
Sem água ninguém passa!  
E é grande a sua bondade:  
Nada nos custa, é de graça!

### A manhã do Zezinho

(Letra de Antonieta de Castro)

Assim que mamãe me chama  
De manhã, logo cedinho,  
Salto depressa da cama,  
Todo contente, espertinho.

Já dormi bastante... agora  
Para o banho, incontinente!  
Logo após, sem mais demora,  
Esfrego, lavo meus dentes.

Depois as unhas...cuidado!  
Mui bem aparadinhas!  
De cabelos bem penteados  
E as roupas escovadinhas.

Ao pensar nas estratégias de governo utilizadas sobre as crianças pequenas, não é possível deixar de considerar o caráter produtivo do poder, exercido através de um controle detalhado e minucioso dos corpos, dos gestos, atitudes, hábitos. Neste sentido, as músicas tão amplamente utilizadas nos Jardins de Infância, exerciam a função de controlar os mínimos gestos e atitudes das crianças, mas de uma forma prazerosa. À professora, não cabia ficar lembrando à todo momento as regras estabelecidas no grupo, exercendo de forma evidente o seu poder e autoridade sobre as crianças. A música era uma



espécie de deflagradora deste auto-ordenamento. Como lembra Foucault (1992:7) "o poder deve ser considerado como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir".

O grande diferencial do Jardim, em comparação às séries subsequentes, residia na idéia de prazer, através de atividades com jogos, brinquedos e música. Nada mais exemplar do que as rotinas estabelecidas, para perceber o caráter disciplinador dessas instituições educacionais. As crianças aprendiam muito cedo a se comportar de determinada forma a partir de um olhar, ou de um gesto, ou ao toque de uma sineta, ao soar de uma música. Aprendiam a reconhecer, portanto, os sinais externos e o que estes representavam em termos de exigências de comportamento.

Foucault (1996:149), ao comentar sobre o caráter disciplinar do ensino ministrado nas escolas, observa que

toda a atividade do indivíduo disciplinar deve ser repartida e sustentada por injunções cuja eficiência repousa na brevidade e na clareza; a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada; é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado. Do mestre de disciplina àquele que lhe é sujeito, a relação é de sinalização: o que importa não é compreender a injunção, mas receber o sinal, reagir logo a ele, de acordo com um código mais ou menos artificial estabelecido previamente...

Apesar da declarada ênfase na liberdade, os Jardins de Infância objetivavam o controle da criança, como mostra Victor Pouchet (s/d,41):

Brincar em liberdade, ao ar livre; deve-se deixar muito à criança a escolha do brinquedo, para desenvolver-lhe o espírito de iniciativa; indo e vindo no meio de seus petizes, fica a jardineira em condições de *apanhar-lhes em flagrante as tendências e de conter-lhes os excessos* (grifos meus).

Talvez ainda seja importante pensar de que forma a "iniciativa" infantil passou a ser tão importante no contexto pedagógico. A "independência" era incentivada através de novos métodos de educar, os quais, apesar de proclamar a liberdade como um valor fundamental a ser exercido na escola infantil, visavam observar as crianças e "apanhá-las" em suas "más" tendências. Esta liberdade, expressa nas concepções de vários precursores da Educação Infantil, como Pestalozzi, Fröebel, Decroly ou Montessori, deveria estar a serviço de um automonitoramento constante. Embora com diferenças significativas entre seus trabalhos, todos/as eles/as, em alguma medida, contribuíram para a definição de um estatuto de infância, da pedagogização e escolarização infantis, elaborando teorias e tecnologias específicas, construindo inclusive espaços designados especialmente para a educação de crianças pequenas<sup>37</sup>. Algumas das principais estratégias utilizadas na educação de crianças pequenas foi a estruturação de uma rotina própria, em muitos momentos rígida e cheia de repetições, como mostra Évrard-Fiquemont (1963:41), ao referir-se às concepções montessorianas:

Se a criança é livre, não o é porém para fazer mal as coisas, incomodar os outros, ou ainda realizar uma tarefa desordenada, conforme o capricho do momento, sem levá-la

---

<sup>37</sup> Descrever as concepções de cada um destes autores estabelecendo comparações entre eles fugiria aos objetivos deste trabalho. Para uma maior compreensão das teorias de Fröebel, Montessori, Decroly, ver o livro da educadora francesa Jeanne Évrard-Fiquemont (1963), escrito na década de 50 e traduzido para o Brasil anos mais tarde.

até o fim. Ela deve dar o máximo do seu esforço e só pode iniciar outra ocupação depois de ter posto em perfeita ordem os elementos da precedente. Aliás, a Sra. Montessori nunca separa a liberdade da disciplina interior ou domínio de si.

Os métodos de Maria Montessori, por exemplo, - especialmente a lição do silêncio e a marcha sobre a linha em círculo - se voltavam para um controle intenso dos atos, gestos, comportamentos e pensamentos infantis. A lição do silêncio consistia no seguinte: as crianças se encaminhavam para seus lugares sem fazer nenhum ruído, escondendo o rosto com as mãos ou com os braços. Elas deveriam ficar atentas, pois a professora, posicionada no fundo da sala ou na sala ao lado, chamava cada criança, começando sempre pelas mais atentas. A criança escolhida levantava-se do seu lugar na ponta dos pés e se dirigia até à professora, devendo permanecer imóvel até que todas as crianças fossem chamadas. Esta "lição" constituía-se num importante exercício para a prática da disciplina. A educadora Jeanne Évrard-Fiquemont (1963:41) assim descreve as concepções montessorianas:

O que é todavia tão importante quanto o mobiliário e o material, é a maravilhosa *lição de silêncio*, outra característica do método; lição mais passiva, mas de iniciação magnífica para o domínio do corpo, primeiro passo para a concentração e a meditação. Um outro exercício com a mesma finalidade é a *marcha sobre a linha*, que possibilita à criança o domínio do corpo, torna seus movimentos fáceis, flexíveis, graciosos (grifos meus).

Nota-se aqui que o silêncio era uma proposição importante como forma de exercitar um auto-controle sobre pensamentos e ações, com a justificativa pautada na necessidade de concentração.

Foucault (1996:149) já mostrava o quanto a educação nas escolas estava calcada no silêncio: "o treinamento de escolares deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais - sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre...".

### 3.4. Mapeando os primeiros Jardins de Infância em Porto Alegre

A difusão dos Jardins de Infância como instituições educacionais modernas se deu lentamente na sociedade brasileira. Em Porto Alegre as primeiras iniciativas remontam ao início do século XX, no Colégio Sévigné e no Colégio Farroupilha. O Sévigné, de orientação católica, fundado no início do século e posteriormente (1906) assumido pela ordem religiosa francesa das Irmãs de São José, era dirigido à educação de moças. Além de possuir uma Escola Normal, contava com um Jardim de Infância. O livro, intitulado *Crônicas: Atividades gerais da escola*, escrito em francês e datado de 1907, registra o nome da professora francesa Madaleine Corrent como responsável pela *École Infantine* do referido colégio. Os registros posteriores (1909) especificam que a *École Infantine* era composta de *filles e garçon*<sup>38</sup>. Ao examinar o livro de matrículas do Colégio Sévigné, constatei que as turmas de Jardim surgiram com essa designação a partir de 1919, com quase 40 crianças matriculadas. Em 1920 este número chegou a 110 crianças, com idades que variavam de 6 até 9 anos. Devido à irregularidade dos registros (que nem sempre eram preenchidos em sua totalidade), não foi possível verificar se nos anos subsequentes houve

---

<sup>38</sup> Em seu parecer sobre a Reforma do Ensino Primário, Ruy Barbosa (1883:243) lembra que em Genebra, na Suíça, os *Kindergärten* eram chamados sob "a antiga denominação de escolas infantis (*écoles enfantines*)."

oferta de vagas para as turmas de Jardim ou se o número de matrículas se manteve no mesmo patamar.

O Colégio Farrroupilha, fundado em 1886 com o nome de *Knabenschule des Deutschen Hilfsvereins* (escola de meninos), cedeu parte de suas instalações para o funcionamento de uma turma de Jardim da Infância, inaugurado em julho de 1911, permanecendo em funcionamento até 1929<sup>39</sup>. As aulas eram ministradas em alemão por uma professora (*Kindergärtnerin*) suíça, que havia cursado uma escola de formação para jardineiras na Alemanha. A primeira turma era composta de 20 crianças, meninas e meninos.

Outra importante instituição educacional a criar um Jardim de Infância na cidade foi o Instituto de Educação General Flores da Cunha, que àquela época recebia a denominação de Escola Normal de Porto Alegre. Fundada em 1869 com o nome de Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, esta instituição passou por diversas reformas educacionais que acarretaram alterações em sua estrutura organizacional, levando-a a sucessivas mudanças de nome (Colégio Distrital em 1901; retorno ao nome original em 1927 e dez anos mais tarde um novo decreto transforma a instituição em Instituto de Educação, como até hoje é conhecido). Considerada uma instituição modelo em termos de inovação pedagógica, esta instituição era referência para as demais, o que provavelmente influenciou a prática pedagógica de outras escolas no Rio Grande do Sul. A criação de um Jardim de Infância anexo à Escola Normal se deu em 1929, sendo o primeiro Jardim de Infância público do Estado. Sua implantação ocorreu após viagem de estudos feita por algumas professoras da Escola Normal, a fim de conhecerem os métodos de ensino utilizados nos mais importantes Jardins de Infância do país àquela época, localizados em São Paulo,

---

<sup>39</sup> A partir de 1930 o Jardim foi entregue à Ordem Auxiliadora das Senhoras Evangélicas, nas dependências da Comunidade Evangélica, localizada na Rua Senhor dos Passos, no centro de Porto Alegre. O Jardim de Infância do Colégio Farrroupilha só foi reativado em 1973.

Rio de Janeiro e Minas Gerais. Sobre a referida visita, a professora Olga Acauan Gayer comenta:

Depois do meu curso em Montevideú, fiquei encarregada de organizar o Jardim e como a gente sempre acha que nos outros lugares trabalham melhor, fomos a Belo Horizonte e Rio de Janeiro, ver como funcionavam e se organizavam os Jardins de lá. Eles já tinham se inspirado em escolas da Europa e Estados Unidos. Na volta, pusemos em execução o plano do Jardim, inspirados principalmente em Montessori<sup>40</sup>...

No entanto, a entrevista da professora Olga deixa transparecer que a implantação dos Jardins de Infância como equipamentos educacionais voltados para crianças pequenas foi alvo de desconfianças e resistências, pois alguns pareciam duvidar da eficácia de tal trabalho:

Quando criamos o Jardim, as idéias eram muito avançadas... mas nós nunca impusemos nada. Com a prática, e mostrando que surtiam efeito e eram possíveis é que a gente plantava as idéias e os outros iam se convencendo. Eu também dava aula no Complementar, de Pedagogia e quando minhas alunas chegaram a trabalhar é que as coisas mudaram realmente. Mas nunca fizeram oposição a nós, quem não concordava. Apenas observavam e ficavam quietos esperando...

Embora a fala dessa professora não evidencie explicitamente as divergências entre diferentes grupos de poder na instituição, sua colocação

demonstra, ainda que de forma sutil, a existência de vozes discordantes, provavelmente contrárias às novas formas de educar. É importante assinalar o quanto os discursos não são monolíticos, estáveis e homogêneos, pois, provenientes de distintos setores e grupos sociais, nem sempre convergem para os mesmos propósitos. Como lembra Foucault (1992), em qualquer sociedade existem múltiplas relações de poder que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social. Tais relações não podem se dissociar ou se estabelecer ou funcionar sem que haja uma produção, acúmulo, circulação e um funcionamento do discurso. O fato de estarem apenas “quietos, esperando”, como refere a professora, poderia ser em função de não terem tanta força naquele espaço institucional. A influência e respeitabilidade da professora Olga no cenário político e educacional portoalegrense certamente contribuíram para a implantação do Jardim no Instituto de Educação em 1929. Cabe lembrar que ela ocupou vários cargos oficiais e sua posição representava, àquela época, uma visão mais moderna de educação. Dentro deste cenário progressista os Jardins de Infância ocupavam um lugar de destaque.

Outras importantes instituições privadas e confessionais portoalegrenses também criaram turmas de Jardim, tais como: o Colégio Batista, o Colégio Americano, e o Colégio Santa Inês.

No Colégio Batista, fundado em 1927 por missionários americanos, os poucos registros ainda preservados apontam a existência de uma turma de Jardim no início da década de 30. Kuhlmann Júnior (1998) lembra que as igrejas protestantes norte-americanas desenvolveram intensa atividade missionária em vários países, dentre eles o Brasil, promovendo a criação de várias escolas e Jardins de Infância. Inicialmente dirigido por uma professora americana, a turma de Jardim do Colégio Batista de Porto Alegre ficou, pouco tempo depois,

---

<sup>40</sup> Entrevista realizada no ano de 1979, por ocasião das comemorações do Cinquentenário do Jardim de Infância. Na época, a professora tinha mais de 80 anos. Agradeço a prof<sup>a</sup> Nize Pellanda por ter cedido os documentos contendo esta entrevista.

sob a responsabilidade de uma funcionária do Colégio, que já vinha exercendo a função de professora auxiliar.

O Colégio Americano, de confissão evangélica metodista, havia sido fundado no final do século passado como Colégio Evangélico Misto nº 1. Passou a ter tal denominação por ser reconhecido popularmente como "Colégio das Americanas", já que, a partir de 1900, começou a receber a supervisão educacional de missionárias enviadas ao Brasil pela Divisão de Mulheres da Igreja Episcopal do Sul, dos Estados Unidos. O Americano tinha por objetivo a educação de moças, possuindo uma escola normal. Em 1945 foi criado o Jardim de Infância, vinculado à Escola Normal Carmen Chacon, anexa ao Colégio. Antes de sua implantação, porém, algumas professoras do Americano foram ao Rio de Janeiro, para ver como se dava o trabalho do Jardim de Infância do Colégio Bennett, instituição também metodista. O Americano adquiriu grande respeitabilidade no cenário portoalegrense, pois era visto como uma instituição moderna e avançada, por trazer não só novos métodos e técnicas de ensino, mas um estilo de vida americano, muito valorizado nas décadas de 40 e 50<sup>41</sup>. Tal situação conferia também ao Jardim de Infância uma aura de modernidade que deveria ser assimilada pela sociedade local. A partir das informações contidas nos livros de matrícula, pude perceber que havia um grande número de famílias interessadas em colocar seus filhos e filhas no Jardim. A primeira turma era composta por 40 crianças, aproximadamente. A maioria das mães, apesar de possuir ótimo nível de escolaridade àquela época, não trabalhava fora, reforçando assim a hipótese de que enviar os/as filhos/as ao Jardim era sinônimo de modernidade. Na década de 40, o Jardim de Infância desportava como "uma necessidade da vida moderna" ao mesmo tempo em que, segundo o

---

<sup>41</sup> Por seu prestígio na sociedade portoalegrense, o Colégio Americano foi escolhido pelas autoridades educacionais do Estado, juntamente com o Instituto de Educação, para fazer a experiência de implantação da reforma do ensino normal, isto já na década de 50.



médico Oscar Clark (1947:16-7), "o lar deixava de ser o meio ideal para a educação dos filhos".

Outra instituição a implantar Jardins de Infância na década de 40 em Porto Alegre foi o Colégio Santa Inês, de confissão católica. Fundado em 1946 e dirigido pela Congregação das Irmãs Escolares de Nossa Senhora (IENS), vindas da Alemanha, também estava voltado para a educação de meninas. No mesmo ano de sua fundação o referido colégio ofereceu vagas para uma turma de Jardim, com 40 crianças matriculadas. As turmas eram mistas até à segunda série.

Creio ser importante discutir sobre as condições que permitiram a emergência e a instalação de vários Jardins de Infância na cidade em épocas tão próximas. Os primeiros colégios portoalegrenses a introduzirem turmas de Jardins de Infância eram privados, à exceção do Instituto de Educação, que pertencia ao Estado. Todos eles atendiam à população de classe média-alta, inclusive o Instituto de Educação, o qual, embora fosse uma instituição pública, atendia basicamente famílias das camadas médias, muitas delas ocupando lugar de destaque na sociedade local. É bem provável que esses colégios buscassem aumentar sua clientela, o que certamente acirrava a disputa pelo título de modernidade que deveria ser alcançado por tais instituições, conferindo-lhes, assim, mais prestígio. Pelo número de crianças matriculadas pode-se considerar que, pelo menos para as famílias mais abastadas, o Jardim representava uma forma de distinção. Ao que parece, o discurso de modernidade foi rapidamente incorporado por essas famílias, pois os registros apontam a existência de grande demanda em torno de vagas para os Jardins. Cabe ainda salientar que nessa época o discurso da psicologia, bem como o discurso da medicina e higiene, exerciam uma influência considerável não apenas nos meios educacionais, mas circulavam na imprensa (revistas, jornais), no cinema e no rádio, popularizando-se rapidamente. Um jargão psicológico ou psicanalítico começou a se difundir, especialmente entre a classe média e alta. Expressões como "complexo",

"traumas infantis", "usar a psicologia", começam a circular com grande força. Lohmann (1957) afirmava: "A Psicologia infantil é assunto atraente e que precisa ser ensinada a todos. Sobretudo nas classes modestas ou inferiores impõe-se a educação dos pais". A popularização dos princípios da Escola Nova também foram importantes para a expansão dos Jardins de Infância como instituições educativas.

Embora instalados, em sua maioria, em colégios exclusivamente femininos, os Jardins recebiam em suas turmas meninas e meninos. Alguns desses colégios tinham cursos de formação de professoras, o que, de certa forma, justificava a presença de turmas de Jardim como campo de estágio para as futuras professoras. Nos diversos documentos analisados foi possível encontrar como importante objetivo dos Jardins servir de campo de observação minuciosa das crianças. Em algumas escolas havia laboratórios de Psicologia Experimental, com o objetivo de observar, descrever e classificar as crianças, na tentativa de sondar os tipos normais. Para Foucault (1992:xxi), "Não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber". A construção de um saber sobre a infância permitia um mais eficiente exercício do poder, enquanto que, ao mesmo tempo, o funcionamento do poder trazia como consequência a ampliação do saber. Desta forma, as estratégias de saber-poder estão intimamente relacionadas, possibilitando assim um maior governo sobre os corpos.

Outra questão que parece interessante examinar refere-se ao fato de que esses colégios, mesmo sendo femininos, abriram turmas de Jardins para ambos os sexos. Talvez se possa pensar o quanto esta ação estaria baseada na representação de que crianças pequenas eram assexuadas, portanto, poderiam conviver no mesmo espaço sem o menor perigo. A partir de determinada idade, porém, não seria mais permitido turmas mistas.

A orientação pedagógica que os Jardins assumiram, seus objetivos, as rotinas estabelecidas, pareciam ser semelhantes. No entanto, em termos de atividades pedagógicas, talvez seja precipitado afirmar que todos os Jardins de Porto Alegre tinham métodos de trabalho e linhas pedagógicas bem definidas. O depoimento da professora Julieta Pereira<sup>42</sup>, do Colégio Batista, deixa transparecer que nem sempre as atividades desenvolvidas com as crianças tinham uma proposta clara e bem embasada teoricamente. Sem formação específica, pois não era professora formada e sim funcionária do Colégio, dona Julieta começou a trabalhar como auxiliar de uma professora americana que viera para assumir a turma de Jardim em 1933. Pouco tempo depois ficou como titular da turma, desenvolvendo trabalhos com agulha (pregar botões, por exemplo) e jardinagem, entre outros. Tal situação mostra que nem todas as jardineiras tinham formação dirigida ao trabalho com Jardins de Infância. Talvez seja possível afirmar que estava aqui associada a idéia de que para educar crianças pequenas bastava ser mulher, pois estas eram consideradas "naturalmente" capacitadas para esta tarefa. Isto acontecia não apenas devido à capacidade biológica da mulher de procriar, mas também por lhe serem atribuídas características "naturais" de paciência, delicadeza, dedicação, etc. O trabalho com crianças pequenas parecia não exigir, naquela época, grande preparo ou formação, bastando apenas gostar de crianças e ter jeito no trato com elas. É interessante notar a contradição existente entre essa prática e os discursos que qualificavam a escola e desqualificavam a família para a educação das crianças. Como o trabalho ainda era muito novo, bastava que a professora se *dispusesse* a trabalhar com a turma de Jardim, conforme relato de uma ex-professora do Instituto de Educação<sup>43</sup>.

Marília Carvalho (1999:71) observa que

---

<sup>42</sup> Entrevista realizada em abril de 1998, quando a professora Julieta tinha 94 anos.

A idéia de desenvolvimento como um desabrochar natural da criança, exigindo da professora menos uma ação sobre o aluno do que empatia e identificação, a fim de permitir um acompanhamento afetuoso de seu florescer, adequa-se perfeitamente à concepção então predominante de feminilidade. A trivialidade, a sensibilidade e o antiintelectualismo, características identificadas às mulheres, o são também às professoras, pois, nesse novo modelo ideal, não se exige delas grande inteligência e conhecimentos: bastam sentimentos, intuição, simpatia, paciência, disponibilidade e gostar de crianças.

As atividades desenvolvidas nos Jardins de Infância parecem ter sido aplicadas a crianças de ambos os sexos indistintamente. Assim, por exemplo, a atividade de pregar botões, jardinagem, pintura, massinha de modelar, dentre outras, eram realizadas por todos. Os uniformes (em forma de aventais) eram usados por ambos os sexos, não apresentando grandes variações de escola para escola. Isto não significa, porém, que não houvesse rígidas concepções em torno do que poderia ser atribuído como comportamento adequado para meninas e meninos. Em depoimento datado de 1954, um aluno da primeira turma do Jardim de Infância do Colégio Farroupilha afirmava seu descontentamento com certas atividades, provavelmente identificadas com as atribuições "tipicamente" femininas (Telles, 1974:94):

A nossa professora, uma senhora de idade, suíça, Maria Gruber, era muito bondosa e paciente. Passávamos as horas com jogos, cantos e trabalhos manuais. Nunca, porém, me

---

<sup>43</sup> Trata-se da professora Lourdes Reis, que atuou no Instituto de Educação na década de 50.

pude conformar, de me exigirem, também, trabalhos com agulha e linha, feitos em cartolina com riscos já impressos.

Os Jardins constituíam-se, portanto, em importantes campos de prática, pois surgiram nas escolas destinadas à educação das moças e/ou para a formação de professoras, funcionando assim como campos de estágio, de observação cuidadosa, servindo de demonstração, controle, classificação e regulação. Como observa Louro (1999:16) "Ao classificar os sujeitos, toda a sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina". As salas de Jardim do Colégio Americano, bem como as do Instituto de Educação, por exemplo, possuíam vidros para que os adultos pudessem enxergar as crianças, sem, no entanto, serem vistos por elas. Ao mesmo tempo em que se podia contemplá-las em suas atividades, exercia-se também um controle e vigilância sobre as crianças e as professoras. No caso do Americano, este procedimento de ver sem ser visto se assemelha às paredes de vidro usadas para reconhecer criminosos e também na psiquiatria e psicologia, onde alunos/as e outros/as profissionais podem acompanhar a entrevista ou anamnese que está sendo feita na sala ao lado, com o paciente/doente/louco, sem, no entanto, serem vistos. Trata-se, portanto, de uma espécie de panóptico, objetivando o controle intenso dos corpos e de qualquer atividade ali desenvolvida.

Os Jardins de Infância, como instituições educativas modernas, podem ser caracterizados desde seu início como espaços de controle e regulação, disciplinando os corpos, classificando os comportamentos. A vigilância discreta, que tão frequentemente figurava nos textos, vinha disfarçada sob a forma de uma aparente liberdade.

Os discursos que se estabeleceram a respeito da necessidade de educação das crianças trouxeram também a questão da educação das mulheres,

de modo que parece praticamente impossível dissociar um discurso do outro. Especialmente o discurso médico e, posteriormente o discurso psicológico, que começou a se delinear fortemente no Brasil a partir do início do século XX, articularam-se numa poderosa estrutura de saber/poder de modo a governar mulheres e crianças e, com isso, exercer o controle sobre as populações, como discutirei no próximo capítulo.

### Referências bibliográficas

BAIN, Winifred E. Escolas Maternais e Jardins de Infância nos Estados Unidos. *RBEP*, n. 32, vol. 12, jan./abr. 1948. P. 70-103.

BOLETIM DO CPOE, Secção de orientação, 1950-51. p. 35-38.

BUJES, Maria Isabel E. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, M. (org.). *Estudos Culturais em educação*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

BURMAN, Erica. *La desconstrucción de la Psicología Evolutiva*. 1998.

CARVALHO, Marta M. C. Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, p. 4-11, ago. 1988.

\_\_\_\_\_. O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 29-35, nov. 1989.

CLARK, Oscar. O Edifício da saúde pública deve alicerçar-se na educação. In: *Jornal do Comércio*. *RBEP - secção através de revistas e jornais*. Vol. VIII, n. 23, jul./ago. 1946: 349 à 356.

\_\_\_\_\_. *RBEP*, n. 29, vol. XI, jul./ago. 1947, p. 15-40.

COSTA, Gercy C. O papel do professor na Escola Renovada. In: *Revista do Ensino*, vol. 2, n. 5. Jan/40, ano 1, p. 33-34.

COSTA, Maria Leite. Complexos Infantis. In: *RBEP*, n. 32, vol. 12, jan./abr. 1948, p. 50-69.

CUNHA, M. A desqualificação da família para educar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 102, nov. 1997. p. 46-64.

DREYFUS, H. & RABINOW, P. Sobre a genealogia da ética: uma visão do trabalho em andamento. In: ESCOBAR, Carlos H. (org.). *Michel Foucault (1926-1984) O dossier - últimas entrevistas*. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

- ÉVRARD-FIQUEMOND, Jeanne. *Jardins de Infância*. São Paulo: Flamboyant, 1963.
- FINKELSTEIN, Barbara. Incorporando as crianças à História da Educação. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6, p. 183-209, 1992.
- FOUCAULT, M. *Tecnologias do yo*. Barcelona: Paidós, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. Trad. Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- KATZENSTEIN, Betti. Ansiedade e agressividade em crianças pré-escolares. RBEP, vol. XX, n. 21, jul./set, 1953. P. 169-171.
- KISHIMOTO, Tizuko. *Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- \_\_\_\_\_. *A pré-escola em São Paulo (1877-1940)*. São Paulo: Loyola, 1988.
- KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
- KUHLMANN JR. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Educação pré-escolar no Brasil (1899-1922): exposições e congressos patrocinando a "assistência científica"*. São Paulo, PUC-SP, 1990. (Dissertação de Mestrado).
- \_\_\_\_\_. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago. 1991.
- \_\_\_\_\_. O Jardim de Infância Caetano de Campos. In: REIS, M. C. D. (org.). *Caetano de Campos: fragmentos da história da instrução pública em São Paulo*. São Paulo, Associação do ex-alunos do IECC/Moderna, 1994. P. 61-72.
- OLIVEIRA, Zilma. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, n. 14 (1): 43-52, jan./jun. 1988.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86. p. 40.
- LOHMANN, Alberto. O grande valor social dos Jardins de Infância. In: *Revista do Ensino*, Porto Alegre, n. 23, jun. 1954.

- \_\_\_\_. A criança: esse material plástico por excelência. In: *Revista do Ensino*. Porto Alegre, n. 46, ago. 1957. P. 55-57.
- LOPES, Eliane Marta T. *Da sagrada missão pedagógica*. Belo Horizonte. 1991. (Tese de Doutorado).
- LOURO, Guacira L (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MACHADO, Edvete R. C. Os Jardins de Infância e o sistema escolar. In: *Revista do Ensino*, ano VI, n. 41, out./nov. 1956.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, M. C. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MOREIRA, Raul. Higiene Mental da criança. In: *Revista do Ensino*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, set. 1939.
- NINA, Celina A. *Escolas-maternais e Jardins de Infância*. Rio de Janeiro: Coleção DNCr nº 147, 1954.
- \_\_\_\_. Um século de Jardim de Infância. In: *Revista do Ensino*, v. 9, n. 26, 1942.
- PAUCHET, Victor. *Os filhos - sua preparação para a vida*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s/d.
- PEIXOTO, Afrânio. Oração da Mestra. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, n. 2, out. 1951.
- ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T (org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 30-45.
- \_\_\_\_. *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*. Londres: Routledge, 1989.
- SAMPAIO, Maria Josefina. Observações sobre o ensino primário. In: *Revista do Ensino*, Porto Alegre, n. 1, v. 1, set. 1939. P. 35-36.
- SCHULTZ, Zenaide C. A colaboração dos pais na Escola Nova. In: *Revista do Ensino*, vol 1, n. 2, out./1939, ano 1, p. 101-103.
- TELLES, Leandro. *Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha*. 1858/1974. Porto Alegre: Associação Beneficente Educacional de 1858, 1974.
- VARELA, J. op. cit. VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre, FAGED/UFRGS, 1995, p. 37-56.



WALKERDINE, Valerie. Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana. In: LARROSA, Jorge. *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1995. p. 79-152.

\_\_\_\_\_. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, T. T. (org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 143-216.

## 4. GOVERNANDO AS MULHERES

---

Os discursos produzidos a respeito de mulheres, especialmente a partir dos séculos XVIII, XIX e primeiras décadas do século XX, tentaram posicioná-las de modo a que ocupassem um lugar de submissão e inferioridade na sociedade. Tais discursos, produzidos nos mais diferentes campos do conhecimento, enfatizavam a argumentação de uma natureza biológica própria que, em última análise, justificava as desigualdades entre homens e mulheres.

---

### 4.1. Construindo a inferiorização feminina

Foucault, em *El sujeto y el poder* (1988) afirma que uma das mais poderosas formas de governo das populações se deu através do controle dos corpos e da sexualidade, pois, ao contrário do que comumente se diz, a sexualidade não foi silenciada, mas sim colocada "em discurso" desde o final do século XVI. O sexo foi dito de muitas formas, ainda que não de maneira explícita, especialmente nas sociedades cristãs, onde passou a ser cuidadosamente examinado, vigiado e confessado.

Lana Lage da Gama Lima, em seu artigo *Confissão e sexualidade* (1996), mostra o quanto um discurso assustador sobre a sexualidade no âmbito da igreja, através de seus manuais de confissão, foi incorporado mais tarde pela medicina, em fins do século XVIII.

Vários discursos - religioso, médico, filosófico, pedagógico, literário - foram acionados colocando em circulação representações de gênero e sexualidade, geralmente baseadas em concepções de uma natureza biológica específica, reforçando, em alguma medida, a desigualdade entre mulheres e homens.

Foucault (1993) mostra ainda que mecanismos específicos de conhecimento e poder centrados no sexo se conjugaram, desde o século XVIII, através de uma variedade de práticas sociais e técnicas de poder. Desta forma, a sexualidade das mulheres e das crianças, o controle de comportamento procriativo e a demarcação de perversões sexuais, vistas somente sob a ótica de patologia individual, produziram, ao longo do século XIX, quatro figuras submetidas à observação e ao controle social, inventadas no interior de discursos reguladores: a mulher histérica; a criança masturbadora; o casal que utiliza formas artificiais de controle da natalidade; e o "pervertido", especialmente o homossexual.

A partir dos séculos XVIII e XIX, o estudo da "natureza" da mulher tornou-se uma prioridade da pesquisa científica. Porém, como mostra Londa Schiebinger (1987), a identificação das diferenças sexuais no corpo humano não é exclusividade dos tempos modernos. No mundo antigo, Hipócrates, Aristóteles e Galeno trataram de justificar o *status* social inferior das mulheres a partir de um discurso calcado na idéia de "essência" ou "natureza" feminina. Argumentavam, por exemplo, que as mulheres eram mais frias, fracas e úmidas, não possuindo calor suficiente para cozinhar o sangue e assim purificar a alma, sendo por isso mais indolentes. Já os homens, por serem considerados mais quentes e secos, eram mais ativos. Tais idéias foram incorporadas ao pensamento medieval com poucas revisões e dominaram a literatura médica ocidental até pelo menos o século XVII, embora houvesse um limitado movimento feminista na medicina dos séculos XVI e XVII<sup>44</sup>.

Foi com o ideal de maternidade instaurado a partir do século XVIII, que os médicos começaram a ver as mulheres como possuidoras de uma sexualidade

---

<sup>44</sup> Em 1645, J. P. Lotichium, professor de medicina da Universidade de Rinteln da Alemanha, concluiu que as mulheres poderiam ser consideradas completamente humanas pois eram perfeitas em seus aspectos físicos. Já em 1673, a feminista francesa Poullain de la Barre usou explicitamente argumentos médicos para sustentar os apelos para a igualdade social das mulheres (Schiebinger, 1987).

própria, entendendo seus órgãos não mais como um similar dos órgãos masculinos, mas tendo funções bem específicas. Antes disso, como aponta Laqueur (1992), o corpo feminino era visto apenas como uma versão inferior e invertida do corpo masculino. A teoria unissexual que dominou o pensamento anatômico durante um longo período não considerava a possibilidade de existir um interior feminino específico, por entender que as mulheres tinham os mesmos órgãos que os homens e que tais órgãos funcionavam de forma similar<sup>45</sup>. Apesar disso, essa teoria trouxe algumas “vantagens” para as mulheres, na medida em que se achava, por exemplo, que a excitação clitoriana exercia um papel fundamental para a reprodução, pois através dela seria possível excitar “os testículos internos” (ovários) e com isto possibilitar a fecundação.

Embora o discurso médico reconhecesse a necessidade do prazer feminino, fazia-o subordinado à procriação. Lana Lima (1996:47) faz referência aos médicos franceses Ambroise Paré (século XVI) e Jean Liébault (século XVII), que já haviam tratado da fantasia necessária à cópula conjugal para que a fecundação acontecesse com maior facilidade:

Ambos aconselhavam os maridos a acariciarem e excitarem suas esposas preparando-as para o ato. Paré recomenda que o homem conte histórias galantes. Liébault imagina um requintado rito preparatório em que a esposa, recostada num leito perfumado, aguarda o marido enquanto uma criada lê

---

<sup>45</sup> Os órgãos sexuais femininos eram entendidos como uma espécie de versão mal acabada dos órgãos masculinos. Os termos vagina, útero, vulva, lábios, clitóris foram criados depois do século XVII (Laqueur, 1992). Somente no século seguinte é que se irá definir o homem e a mulher como seres distintos. Desta forma, também o lesbianismo e a homossexualidade como categorias não podiam existir antes da criação do homem e da mulher como seres opostos. Weeks (1999) observa que, no final do século XIX e início do XX houve uma grande preocupação em definir tipos e formas de comportamento, inclusive em relação às identidades sexuais. Homo e heterossexualidade tornaram-se conceitos opostos. Esses dois termos foram usados publicamente pelo escritor austro-húngaro Karl Kertbeny em 1869.

para ela uma história de amor. Aconselha ainda que sua serva lhe faça massagens com óleo nas costas e lhe friccione a região pubiana de modo a estimular o útero até que comece a sentir desejo e prazer. Só então faz-se entrar o marido.

Na medida em que o útero foi descoberto como um órgão com função própria (e não simplesmente um similar do órgão masculino que não evoluiu), foi possível ver as mulheres como seres fisiologicamente específicos, sendo difícil, a partir de então, sustentar a tese de desigualdade ou inferioridade feminina. Seria preciso arranjar outras estratégias para continuar colocando as mulheres num patamar de inferioridade. Os anatomistas, ao dirigirem sua atenção para determinadas partes do corpo, fizeram com que tais partes se tornassem politicamente importantes. Desta forma, um crânio feminino menor foi usado para provar que as capacidades intelectuais das mulheres eram inferiores a dos homens, enquanto que a pélvis maior foi tida como prova definitiva de que elas eram naturalmente destinadas à maternidade, portanto, deveriam ficar confinadas ao âmbito doméstico, cuidando da casa e da prole, reforçando assim os argumentos contra a participação das mulheres nas esferas públicas.

Schiebinger (1997) lembra ainda que a busca por diferenças sexuais por parte dos anatomistas também coincidiu com mudanças na estrutura dos cuidados médicos dos séculos XVII e XVIII. O interesse dos anatomistas nos caracteres distintivos da estrutura do corpo das mulheres apareceu ao mesmo tempo em que a profissionalização das ciências médicas estava tomando para si o cuidado com a saúde das mulheres, retirando-o das mãos das parteiras. As mulheres eram definidas como incapazes de fazer ciência pela comunidade médica que estava, ela mesma, tentando tornar-se científica, fazendo com que seu discurso se tornasse legítimo, plenamente aceito e reconhecido pelos demais.

Desta forma as mulheres foram colocadas como seres inferiores, comparadas aos "primitivos", às crianças e aos negros. Craniologistas analisaram o tamanho e a forma dos crânios de homens e mulheres, brancos e negros, na tentativa de descobrir se eram ou não as capacidades das mulheres e dos "povos primitivos" equivalentes àquelas dos homens brancos europeus<sup>46</sup>.

A comparação entre mulheres e crianças pode ser encontrada em vários escritos do final do século XIX e início do século XX<sup>47</sup>. Em 1847 o médico alemão E. W. Posner, ao descrever minuciosamente as semelhanças entre crianças e mulheres, chegou à conclusão de que as mulheres tinham falhado em atingir a plena maturidade humana. A partir de uma concepção darwinista, Posner defendeu a existência de uma hierarquia natural e unificada de desenvolvimento cultural, intelectual e físico na qual as categorias de seres humanos teriam seu lugar. Isto implicava na idéia de que a forma do corpo masculino europeu era a norma de maturidade contra a qual, mulheres, negros e crianças deveriam ser medidos, comparados. Schiebinger (1987) afirma que a suposta representação "universal" do corpo humano nas ilustrações anatômicas do século XVIII eram, de fato, carregadas com valores culturais, na medida em que serviram para produzir e reproduzir ideais contemporâneos de masculinidade e feminilidade<sup>48</sup>.

É possível observar o quanto a argumentação ampla e persuasiva da diferença física foi insistentemente utilizada, na tentativa de justificar uma

---

<sup>46</sup> Interessante perceber que esta mesma lógica não foi aplicada em outras situações, ou seja, o argumento do tamanho do crânio valia para afirmar a inferiorização da mulher, mas não servia para afirmar por exemplo, que os gorilas, dentro dessa mesma lógica, deveriam ser considerados então mais inteligentes do que os homens, pelo fato de possuírem um crânio maior.

<sup>47</sup> Trombetta (1911:46), por exemplo, afirmava que "as mulheres não são mais do que umas crianças grandes. Ela não pode obrar nunca por vontade própria, senão de um modo vacilante, porque esta é instável e sem tenacidade".

<sup>48</sup> Em suas ilustrações do corpo humano, os fisiologistas e anatomistas escolhiam, isto é, determinavam quais seriam os modelos mais bonitos da espécie, estabelecendo assim normas de beleza.

possível diferença moral e intelectual entre os sujeitos, subscrevendo assim um sistema de desigualdade social.

Para Schiebinger (1997) a anatomia comparativa de homens e mulheres tornou-se um projeto de pesquisa para a comunidade médica do final do século XVIII, em função da necessidade de se buscar definir a posição das mulheres na sociedade europeia burguesa em geral e na ciência em particular, pois com o novo reordenamento da sociedade, através de práticas mais democráticas, seria importante definir o papel que caberia às mulheres desempenhar. Esta necessidade acarretou, por exemplo, a produção das primeiras representações do esqueleto feminino.

Posteriormente alguns médicos passaram a defender a idéia de que a masturbação feminina era responsável pela histeria e outras perturbações do espírito, como os ataques epiléticos, podendo levar inclusive à morte. Laqueur (1992) observa que tanto a masturbação quanto o orgasmo clitoriano foram associados a doenças nervosas, prostituição, imoralidade e infantilismo psíquico. A clitoridectomia foi então utilizada para reforçar a idéia de que o orgasmo vaginal era o verdadeiro representante da maturidade sexual da mulher, devendo acontecer dentro dos limites do casamento. Foucault (1985:179), diz que a estrutura matrimonial, ao assumir um papel regulador das relações, tornou-se ao mesmo tempo o mais forte dos vínculos individuais e o único lugar dos prazeres legítimos. A primeira finalidade do casamento seria a procriação e a segunda, a ordenação de uma vida comum e inteiramente compartilhada.

Desta forma, a sexualidade pode ser compreendida como um "aparato histórico" (Weeks, 1999:45) que se desenvolveu como parte de uma complexa rede de regulação social, "policiando" os corpos e produzindo identidades. Uma das mais importantes estratégias de governo sobre as mulheres (e também sobre as crianças) se deu através da educação.

## 4.2. Educação das mulheres no Brasil

A mãe brasileira, como se acha notado em todos os nossos romancistas, é fraca. O seu amor maternal, sem energia como todos os seus sentimentos, é indiscreto e revela-se sobretudo pelo mimo, por um excessivo carinho e uma histérica apreensão que apenas consente ao filho arredar-se de suas saias ou do regaço de uma ama. No Brasil, não é raro ver uma criança de três e quatro anos ainda ao colo. Falar a uma mãe brasileira em fazer seu filho acordar cedo, meter-se num banho frio, correr, andar, saltar, não comer guloseima a toda a hora, é arranjar-se uma desafeição (Veríssimo, 1890:75).

No Brasil, a idéia de incapacidade ou desqualificação da família para educar pode ser encontrada com bastante frequência em vários textos ao longo do século XIX e também nas primeiras décadas do século XX.

Miriam Leite (1997:37), ao pesquisar alguns livros de memórias e diários de viajantes, escritos no século XIX, identificou o que esses autores e autoras haviam escrito sobre crianças, relações familiares, seus modos de vida:

Os pais brasileiros vivem com as crianças ao redor e as estragam a mais não poder. Uma criança brasileira é pior que um mosquito tonto. As casas brasileiras não tem quartos para elas e, como se considera cruel pôr as queridinhas na cama durante o dia, tem-se o prazer de sua companhia sem intervalos<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> Trecho do diário de viagem de R. E. Edgecumbe, escrito em 1886, pág. 47.



As famílias eram acusadas de negligentes ou condescendentes demais com os/as filhos/as. Tais concepções, que começaram a se esboçar ainda no século XVIII, desencadearam ações no sentido de conter o despreparo da família (especialmente da mãe) na educação da prole. Dentro desse contexto, propagou-se a idéia de educá-las, objetivando atender a essa nova demanda. Como assinala Eliane Marta Lopes (1991:120), a 1ª Lei de Instrução Pública (1827) afirmava que a educação feminina era justificada em função de seu destino de mãe. Diz o texto da lei:

As mulheres carecem tanto mais de instrução, por quanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que os fazem homens bons e maus, são as origens das grandes desordens, como os de grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas.

Nas fontes pesquisadas foi possível observar a indissociabilidade entre os discursos voltados para as mulheres e os discursos voltados para a formação da criança. Este atrelamento dos discursos, anteriormente apontado por Margareth Rago (1985:68), "mostra uma mulher infantilizada através da linguagem de desamparo, bem como da idéia amplamente difundida de que ela era incapaz de pensar e agir por si própria, sendo o seu espírito servil por natureza. A imagem da mãe-sacrifício e da criança-inocência complementam-se numa mesma construção simbólica". Este alegado despreparo das mulheres foi utilizado como argumento para a implantação de escolas especificamente femininas ou, de um modo mais geral, para a ampliação da escolarização das meninas e moças.

Especialmente ao final do século XIX e início do XX, surgiram no Brasil vários cursos destinados a moças, como as escolas técnicas femininas e escolas

normais, que incluíam disciplinas de economia doméstica, puericultura, sempre com o objetivo de preparar uma “nova” mulher, estritamente ligada às funções de mãe e dona de casa, como expressa Antonio Manoel dos Reis (1881:20), por ocasião da inauguração das aulas para o sexo feminino do *Imperial Lycêo de Artes e Offícios*:

Filha, esposa e mãe, eis as pérolas mais preciosas da sua coroa neste mundo. Mas, para que a filha seja obediente, a esposa fiel e a mãe exemplar, - cumpre desenvolver a sua inteligência pela instrução, e formar o seu espírito pela educação. (...) Instrução é a base sobre a qual deve a mulher erguer o edifício da sua felicidade; a educação é o complemento e o remate desse edifício.

Guacira Louro (1997a:446-7) observa que “a educação da mulher seria feita para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos, ou, na linguagem republicana, na função formadora dos futuros cidadãos”.

Com a Proclamação da República (1890), intensificou-se a idéia de que seria importante incentivar a educação feminina. Autores como José Veríssimo (1890), citado na epígrafe desta seção, defendiam que a educação da sociedade deveria começar pela mulher. No entanto, ao se referir à mãe brasileira, o autor certamente trazia consigo uma outra representação de mãe e de educação, provavelmente inspirada no modelo europeu.

Segundo a historiadora Margareth Rago (1985:75), havia, no final do século XIX, uma grande preocupação em promover uma representação de feminilidade, a esposa-dona-de-casa-mãe-de-família, e uma preocupação especial com a infância, percebida como riqueza potencial da nação.

É principalmente recorrendo ao problema do aleitamento materno natural e à condenação da amamentação mercenária que o poder médico formulará todo um discurso, a partir de meados do século XIX, de valorização do papel da mulher, representada pela figura de "guardiã do lar". O argumento médico baseia-se na "vocação natural" da procriação... No discurso médico, dois caminhos conduzirão a mulher ao território da vida doméstica: o instinto natural e o sentimento de sua responsabilidade na sociedade.

No entanto, é preciso considerar que os discursos não são homogêneos, lineares ou convergentes. Ao mesmo tempo em que se enfatizava a necessidade de uma educação feminina, mais voltada para o lar, havia outro movimento que, aos poucos, tentava implementar um redimensionamento do papel exercido pelas mulheres no lar e na sociedade em geral. Isto se deu em função do processo de industrialização e da crescente urbanização na sociedade brasileira, abrindo novas possibilidades de trabalho para os homens, até então principais responsáveis pela atividade docente no Brasil, desde a época dos jesuítas (1549-1759). O magistério passou a ser desinteressante para os homens que, dentre outras coisas, viam nas indústrias recém-criadas e nas mais novas atividades urbanas oportunidades de maiores salários e novas chances de ascensão social.

Neste contexto, o magistério acabou se constituindo numa via de acesso importante para a escolarização das mulheres. As últimas décadas do século XIX representaram uma queda significativa no número de alunos das escolas normais, e ao mesmo tempo, um aumento do ingresso de mulheres nesta área. A formação profissional das mulheres era vista como um aperfeiçoamento do instinto maternal e refletia também no aumento da presença feminina na vida social. "A expansão dos Jardins de Infância trouxe a necessidade de se considerar aspectos ligados à profissionalização das mulheres e à concepção de

escola" (Kuhlmann, 1998:121). O acesso das mulheres ao magistério, no entanto, não se deu de forma tranquila, pois alguns estavam convictos de que elas eram completamente despreparadas para o exercício de tal função (Louro, 1997a).

Alguns livros que circularam em Porto Alegre nas primeiras décadas do século XX deixam bem evidentes estes debates:

Como se quer pois que a mulher com eficácia possa instruir ou educar? (...) de resto, sendo privada de muitos conhecimentos práticos só poderia transmitir aos seus educandos o que forma o cúmulo de seus próprios defeitos.

Dando à luz, a maternidade a conduz inexoravelmente ou a um exagerado egoísmo que torna impossível a observação e o cuidado pelos outros, ou a uma extrema ternura por todas as crianças (Trombetta, 1911:43).

Esse mesmo autor (id.:57:66) anunciava que a escola deveria ser responsável pela formação do caráter, fortificando a vontade e desenvolvendo o sentimento do bom e do belo; "e tudo isto - sabemos-lo - não existe na mulher. (...) Onde reina geralmente a desarmonia é naquelas famílias cuja mulher tem o *amor pelo livro*" (grifos do autor).

Já para Afrânio Peixoto (1923) a educação da mulher contribuiria para a prosperidade da família. Este autor defendia a idéia de que a maternidade seria uma espécie de "serviço obrigatório" das mulheres, assim como os homens prestam o serviço militar obrigatório, para defender a Pátria que elas (as mulheres) criaram.

Segundo demonstra Rita Cristina Couto (1994), as mulheres, assim como a nação, deviam ser higienizadas, não só orgânica como moralmente. Cabe ressaltar que as concepções eugênicas estavam circulando com grande impacto no início do século XX no Brasil, tendo repercussões importantes nas primeiras

décadas. Com a pretensão de contribuir para o bem-estar da espécie, tais concepções estavam pautadas no estudo dos fatores físicos e mentais socialmente controláveis, que poderiam alterar para pior ou para melhor as qualidades raciais<sup>50</sup>.

Weeks (1999:53) lembra que nos anos que antecederam à I Guerra Mundial, as concepções de eugenia, defendendo a procriação planejada dos melhores indivíduos, estavam em muita evidência. Tais concepções tiveram influência significativa em alguns países, "na modelação de políticas de bem-estar e na tentativa de reordenar as prioridades nacionais face à competição internacional".

As orientações médicas traziam claramente a influência eugenista, pautadas em estudos dos fatores favoráveis à melhoria da raça, e também daqueles que poderiam provocar sua decadência, como é possível depreender das afirmações do médico Renato Kehl<sup>51</sup> (apud Couto, 1994:59) em seu livro *Aparas eugenicas. Sexo e civilização*, escrito na década de 30:

Evitar casamento com pessoa de classe inferior e, sobretudo, com indivíduos, de raças diferentes e com mestiços das primeiras gerações. Está provado que tais casamentos são disgênicos, dando origem a tipos inferiores física, psíquica e moralmente.

O conceito de raça<sup>52</sup> afirmou-se no século XIX, coincidindo com um período de expansão colonial, sendo largamente utilizado como um argumento legitimador da dominação européia.

<sup>50</sup> O termo eugenia foi criado na Inglaterra, na segunda metade do século XIX pelo fisiologista Francis Galton. Para um maior aprofundamento da questão relacionada à eugenia no Brasil ver Roberto Machado et alii., 1978 e em Jurandir F. Costa, 1979.

<sup>51</sup> Este mesmo autor já havia escrito, em 1925, o livro *Como escolher uma boa esposa*.

<sup>52</sup> Anthias e Yuval-Davis (apud Guibernau, 1996:95) observam que "a raça é um modo de nomear a diferença entre os membros de uma coletividade particular e a "outra", "a

Ao aceitar o pressuposto de que havia uma estreita ligação entre o aspecto orgânico e o moral, o discurso médico reforçava, então, modelos de conduta considerados adequados à população. É importante, porém, salientar que o discurso médico não estabeleceu as bases das teorias raciais, mas apenas aceitou-as, ampliando-as e aplicando-as ao campo da saúde:

O canal privilegiado pelo discurso médico foi a família, apresentada como o modelo básico do que deveria ser a nação. Esse processo de intervenção no seio familiar começou no século XIX, quando as teses médicas versavam frequentemente sobre os cuidados com as crianças, a fim de evitar a degeneração, atingindo portanto o comportamento materno através da idéia de contágio dos males sociais (Couto, 1994:54).

Essa mesma autora considera ainda que o discurso médico não criou um novo modelo familiar, pois a Igreja católica, desde a colonização, sempre defendeu o casamento e o cuidado com os filhos, tentando assim controlar o espaço familiar, através de estratégias que visavam principalmente alcançar a mãe. No entanto, o discurso médico, ao defender a higienização das relações entre pais e filhos, objetivando formar, na sociedade brasileira, uma raça saudável, vinha revestido de um aparato de cientificidade, impondo-se como o conhecimento mais legítimo naquele novo contexto<sup>53</sup>.

Marcus Vinícius Cunha (1997:57) observa que o objetivo mais alto a ser atingido pela educação, segundo as associações norte-americanas ligadas à área

---

alheia". A raça estabelece uma fronteira entre aqueles que partilham certas características biológicas ou fisionômicas que "podem ou não ser vistas como expressas principalmente em cultura ou estilo de vida, mas são sempre fundadas na separação de populações humanas por alguma noção de hereditariedade de traços comuns ou coletivos". Para um maior aprofundamento dessa questão, ver tese de doutorado de Dagmar Meyer (1999), especialmente o capítulo 2.

da saúde, era a melhoria da raça humana. Movimento semelhante também pôde ser percebido no Brasil, em que a criança se transformou no principal alvo da campanha higienista, de forma a atingir também sua família, através da moralização desta, transformando-a em agente de melhoramento da espécie<sup>54</sup>.

Nicolas Rose (1998) observa que a partir do momento em que a população passa a ser o alvo da preocupação do pensamento político, o governo passa a examinar detidamente uma série de fenômenos, tais como o número de sujeitos, estado de saúde, tipos de morte, longevidade, idade, hábitos, taxas de reprodução, etc. As ações e cálculos dos dirigentes governamentais voltam-se para novas tarefas, através da maximização das forças da população e de cada indivíduo no seu interior, tentando minimizar os problemas dos sujeitos, organizando suas vidas da melhor maneira possível.

Em Porto Alegre, no final do século XIX e início do seguinte, também houve grande preocupação em sanear/disciplinar os espaços públicos e as casas, pois com o crescimento urbano e o surgimento de fábricas colocava-se a necessidade de reordenação do espaço. O Código de Posturas Municipais (1893) é um exemplo claro desta tentativa de reordenamento, pois dava poderes à Intendência de demolir as construções - principalmente sobrados e cortiços - que não estivessem dentro dos padrões estabelecidos (Pesavento, 1994; Correa, 1994). Os médicos desempenharam um papel fundamental neste processo de saneamento dos espaços e controle das populações. Além disso outros interesses estavam em jogo, como por exemplo, a especulação imobiliária, através da valorização de determinados espaços, áreas, regiões. Desta forma é possível perceber que havia uma dinâmica de controle social, que ia desde a família, controlando seus hábitos e costumes mais privados e rotineiros, até

---

<sup>53</sup> Ver a este respeito Mary del Priore, 1990.

<sup>54</sup> A exemplo do que ocorreu em outros países, aqui também foram criadas as Ligas de Higiene Mental, por volta da década de 20. Palestras foram veiculadas através do rádio, campanhas foram feitas visando sanear/moralizar os espaços, as famílias.

mesmo à cidade, através de uma constante hierarquização, separação, classificação.

Rose (1998:37) observa que para governar a população torna-se fundamental isolá-la como um setor da realidade, identificando suas características e processos, fazendo com que seus traços se tornem "observáveis, dizíveis, escrevíveis", enfim, explicáveis.

Em diversos artigos datados do século XIX e épocas subsequentes, os pais eram acusados de não saberem educar corretamente, não apenas no sentido de desconhecerem determinadas regras de saúde e higiene, mas pelo fato de serem extremamente compassivos com os/as filhos/as, rendendo-se aos caprichos deles/as.

A partir dos anos 20 começou a se operar uma transformação sutil no discurso pedagógico, graças à pedagogia da escola nova, redefinindo a natureza infantil e o lugar do conhecimento sobre ela produzido, nas teorias e nas práticas da educação. Como mostra Marta Carvalho (1997:279-80)

Uma aposta otimista na natureza infantil e na educabilidade da criança insinua-se como o enunciado principal a regular as articulações discursivas. As figuras da deformação, que assombravam a formação discursiva anterior e que traziam a detecção e o controle da anormalidade para o âmago da pedagogia, são como que gradativamente expelidas do campo pedagógico e produzidas como tema e objeto da intervenção de outros saberes e poderes.

A autora observa que as teorias racistas, tão presentes anteriormente, começaram a ser relativizadas, sendo substituídas pela crença de que a saúde, aliada à educação, seriam fortes parcerias na tentativa de "regenerar" a população.



Disciplinas de Puericultura, Higiene escolar e Psicologia começaram a fazer parte dos currículos das escolas normais desde o início do século XX. Assim encontramos na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos o seguinte:

O ensino prático de puericultura deveria ser para as moças o que é o serviço militar para os rapazes. Os cursos para mães, instituídos nas escolas municipais dos países civilizados, deram tão bons resultados que os pais reclamaram cursos idênticos para eles. Além disso, precisamos instalar "creches" por toda parte para internação das criancinhas de peito. Se não as separarmos das mães ignorantes, paupérrimas e, muitas vezes, sem a mínima educação moral, pouco conseguiremos (Clark, Oscar. 1946:349-50).

Os hábitos mais rotineiros do trabalhador e sua família foram postos em discussão. As mães das classes pobres eram responsabilizadas pela alta taxa de mortalidade infantil sendo consideradas desinformadas e ignorantes em relação aos cuidados da higiene dos recém-nascidos. Suas práticas tradicionais foram desautorizadas, ao passo que as mães burguesas foram vistas como uma espécie de aliadas dos médicos na difusão dos novos comportamentos junto às mães trabalhadoras (Mello, 1997).

Especialmente em relação à mulher, os projetos elaborados no Brasil no final da década de 30 e início da década de 40 objetivavam uma educação voltada para o lar, ressaltando

as virtudes próprias da mulher, a sua missão de esposa, de mãe, de filha, de irmã, de educadora, o seu reinado no lar e o seu papel na escola, a sua ação nas obras sociais de caridade, o cultivo daquelas qualidades com que ela deve cooperar com

o outro sexo na construção da pátria e na ligação harmônica do sentimento da pátria (Silveira, apud Schwartzman, 1984: 109).

Na Revista Brasileira de Pedagogia (1936), Laura Lacombe (apud Lopes, 1991:189) afirmava:

não se pode separar as duas vocações: a mulher e a criança, o primeiro problema a resolver é o da cultura da mulher. (...) Esposa e mãe, ou não, a mulher é essencialmente educadora no lar ou fora dele; a mulher tende naturalmente a se dedicar ...

Almira Rodrigues e Sílvia Yannoulas (1998:66) observam que a identidade feminina se estabeleceu "com base no amor/entrega, do ser para os outros, da heteronomia, em um contrato temporalmente infinito". Muitos discursos, desde o início do século, procuraram fazer de tal argumento uma verdade universal e imutável. Dar-se de forma incondicional, dedicando-se à família, sendo a principal responsável por sua manutenção.

Augusto Capanema (apud Schwartzman, 1984:107) afirmava: "é a mulher que funda e conserva a família, como é também por suas mãos que a família se destrói. Ao estado, pois, compete, na educação que lhe ministra prepará-la conscientemente para esta grave missão"<sup>55</sup>.

Em relação ao homem, porém, deveria ser reservada uma educação que enaltecesse sua coragem, força de vontade, que o tornasse afeiçãoado ao trabalho, à família e à nação. Dentro de tal perspectiva, a força física era fundamental para exercer a base da força moral, cabendo-lhe, portanto, uma

---

<sup>55</sup> Palestra proferida no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1937.

posição bem definida de poder e autoridade. O artigo do Dr. Arthur Ramos (1939:105), publicado na Revista do Ensino, afirmava:

O pai é um seletor de emoções. Ele contrabalança a influência materna exercendo o papel de mediador entre a mãe e o filho. É através dele, geralmente, que vem se exercer os primeiros "imperativos categóricos" na alma infantil. Ele é o símbolo de autoridade e poder que se interpõe para exercer a sua função de censura.

Destaca-se, nesse contexto de controle da população, o Estatuto da Família, elaborado na era Vargas, cujo idealizador (e articulador) foi Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde. Com o objetivo de dar proteção à família, este projeto teve consequências importantes em relação à política de previdência social, ao papel da mulher na sociedade, à educação, bem como à política populacional do país. Embora o Estatuto não tenha sido de fato implementado, cabe aqui, considerar que suas idéias e propostas mobilizaram diversos setores da sociedade, mostrando as representações de família, infância, homem, mulher e educação que circularam no Brasil naquele período.

O Estatuto previa incentivos ao casamento, oferecendo facilidades até mesmo de empréstimos matrimoniais, prêmios de núpcias, de natalidade, etc., bem como estabelecendo impostos aos solteiros ou àqueles/as que não tivessem filhos/as. O Estatuto foi um esboço muito significativo do que se pensava naquele momento histórico, como forma de controle das populações, já que estes incentivos vinculavam-se ao controle da própria sexualidade da população. Como afirmou Foucault (1980:45-6)

A sociedade moderna tentou reduzir a sexualidade ao casal - heterossexual e, se possível, legítimo. Poder-se-ia também

dizer que ela inventou, ou pelo menos organizou cuidadosamente e fez proliferar, grupos com elementos múltiplos e sexualidade circulante: uma distribuição de pontos de poder hierarquizados ou nivelados, uma "busca" de prazeres - no duplo sentido de desejados e perseguidos; sexualidades parcelares toleradas ou encorajadas; proximidades que se apresentam como procedimentos de vigilância e funcionam como mecanismos de intensificação; contatos indutores.

<sup>2</sup> O Estatuto da Família, em seu artigo 13, evidenciava uma educação para as mulheres que as tornassem "afeiçoadas ao casamento, desejosas da maternidade, competentes para a criação dos filhos e capazes da administração da casa" (Schwartzman, 1984:112).

A maternidade foi então colocada em discurso durante várias décadas reafirmando que somente através dela a mulher poderia alcançar a "plenitude". O médico Alexis Carrel (1941:130) assim dizia:

Uma mulher fisicamente apta para ser mãe seria uma pessoa mais forte e mais feliz e cidadã mais útil se tivesse um filho. E, inversamente, será um ser mais débil, mais infeliz e menos útil, se renuncia a esta função essencial.

Ao mesmo tempo em que se atribuía à mulher o gerenciamento do lar, a educação dos filhos, também se esperava dela docilidade, fragilidade e subordinação ao marido. Havia um grande investimento da sociedade, alimentado por diferentes discursos que, conjugados, reafirmavam um lugar de subordinação e inferioridade da mulher. Maria Tereza dos Santos Cunha (1994:58) considera que

A mulher aparece, assim, presa a família e a tudo que esta simboliza em termos de valores. O mito da mulher-mãe e da esposa submissa voltadas para o mundo interno da casa é cercada de uma série de qualificativos que vão redefinindo um padrão ideal de mulher. Ela aparece como um elemento a mais na hierarquia familiar não havendo espaço para sua individualização.

Para garantir a presença da mulher no lar, cuidando da prole, o Estatuto da Família, em seu artigo 14 (Schwartzman, 1984:112), propunha restringir a admissão de mulheres no serviço público e privado. "Não poderão as mulheres ser admitidas senão aos empregos *próprios da natureza feminina* e dentro dos estritos limites da convivência familiar" (Grifos meus).

Nota-se o quanto o argumento de uma essência específica de cada gênero foi acionado no sentido de impor às mulheres um certo aprisionamento, a partir de sua condição de mãe e dona de casa. Tais discursos apontam para a idéia de que fora do matrimônio e da família não poderia haver felicidade, pois a família, como lembra Foucault (1980:103), "tornou-se o lugar obrigatório dos afetos, dos sentimentos, do amor", girando em torno de dois eixos centrais: marido-mulher e pais-filhos.

Os artigos veiculados através das revistas pedagógicas também colocavam em evidência determinadas características que julgavam primordiais para o exercício da função de mãe. Em artigo elaborado por normalistas de Porto Alegre, intitulado "Exortação à mãe brasileira" (1952:14) esta idéia estava bem presente:

Cumpre tuas obrigações de mãe e estarás concorrendo para a formação dum mundo melhor, estarás preparando a

sociedade futura da Pátria. Deves ser um santuário de nobreza, amor e dedicação a imolar-se no altar do dever para que teus filhos se aproximem de ti com respeito e veneração... deves sentir que, nesse peito infantil pulsa o coração do homem de amanhã e tens em teus braços, a teu lado, o cidadão, o soldado, o médico, o sacerdote, o juiz, o intelectual do futuro, enfim o Brasil do porvir!

Nota-se aqui o quanto os artigos expressavam grande preocupação em formar os homens, com especial ênfase àquelas atividades de maior prestígio social (o médico, o juiz, o sacerdote). É notório o quanto os textos eram escritos no masculino, negando qualquer visibilidade às mulheres. Estas estavam fadadas ao restrito espaço doméstico e à criação dos filhos.

O artigo finaliza exortando as mães para que se mirem no exemplo de Maria, "cuja passagem pela terra resumiu-se nestes dois belos títulos: Mãe do Belo Amor e Mater Dolorosa. Contempla-a e aprenderás a educar, amando e, a sofrer, sorrindo!" (1952:14).

Ao mesmo tempo em que se veiculavam diversos discursos voltados para a submissão da mulher e o seu recolhimento no espaço doméstico, outro movimento contrário começava a se esboçar, no período denominado pela historiografia tradicional de República Velha, através do movimento sufragista, que reivindicava uma participação mais direta das mulheres no espaço público<sup>56</sup>. Outro fator importante foi a possibilidade de profissionalização através do magistério, embora esta carreira tenha sido muito marcada pela associação direta entre a capacidade biológica da mulher de procriar, implicando com os

---

<sup>56</sup> No entanto, o voto feminino só foi garantido pela Constituição de 1934, o que representou o reconhecimento político da mulher, considerada educadora do lar por excelência, sendo este (o lar) a parte inicial (e fundamental) para formar uma nação forte.

cuidados da prole, com a sua suposta capacidade de educar outras crianças que não seus/suas próprios/as filhos/as. Isto demonstra o quanto os discursos não podem ser vistos como monolíticos, uma vez que estão imersos em relações de poder, num constante movimento de luta em busca de legitimidade.

#### 4.3. Escola de mães: a construção de uma "maternagem pedagógica"

A criança, portanto, pode e deve ser educada desde o berço, mas para consegui-lo, é necessário que as mães estejam preparadas e instruídas, juntando ao instinto materno e à experiência o conhecimento da puericultura e o fator espiritual, que é a pedagogia (Silveira, H. 1941).

Durante o século XIX difundiu-se na Europa a idéia da mãe como primeira professora e da professora como "nutridora espiritual". Esta concepção teve importantes repercussões nos anos subsequentes, como lembra Marília de Carvalho (1992).

O surgimento das primeiras escolas maternais nos Estados Unidos na década de 20, se vinculou diretamente a essa idéia de qualificação da mãe para educar a prole. Tais escolas, além da importante contribuição que fizeram aos laboratórios de pesquisa, desempenharam papel significativo na educação das mulheres, abrindo-lhes a possibilidade de seguir uma carreira profissional, ainda que vinculada à idéia de maternidade. De acordo com as colocações de Winifred E. Bain (1948:85), "Essas escolas foram largamente adotadas nas universidades, nos departamentos de economia doméstica, e nas escolas superiores femininas, como centros de demonstração preparatórios para a vida do lar e o cuidado da criança".

Desta forma, as Escolas Maternais e os Jardins de Infância se tornaram importantes centros de demonstração para educar não só as crianças, mas suas famílias, com especial destaque às mães. Ao mesmo tempo, pode-se afirmar que tais instituições se tornaram uma via importante rumo à profissionalização das mulheres, possibilitando, de forma gradual, a saída delas do campo estritamente doméstico. Ruy Barbosa (1883)<sup>57</sup> observou que, nos Estados Unidos, um número significativo de mães foram colocadas como auxiliares, adjuntas ou assistentes das professoras de Jardins de Infância, com o objetivo de aprenderem e empregarem os métodos froebelianos também em suas casas.

A idéia de uma educação direcionada às mães, como apontou Lourenço Filho (1959:81-2), já estava presente nas concepções de Fröebel ao idealizar os Jardins de Infância, pois estes

não só deveriam constituir centros de educação destinados às crianças, mas também às mães de família e moças que se preparassem para o matrimônio. O meio prático que, para isso ideou, era o de congregar as mulheres alemãs em associações, com objetivos de ordem social e difusão de noções pedagógicas racionais.

Fröebel criou também as primeiras associações de mães com o objetivo de difundir princípios de uma pedagogia familiar. Além disso, em seu livro *Conversando com as mães*, ele ensinava como as mulheres deveriam educar seus filhos, por meio de pequenos jogos acompanhados de cantos. Os Jardins de Infância, na concepção fröebeliana, deveriam preservar os pequenos do perigo de ficarem entregues a si mesmos, enquanto as mães trabalhavam (Évrard-Fiquemont, 1962).

---

<sup>57</sup> "É tal a afluência dessas voluntárias do Kindergarten no Missouri, que, em 1877, se elevava a 100 o número delas; de modo que os jardins de crianças dispunham de 4 ou 5 educadoras para cada 50 alunos" (Barbosa, R. 1883: 243).



A Educação Infantil oferecida nessas instituições representou, de certo modo, uma ruptura na forma como as crianças vinham sendo educadas até então. Uma "outra" educação, mais regrada, mais sistematizada, mais classificatória (por idades, por capacidade intelectual) sinalizava para a idéia de que a família já não era suficiente o bastante para ministrar a educação de sua prole, principalmente se esta família fosse pobre<sup>58</sup>. Em vários países, inclusive no Brasil, tal concepção se fez presente, acentuando-se no final do século XIX e início do XX.

Autores brasileiros, especialmente os médicos, enfatizavam a importância de se ter uma preparação para as mães. Em artigo publicado na Revista do Ensino no ano de 1939 sobre higiene mental da criança, o professor Raul Moreira sugeria a criação de uma escola popular de maternidade, a exemplo da Inglaterra, que desde 1876 criara a *Parents-National Educations Union*. Pode-se perceber ainda o quanto os autores se inspiravam em propostas vindas do exterior, julgando-as, provavelmente, como exemplos de modernidade.

Tal preocupação estava atrelada à idéia de fortalecimento da raça, a partir dos princípios de eugenia, como procurei mostrar anteriormente. O médico Bonifácio Costa, diretor geral do Departamento Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul, no início da década de 40, assim afirmava: "a segurança da nacionalidade decorre da formação homogênea do povo" (1940:247-8). Desta forma defendia, por exemplo, o exame pré-nupcial e a criação de uma escola de mães:

a jovem casadoira deve procurar saber como se conduzir durante a gestação... preparemos as novas gerações com um sentido mais alto a favor do país, estimulando a procriação sadia, através dos serviços de puericultura, da escola de

---

<sup>58</sup> "O problema da maternidade é o problema de todas as classes e, podemos dizer com segurança, mais agudo ainda nos meios desfavorecidos de bens materiais e mais incultos"

mães, instaladas nas escolas, nas fábricas, nos serviços públicos de assistência às mães e às crianças.

Inúmeras prescrições eram dadas, especialmente por médicos. Em Porto Alegre, o Dr. Heitor Silveira, em seu artigo *A Educação do Bebê*, publicado na Revista do Ensino (1941:61), recomendava:

A mãe evitará a satisfação de todos os caprichos de seu filho, não o criará ao colo nem lhe cantará para dormir, e não lhe embalará o sono. (...) ao bebê, não lhe deem brinquedos excitantes, de cor vermelha ou os de ruído; não lhe façam cócegas, nem o forcem a rir com pulos e caretas.

Cabe ainda ressaltar que esta concepção de incapacidade dos pais, principalmente da mãe, na educação das crianças, estava presente inclusive nos documentos oficiais, veiculados pelo DNCr - Departamento Nacional da Criança<sup>59</sup> (Nina, 1953:39)

devemos esforçar-nos por ministrar aos pais conhecimentos, que lhes facilitem o desempenharem-se convenientemente de sua tarefa. Quando isso não se puder conseguir, trazer as criancinhas para a escola maternal, o mais cedo possível, a fim de que sejam entregues aos cuidados de pessoas, realmente, capazes de lidar com elas e aptas a guiar-lhes os primeiros passos na vida.

---

(Boletim do CPOE, 1948:118)

<sup>59</sup> O DNCr - Departamento Nacional da Criança, criado em 1940, era um órgão normativo, vinculado ao Ministério da Educação. Tinha como função orientar, coordenar e

Em Porto Alegre, o Boletim do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais (CPOE), no ano de 1948 publicou um documento intitulado "*Justificativa da Orientação dada ao Programa e à Organização da Escola de Mães*", onde constava um regulamento de seu funcionamento, bem como um programa de estudos. Algumas iniciativas parecem ter existido em Porto Alegre, dentro deste espírito de preparar as mães para o exercício da maternidade. A creche das indústrias Renner, por exemplo, oferecia cursos anuais para suas funcionárias, objetivando esclarecê-las a fim de que pudessem ter "uma formação física e mental sadias", podendo assim serem "mais úteis às famílias e a coletividade" (Mello, 1998:152). Além disso, as funcionárias da fábrica que já eram mães recebiam, na própria creche, aulas práticas de como cuidar dos bebês, aprendendo noções básicas de saúde, higiene, alimentação e vestuário.

Parece importante discutir aqui alguns dos princípios norteadores da proposta de implantação da escola de mães, o currículo e o corpo docente pensado para a execução da referida escola, proposta no Boletim do CPOE (1948:117). Segundo o documento,

Ao lado dos conhecimentos que se devem fornecer às mães relativamente à criança em si, importa também preparar a mulher para tornar seu lar, seja pobre, modesto, médio ou abastado, um ambiente ordenado, equilibrado, acolhedor, são, onde a criança se encontre em segurança afetiva e seja atendida em suas necessidades fundamentais.

As disciplinas propostas<sup>60</sup>, bem como a direção da escola ficavam a cargo dos homens. Desta forma, a mulher era educada a partir de uma ótica masculina

---

supervisionar todo o sistema nacional de órgãos administrativos responsáveis pela proteção à maternidade e à infância.

<sup>60</sup> Havia quatro matérias propostas para o curso: Introdução à Puericultura, Noções de Biologia e Higiene, Noções de Psicologia Geral e da Criança e Educação Doméstica.

para assumir a tarefa de educadora dos/as filhos/as, e servir de sustentáculo moral e afetivo do lar, sendo alvo de um controle e vigilância permanentes.

Um aspecto que merece atenção refere-se à disciplina de Educação Doméstica, onde a mulher deveria aprender a executar certas tarefas de âmbito doméstico, seguindo uma detalhada técnica. Na unidade III dessa disciplina, por exemplo, tinha-se como itens de aprendizagem desde o enxoval do bebê, roupa de cama, conservação e uso das roupas, vestuário masculino e feminino - confecção e processo de lavagem até arranjos das camas, gavetas e mesas. Interessante observar o quanto se exigia conhecimentos específicos a respeito de certas atividades domésticas, que agora precisavam ser escolarizadas. Com uma proposta mais técnica, tal processo não consistia em uma simples transposição de conhecimentos do mundo doméstico para a escola, mas implicava numa reelaboração de tais saberes e habilidades. Como lembra Louro (1997a:458), "Há um aumento da complexidade e parcelarização dos conhecimentos, apoiando-os em conceitos científicos, desdobrando-os em etapas sequenciais, dando-lhe, enfim, uma roupagem escolar e didática."

↳ Outro importante instrumento normalizador das ações que deveriam ser ensinadas às famílias se deu através das Associações ou Clubes de Mães, onde as mulheres aprendiam como educar melhor sua prole<sup>61</sup>.

Desta forma é possível perceber que os discursos que ressaltavam a educação feminina objetivando seu preparo para as funções domésticas e maternas tiveram grande circulação na primeira metade do século XX, em vários centros urbanos, inclusive em Porto Alegre. Governar as mães significava governar as crianças, o que possibilitava, em última análise, um exercício constante de poder sobre a família e a sociedade.

---

<sup>61</sup> Ver anexo B, extraído do livro de Celina Nina (1954:179-181) contendo atividades que deveriam ser desenvolvidas por essas Associações a fim de educar as mães.

#### 4.4. "Sem alma de mãe, abandone o Jardim de Infância"

Senhor, pois o que quiseste, que o meu lar fosse a minha escola, ...faze que eu derrame igual maternidade sobre eles<sup>62</sup>.

A entrada das mulheres na atividade profissional da docência esteve atrelada ao exercício da maternidade, como é possível depreender no próprio título desta seção<sup>63</sup>. Exigia-se das professoras atributos considerados "tipicamente femininos", tais como sensibilidade, paciência, afeto, doação, especialmente no que se refere à educação de crianças pequenas. Caberia às mulheres - mães e professoras -, a formação dos futuros cidadãos, corretos, disciplinados, autogovernados.

Este insistente apelo ao sacrifício se evidenciou em diversos textos voltados para o exercício da profissão docente, enfatizando a "sagrada missão" de educar as futuras gerações, como mostrou Eliane Marta Teixeira Lopes (1991).

Maria Tereza S. Cunha (1994:60) observa que

a leitura foi um dos processos que ajudaram a sedimentar a imagem do magistério como ocupação 'ideal para mulheres' junto a outras idéias expressas por educadores que argumentavam ser o magistério carreira mais adequada à natureza feminina, pois requeria amor, dedicação, minúcia e paciência.

---

<sup>62</sup> Oração da Mestra, escrita por Afrânio Peixoto, transcrita na Revista do Ensino (1951:42).

<sup>63</sup> Nina, anexo nº 8, p. 147, 1954.

Na década de 40 do século XX começaram a se esboçar algumas preocupações quanto à formação de professoras para atuar junto às crianças pequenas, o que desencadeou alguns cursos de especialização voltados para a docência em Escolas Maternais e Jardins de Infância, influenciados pelo movimento da Escola Nova<sup>64</sup>. "A preparação e a eficiência do professor constituem necessidade vital para a escola renovada" (Costa, 1940:34). Tal preparo e eficiência estavam ligados à necessidade de divulgação da ciência, exigindo do corpo docente muito estudo e reflexão, na tentativa de acompanhar os avanços científicos e tecnológicos da modernidade.

Só mais tarde (década de 50) é que foram ministrados os primeiros cursos para professoras jardineiras em Porto Alegre, através da Secretaria de Educação do Estado. Tais cursos tinham temáticas abrangentes, pois "nada poderia escapar ao controle, à eficiência", como afirmava o Boletim do CPOE (1954:55-9). Em outro curso de aperfeiçoamento técnico-pedagógico para orientadores de educação, professoras de Jardim, e demais profissionais de escolas de todas as regiões do Rio Grande do Sul, o programa abordava Psicologia Experimental, contemplando métodos de observação, tipos e meios de observar, sugerindo fichas de observação mais modernas<sup>65</sup>, bem como o estudo do desenvolvimento psicológico infantil através do desenho e dos testes.

Jeanne Évrard-Fiquemont (1963:189-190;192), ao comentar sobre os critérios para a formação de futuras professoras de Jardins de Infância, enfatizava:

Em primeiro lugar, deve amar profundamente os pequeninos, o que supõe certos dotes inatos: dom de si, abnegação, dedicação, paciência; deve gozar de boa saúde e ter nervos equilibrados, aparência agradável, voz suave, igualdade de

---

<sup>64</sup>Para um maior entendimento da Escola Nova, ver Marta M. C. Carvalho (1988 e 1989).

<sup>65</sup>Sobre os modelos de fichas de avaliação ver anexo C.

humor, alegria serena, bom gosto, demonstrar uma autoridade natural e um grande domínio de si, ser justa, firme e boa. Dotada de espírito curioso, inquiridor e aberto às idéias gerais, deve possuir um julgamento sã, discernimento, espírito de observação; numa palavra, senso psicológico. ... Ser professora do Jardim de Infância é um dom que se desenvolve, mas não se adquire.

Tal afirmação parece contraditória, pois ao mesmo tempo em que a autora menciona que são necessários certos "dotes inatos", tais como paciência, abnegação, equilíbrio, grande domínio de si, fala também de um "dom que se desenvolve". Esta aparente contradição está presente também nos discursos voltados para a mulher que é mãe, pois se evoca a maternidade como um "dom natural", mas ao mesmo tempo se coloca a necessidade de prepará-la para a tarefa de ser mãe e de educar as crianças. Por outro lado, pode-se observar na afirmação da educadora francesa, a influência do discurso psicológico, ao recomendar a necessidade de desenvolver o senso psicológico através da observação atenta de seus/suas alunos/as.

É interessante notar o nível de detalhamento em relação ao que se esperava em termos de conduta adequada da professora (Évrard-Fiquemont, 1963:192):

Antes de tudo, a professora deve cuidar de seu aspecto físico, como prova do respeito que deve aos outros, especialmente às crianças. Vestida e penteada de maneira simples, prática e agradável ao mesmo tempo, procurará evitar toda falta de gosto; pintura excessiva, unhas muito vermelhas... jóias de fantasia muito berrantes... seu porte e sua maneira de andar serão as de uma pessoa de boa

educação; evitará cruzar as pernas e não permitirá qualquer familiaridade sob o pretexto de mostrar ser simples...

Era preciso constituir/reafirmar/promover um padrão externo de comportamento, que atingisse também o estético. A aparência importava, pois ela poderia ser reveladora de gostos, atitudes, etc. É possível notar o quanto a preocupação com a sexualidade da professora - e das mulheres em geral - estava presente. Guacira Louro (1999:15) afirma ainda que "através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação". No entanto, como salienta a autora, os corpos não são tão evidentes como geralmente se pensa, nem mesmo as identidades são mera decorrência das "evidências" dos corpos. Nas recomendações feitas às professoras, até mesmo os gestos mais corriqueiros deveriam ser passíveis de uma constante vigilância. Não poder cruzar as pernas, não usar cores fortes, enfim, não chamar a atenção sobre si certamente estavam associados a um tipo de representação de mulher, considerada para os padrões da época como exemplo de vulgaridade. É possível notar, num exame mais atento das recomendações que se voltavam para as mulheres, sejam elas mães ou/e professoras, o quanto se exercia sobre elas, uma constante vigilância, diretamente ligada à sexualidade. Como observa Guacira Louro (1999:17)

A inscrição dos gêneros - feminino ou masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As identidades de gênero, bem como as identidades sexuais, são compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.



Os discursos que se estabeleceram ao longo dos três últimos séculos tiveram por objetivo governar as mulheres e crianças, seus corpos, gestos, e também sua sexualidade.

#### Referências Bibliográficas

- BAIN, Winifred E. Escolas Maternais e Jardins de Infância nos Estados Unidos. *RBEP*, n. 32, vol. 12, jan./abr. 1948. p. 70-103.
- BLANCHARD, Pedro. *Thesouro dos meninos*. Trad. Matheus José da Costa. Rio de Janeiro: Laemmert & C, 1902.
- Boletim do CPOE, 1948-49.
- BURMAN, Erica, *La desconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Trad. José Luis González Díaz. Madrid: Visor, 1998.
- CARREL, Alexis. Trabalhe no laboratório de sua vida privada. In: *Revista do Ensino*. Porto Alegre, v. 5, nº 19, ano 2. Março/1941.
- CARVALHO, Marta M. C. Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, p. 4-11, ago. 1988.
- \_\_\_\_\_. O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 29-35, nov. 1989.
- CLARK, Oscar. O Edifício da saúde pública deve alicerçar-se na educação. In. *Jornal do Comércio*. *RBEP - secção através de revistas e jornais*. Vol. VIII, n. 23, jul./ago. 1946. P. 349-356.
- CORREA, Sílvio Marcus de Souza. *Sexualidade e poder na Belle Époque de Porto Alegre*. Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 1994.
- COSTA, Bonifácio. Puericultura. In: *Revista do Ensino*, vol. 3, nº 11, jul./40. P.247-248.
- COUTO, Rita C. Eugenia, loucura e condição feminina, *Cadernos de Pesquisa*, n. 90, p. 52-61, ago. 1994.
- SCWARTZMAN, S.; BOLMENY, H.; COSTA, V. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Edusp, Paz e Terra, 1984.
- CUNHA, Marcus V. A desqualificação da família para educar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 102, nov. 1997. p. 46-64.

- CUNHA, Maria Tereza Santos da. Biblioteca das moças: contos de fada ou contos de vida? *Cadernos de Pesquisa*, n. maio de 1994.
- \_\_\_\_\_. *Armadilhas de sedução. Os romances de M. Delly*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- FOUCAULT, M. El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 1(3), jul./set. 1988.
- \_\_\_\_\_. Vigiar e punir. Trad. Lúcia Vassolo. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade, 1: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade, 3: o cuidado de si*. Trad. Maria Thereza C. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- LAQUEUR, Thomas W. "Amor veneris, vel dulcedo appeletur". In: FEHER, M.; NADDAFF, R.; TAZI, N. *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*. Parte tercera. Madrid: Taurus, 1992.
- LESSA, Gustavo. "A formação de hábitos na idade pré-escolar". In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 50, vol. XIX, abr./jun. 1953.
- LIMA, Lana. Confissão e sexualidade. In: PARKER, R.; BARBOSA, Regina M. (org.). *Sexualidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ABIA:IMS/UERJ, 1996. P. 38-50.
- LOHMANN, Alberto. O médico deve ser um educador! In: *Revista do Ensino*, out./1957. P.19-21.
- LOPES, Eliane Marta, Da sagrada missão pedagógica. Belo Horizonte, 1991. (Tese de doutorado). UFMG.
- LOURENÇO FILHO. Aspectos da educação pré-primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 32, n. 32. jul/set 1959. p. 81-82.
- LOURO, Guacira L. Mulheres na sala de aula. In: Del Priore, Mary (org.) *História das mulheres no Brasil*. SP: UNESP, 1997a.
- LOURO, Guacira; MEYER, Dagmar. A escolarização do doméstico. A construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, p. 45-57, nov. 1993.
- \_\_\_\_\_. "Onde a mulher aprende a ser uma dona-de-casa perfeita". Propostas de uma escola técnica feminina. *Relatório de Pesquisa*. Porto Alegre, out/1993.

- LOURO, Guacira (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LOURO, Guacira. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: Veiga-Neto, A. (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- MARTINS, Lenira; CORRÊA, Terezinha e outras. Exortação à mãe brasileira. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, n. 6, mai. 1952.
- MELLO, Débora. *As ações assistenciais na criação da Creche de Porto Alegre da década de 30. Entre a caridade e a filantropia*. Porto Alegre, dezembro de 1997, PPGEDU/UFRGS (Dissertação de mestrado), 185 p.
- MEYER, Dagmar E. E. Identidades traduzidas. Cultura e docência teuto-brasileira evangélica no Rio Grande do Sul. Maio PPGEDU, Faculdade de Educação, UFRGS, 1999. (Tese de doutorado).
- MICHELET, Jules. *A mulher*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Clássicos). (La Femme, 1859).
- MOREIRA, Raul. Higiene mental da criança. *Revista do Ensino*, v. 1, n. 1, set/39, ano 1. p.26-7.
- PEIXOTO, Afrânio. Oração da Mestra. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, n.2, out. 1951.
- \_\_\_\_\_. *Ensinar a ensinar*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1923.
- PESAVENTO, Sandra. *Os pobres da cidade: vida e trabalho. 1880/1920*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994.
- PRIORI, Mary del. Ao sul do corpo. Condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. São Paulo, 1990. Tese (dout) USP.
- REIS, Antonio Manoel. *Poyanthéa Commemorativa. Inauguração das aulas para o sexo feminino do Imperial Lycêo de Artes e Offícios*. Rio de Janeiro: Sociedade Propagadora das Belas Artes, 1881.
- RODRIGUES, Almira; YANNOULAS, Sílvia. Gener-idade - primeiras aproximações ao estudo do gênero na infância. In: *Estudos de Gênero*. Goiânia: Ed. UCG, 1998.
- ROQUETTE, J. I. *Código do Bom-Tom ou Regras da civilidade de bem viver no século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. (Publicado pela primeira vez em Portugal em 1845)
- SCHIEBINGER, Londa. Esqueletos no armário: as primeiras ilustrações do esqueleto feminino na anatomia do século XVIII. Trad. livre feita por Roseli Buffon. In: GALLAGHER, C. & LAQUEUR, T. *The making of the modern body*. California, University of California Press, 1987.

- SILVEIRA, Heitor. A Educação do bebê. In: Porto Alegre, *Revista do Ensino*, vol. 6, n. 22, jun/41.
- WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: Louro, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. Trad. dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva
- SILVA, Tomaz T. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. 3ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.(1ª ed. 1890).
- RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- RAMOS, Arthur. Conselhos de higiene mental. In: *Revista do Ensino*, Porto Alegre, n. 2, 1939. P. 117-118.
- TROMBETTA, M. *A mulher não pode instruir nem educar*. Lisboa: Livraria Clássica Editora de M. Teixeira & C. T. A. , 1911.

## 5. INFÂNCIA, GÊNERO E SEXUALIDADE

---

Este capítulo trata das representações de gênero e sexualidade extraídas das revistas pedagógicas e de alguns livros que circulavam em Porto Alegre na primeira metade do século XX, objetivando a formação das crianças pequenas, através de conselhos e prescrições de como estas deveriam se comportar.

---

### 5.1. Representando e produzindo meninos e meninas

Abreviemos o que é comum entre menina e menino.  
Insistamos na diferença.

Ela é profunda. Ei-la:

A educação do menino, na idéia moderna, é organizar uma força, força eficaz e produtiva, criar um criador. O homem moderno não é outra coisa. A educação da menina consiste em fazer uma harmonia, em harmonizar uma religião. A mulher é uma religião. Seu destino é tal que, quanto mais no alto ela ficar como poesia religiosa, mais eficaz será na vida comum e prática (Michelet:1995:83).

As distinções e expectativas atribuídos à meninas e meninos, homens e mulheres, podem ser encontrados em vários campos do conhecimento (filosófico, religioso, pedagógico, médico, literário), bem como nas diversas instituições sociais. Nomes como Rousseau (século XVIII), Michelet e Fröebel (século XIX), defendiam uma educação diferenciada em função do sexo. Os manuais de civilidade ou boas maneiras veiculados em fins do século XVIII difundiram-se sobremaneira especialmente no século XIX e início do século XX, trazendo inúmeras recomendações às meninas e meninos, mulheres e homens,

estabelecendo uma educação bem delimitada a partir de determinadas expectativas e distinções de gênero<sup>66</sup>. As instituições escolares, por sua vez, através de seus regimentos, organização dos espaços, bem como através da distribuição do tempo, constituíram (e ainda hoje se constituem) em importantes espaços para a formação de crianças e jovens.

Rousseau pode ser considerado um dos precursores na produção de uma literatura moderna de caráter prescritivo sobre a educação dos sexos. Ele reforçou a visão já existente de que as "inerentes" diferenças físicas, morais e intelectuais das mulheres adaptaram-na para o cumprimento de determinados papéis sociais, bem distintos daqueles ocupados pelos homens<sup>67</sup>.

Já para outros filósofos franceses, a inferiorização intelectual das mulheres estava no fato de terem uma educação inferior à dos homens e não simplesmente por algo que lhes era inerente. No século XVIII os debates sobre o caráter das mulheres foram modelados pela moderna oposição entre "educação" *versus* "natureza". Aqueles que achavam a debilidade das mulheres um problema de educação previam a reforma social e educacional como o caminho mais adequado em direção à igualdade dos sexos.

Londa Schiebinger (1987) observa que um importante aspecto na definição da natureza das mulheres enfatizava a inabilidade delas para realizar o trabalho intelectual ou ciência de qualquer tipo. Esta perspectiva considerava as mulheres debilitadas intelectualmente, por sua suposta incapacidade de desenvolver o pensamento analítico e abstrato, devido à debilidade física, a elas atribuída. Havia também uma crescente associação da masculinidade com razão e ciência, e da feminilidade com sentimento e a esfera moral do lar.

---

<sup>66</sup> Lília Schwarcz, (1997:11) observa que " com a maior alfabetização e o crescimento da indústria editorial tornou-se popular uma série de guias cujo propósito final é estabelecer regras e modelos de sociabilidade".

<sup>67</sup> Rousseau não concordava com os incitamentos pela igualdade de direitos para as mulheres na Revolução Francesa, defendendo a posição de que elas não eram iguais aos homens, mas apenas seu complemento.

estabelecendo uma educação bem delimitada a partir de determinadas expectativas e distinções de gênero<sup>66</sup>. As instituições escolares, por sua vez, através de seus regimentos, organização dos espaços, bem como através da distribuição do tempo, constituíram (e ainda hoje se constituem) em importantes espaços para a formação de crianças e jovens.

Rousseau pode ser considerado um dos precursores na produção de uma literatura moderna de caráter prescritivo sobre a educação dos sexos. Ele reforçou a visão já existente de que as "inerentes" diferenças físicas, morais e intelectuais das mulheres adaptaram-na para o cumprimento de determinados papéis sociais, bem distintos daqueles ocupados pelos homens<sup>67</sup>.

Já para outros filósofos franceses, a inferiorização intelectual das mulheres estava no fato de terem uma educação inferior à dos homens e não simplesmente por algo que lhes era inerente. No século XVIII os debates sobre o caráter das mulheres foram modelados pela moderna oposição entre "educação" *versus* "natureza". Aqueles que achavam a debilidade das mulheres um problema de educação previam a reforma social e educacional como o caminho mais adequado em direção à igualdade dos sexos.

Londa Schiebinger (1987) observa que um importante aspecto na definição da natureza das mulheres enfatizava a inabilidade delas para realizar o trabalho intelectual ou ciência de qualquer tipo. Esta perspectiva considerava as mulheres debilitadas intelectualmente, por sua suposta incapacidade de desenvolver o pensamento analítico e abstrato, devido à debilidade física, a elas atribuída. Havia também uma crescente associação da masculinidade com razão e ciência, e da feminilidade com sentimento e a esfera moral do lar.

---

<sup>66</sup> Lília Schwarcz, (1997:11) observa que " com a maior alfabetização e o crescimento da indústria editorial tornou-se popular uma série de guias cujo propósito final é estabelecer regras e modelos de sociabilidade".

<sup>67</sup> Rousseau não concordava com os incitamentos pela igualdade de direitos para as mulheres na Revolução Francesa, defendendo a posição de que elas não eram iguais aos homens, mas apenas seu complemento.

Michelet (1995:100;117-8), citado na epígrafe desta seção, ao escrever sua obra em 1859 intitulada *A Mulher*, estava calcado também na concepção de uma "essência" específica e diferenciada para homens e mulheres, defendendo uma educação distinta para meninos e meninas:

Se deixarmos a menina escolher os brinquedos, ela escolherá certamente miniaturas de utensílios de cozinha e de casa. É um *instinto natural*, o pressentimento de um dever que a mulher terá de cumprir. A mulher deve alimentar o homem... Como o homem é chamado aos negócios, ao combate do mundo, a história deve prepará-lo em especial para isso... para a menina, a história é sobretudo uma base religiosa e moral (grifos meus).

Pode-se perceber que o instinto era utilizado freqüentemente como argumento explicativo para reafirmar as diferenças entre homens e mulheres, justificando, desta forma, as desigualdades entre ambos. A educação proposta para a mulher estava pautada na religião, na moral e na idéia de servir: "...como mulher, ela só obtém sua salvação fazendo a felicidade do homem. Ela deve amar e gerar, este é o seu dever sagrado" (Michelet, 1995:85).

Outro exemplo interessante em relação às distinções de gênero pode ser encontrado no livro de J. I. Roquette (1997), publicado pela primeira vez em Portugal no ano de 1845, com o título de *Código do Bom Tom*, que trazia normas de conduta "apropriadas" para meninos e meninas. Para o autor não deveria existir entre os dois sexos nada de comum, a não ser as virtudes morais. O sexo masculino estava colocado em um lugar de maior prestígio e visibilidade social: "o homem se distingue por sua fala inteligente e correta, a mulher, por sua atitude modesta e silenciosa" (id.:26).



O autor prossegue em suas recomendações dirigidas às meninas da seguinte forma:

se te divertes, não mostres senão uma alegria moderada; se estiveres aborrecida, dissimula e não o dêes a conhecer[...]  
...esforça-te por adquirir seu falar suave, e aquele ar reservado e ao mesmo tempo natural que anuncia a modéstia sem dela fazer gala (Roquette, 1997:65).

É possível observar o quanto as meninas deveriam ser comedidas, recatadas, não podendo manifestar alegria ou espontaneidade. Ao contrário, deveriam dissimular seus sentimentos, parecendo a tudo consentir ou calar. Outra recomendação de Roquette (1997:185) referia-se à limitação do número de amigas, cabendo somente à mãe fazer o papel de confidente, o que lhe conferia a possibilidade de melhor controlar a vida das filhas:

Deves evitar os frequentes abraços, ósculos e apertos de mãos prolongados ainda com as tuas maiores amigas: todas estas carícias são de mau tom; prova teu afeto para com tuas amigas louvando sinceramente o que nelas te agrada; não confies nunca o teu segredo, nem recebas nenhuma confiança. Uma menina fala baixo senão à sua mãe ou à pessoa que faz as suas vezes.

Pode-se notar aqui o quanto havia a preocupação em cercear o corpo, bem como controlar a manifestação dos sentimentos e afetos, através de um rígido controle dos comportamentos sociais. Este cerceamento, apesar de não colocado de forma explícita, estava diretamente relacionado à sexualidade, pois a recomendação de não haver proximidade física entre meninas e até mesmo a

censura por estabelecer uma relação mais afetiva (através da troca de confidências entre elas), mostrava o quanto as sexualidades deveriam ser submetidas a uma constante vigilância, por serem consideradas perigosas.

Alguns manuais escolares, como o *Guia das Escolas Maristas (Guide des Écoles à l'usage des petits frères de Marie, rédigé après les règles et les instructions du Vénérable CHAMPAGNAT, fondateur de cet Institut)*<sup>68</sup>, tratavam de exercer uma constante e minuciosa vigilância em torno da sexualidade dos alunos. O Guia, que tinha por objetivo garantir uma unidade na ação educativa desta ordem religiosa, evidenciava um cuidado meticuloso em relação aos meninos, pois deveriam ser evitadas as "familiaridades perigosas" (Louro, 1995:85;91). Desta forma, não era permitido aos meninos andarem juntos, em pequenos grupos, nem mesmo manterem conversas isoladas no pátio, pois, de acordo com o Guia, não poderia haver nada de edificante na conversa entre dois ou três meninos que se afastam dos demais. Havia ainda a separação entre pequenos e grandes, bem como a proibição de contato físico com outro menino. Outra recomendação importante referia-se à proibição de manterem as mãos nos bolsos, numa alusão muito clara à possibilidade de masturbação. Foucault (1992:232) observa que a partir do século XVIII, passou a se dar muita importância à masturbação infantil, "perseguida por toda a parte como uma epidemia repentina, terrível, capaz de comprometer toda a espécie humana". O processo de escolarização esteve/está diretamente relacionado ao controle dos corpos, impondo assim uma série de comportamentos, hábitos, atitudes, que, num determinado tempo histórico e espaço social, foram/são considerados mais condizentes à formação das crianças e dos jovens (Louro, 1995).

---

<sup>68</sup> O exemplar do Guia utilizado por Guacira Louro em sua pesquisa não indica o ano da primeira publicação, apenas informa tratar-se da terceira edição revisada. O Guia contém um prefácio redigido em 1853 pelo Irmão François, com o objetivo de apresentar a primeira edição (Louro, 1995:85).

A exemplo dos manuais de civilidade e boas maneiras, o livro *Thesouro dos Meninos*,<sup>69</sup> que circulava em Porto Alegre nas primeiras décadas do século XX, tratava de fornecer inúmeras instruções sobre o comportamento adequado que se deveria ter em sociedade. Em diversas situações o autor (Blanchard, 1902:96) deixava transparecer a preocupação com o que considerava ser o comportamento adequado em função do sexo:

Para expulsar o resto do sono importuno, saltai de repente fora da cama. Se alguém se achar na vossa câmara, tende o cuidado de vos cobrires logo de maneira que nada se veja do que deve andar sempre oculto; é principalmente a ti, minha filha, a quem eu recomendo esta cautela: o pejo é de rigor para ambos os sexos, mas de *um rigor muito maior ainda para as mulheres*, esta virtude conserva nelas outras muitas (grifos meus).

As exigências com relação às mulheres e meninas eram minuciosas, pelo que é possível depreender das afirmações e recomendações contidas em Blanchard. O governo sobre o sexo feminino era exercido de forma rigorosa, exigindo um comportamento de maior recato e pudor em comparação ao homem.

Em relação ao asseio e à maneira de se vestir, o referido livro (id.:97-8) estabelecia para as meninas a necessidade de cultivar a beleza, a simplicidade, tidas como qualidades inerentes ao sexo feminino.

...ser-te-á perdoável sem duvida que penses um pouco mais no teu adorno; *o teu sexo tem precisão de agradar...*

---

<sup>69</sup> Trata-se de um livro francês escrito por Pedro Blanchard, traduzido no Brasil por Matheus José da Costa, em 1902. O livro, dividido em três partes - moral, virtude e civilidade - supostamente foi escrito para duas crianças, um menino e uma menina. O

... conduze-te com mais sabedoria; não dêes a teu enfeite mais tempo que o necessário, e teme deixar entender que estás sempre contemplativa no cuidado de fazer brilhar a tua figura e a tua fisionomia. Na escolha dos vestidos, que o uso admite, determina-te sempre pelos que são da mais bela simplicidade; por aqui julgarão do teu gosto, e do teu espírito. Uma mulher, que se deixa ir após uma moda extravagante, é uma louca, que não sabe o que convém, nem à beleza, nem à razão (grifos meus).

Educadas para servir e agradar sempre, em especial aos homens, as mulheres deveriam cultivar a simplicidade e o recato. Tal perspectiva pode ser encontrada em vários outros escritos voltados para o público feminino ao longo das décadas seguintes, traçando, desta forma, uma impressionante regularidade. Dos livros de civilidade e boas maneiras às revistas de moda e comportamento, foram feitas inúmeras prescrições no sentido de colocar as mulheres em um lugar de subordinação, através de um controle minucioso de seus corpos, como apontam as pesquisas desenvolvidas por Denise Sant'anna (1995), Rosa Fischer (1996), Margareth Rago (1985), Valerie Walkerdine (1999), dentre outras.

Blanchard (1902) faz menção a uma outra representação de mulher - a louca -, fazendo o contraponto com aquela imagem feminina de maior pudor, tão cuidadosamente enfatizada. Tais representações muito provavelmente instituíram sentidos, construíram identidades de gênero e identidades sexuais de meninas e mulheres, instaurando saberes, produzindo "verdades", de modo a regular e normatizar a vida das pessoas. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (no prelo)

---

autor afirma que a terceira parte de sua obra foi baseada no livro *Civilidade Pueril* (provavelmente trata-se do livro escrito por Erasmo).

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como parâmetro em relação à qual outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade.

Este mesmo autor (1999:200) observa ainda que "os significados não são criados e colocados em circulação de forma individual e desinteressada - eles são produzidos e são postos em circulação através de relações sociais de poder".

Os exemplos a seguir, extraídos de Blanchard (1902:121;123) mostram expectativas bastante diferenciadas em torno do gênero feminino e masculino, enfatizando a subordinação de meninas e mulheres:

O seu andar deve igualmente ser regulado e anunciar uma sorte de pudor. *Os seus olhos devem raramente andar levantados; e sobretudo ainda menos devem de qualquer modo buscar as atenções dos homens; o contrário é uma indecência, que anuncia alguma coisa mais que a desenvoltura. (...) Geralmente a conduta de uma mulher deve ser muito mais severa que a de um homem.*

Os modos de olhar manifestam mui claramente o que se passa no coração; dá pois às tuas vistas toda a expressão da

modéstia; e, para melhor o conseguires, sê modesta tu mesma; um ar desvolto em uma mulher é coisa que repugna Na conversação não pretendas nunca brilhar demasiado. ...Fala sem ostentação; os homens são injustos, a presença de uma mulher sábia ofende excessivamente o seu orgulho; ...o silêncio é o mais belo ornamento da mulher - eis aqui tens o teu modelo, ó minha filha.. Se, pelo contrário, tens pouca instrução, então mais te convém ser calada (grifos meus).

As representações de homem e mulher deveriam deixar marcas no corpo: no jeito de caminhar, na forma de olhar (ou não olhar), na contenção do próprio corpo. Ser modesta, discreta, recatada, eram atributos extremamente valorizados, talvez uma das maiores virtudes nas mulheres e meninas. Desta forma, a educação das mulheres foi arquitetada de forma diferenciada, em função de sua capacidade procriativa, e também pelo fato de serem consideradas inferiores. É interessante notar o quanto o silêncio estava presente como condição necessária à boa educação não só de mulheres, mas também das crianças, não cabendo-lhes, em hipótese alguma, ostentar qualquer visibilidade, como apontam também as pesquisas de Marina Subirats (1986). Esta pesquisadora afirma que desde pequenas, as meninas são educadas a não ostentarem protagonismo. A atuação das mulheres deveria se dar sempre nos "bastidores". Mesmo sendo proclamadas como "sustentáculos do lar" e também da nação, deveriam ficar escondidas, uma vez que a visibilidade era uma prerrogativa masculina.

É possível observar em vários textos o quanto se pensava em um mundo separado, bem como uma educação diferenciada para meninos e meninas, partindo-se do pressuposto que havia uma essência capaz de determinar e conduzir de forma irremediável os sujeitos. Para Guacira Louro (1999:16)

"distintas e divergentes representações podem circular e produzir efeitos sociais. Algumas delas, contudo, ganham uma visibilidade e uma força tão grandes que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como sendo a realidade". Essas representações de masculino e feminino pela repetição, constância e força que tiveram parecem ter contribuído para a construção de uma "verdade" sobre os gêneros.

## 5.2. Educação moral e sexualidade

Todo problema da educação consiste em fazer passar de fora para dentro, da autoridade exterior à consciência pessoal e interior do menino, os hábitos e os princípios morais que deverão esclarecer e dirigir seu procedimento (Viollet 1939:120).

Muitos dos artigos presentes nas revistas pedagógicas e nos livros colocados em circulação na primeira metade do século XX em Porto Alegre, traziam prescrições aos pais/mães e professores, orientando-os quanto à melhor maneira de educar seus filhos/as. Minha intenção, ao examinar esse material, foi perceber quais os discursos e quais as representações que se faziam presentes ao longo desse período histórico, no que diz respeito às identidades de gênero e sexualidade, na formação de meninos e meninas.

Em primeiro lugar, é possível perceber nesses artigos e livros uma forte preocupação com a formação moral. Autores como Victor Pauchet<sup>70</sup> (s/d:34) diziam que a educação moral deveria se dar desde os primeiros meses de vida da

---

<sup>70</sup> Em sua introdução, o doutor Victor Pauchet, médico francês, refere-se ao fato de ter escrito o livro após a guerra. O exemplar deste livro, que foi comprado por mim em um sebo de Porto Alegre, traz a identificação de sua antiga dona e é datado de 1946,

criança, "mui antes do despertar da razão. Já nessa época se podem formar hábitos prejudiciais e originar-se más tendências... aos seis meses pode e deve ser começada a educação moral". Isto porque a criança era entendida como uma "cera mole, uma placa sensível" (Pauchet, s/d:35), capaz de registrar todas as impressões daí a necessidade de exercer uma educação de fora para dentro, cabendo ao meio exterior (família, escola, igreja) fornecer os princípios morais que governariam a vida das crianças. Tais princípios, colocados como verdades incontestáveis, deveriam ser incorporados pela criança, de modo a que, mais tarde, pudessem fazer parte integrante de sua identidade. A este respeito Ewald François (1984:96) observa que, a "verdade" produz regimes de identidade, que são ao mesmo tempo princípios de exclusão. "No próprio movimento em que a verdade unifica, ela separa".

Os textos presentes nas revistas e livros mostraram uma preocupação classificatória em relação aos sujeitos, na tentativa de definir aquilo que era considerado correto, digno, decente. Esses textos, dentre muitos outros recursos, instâncias e práticas, colocavam em circulação, como vimos, determinadas representações de feminino e masculino. Apontavam e pretendiam fixar lugares sociais para meninas e meninos, mulheres e homens. Tais práticas certamente estabeleceram divisões e discriminações entre os sujeitos ou grupos sociais e constituíram identidades. Segundo Guacira Louro (1999:16)

Distintas e divergentes representações podem, (...) circular e produzir efeitos sociais. Algumas delas, contudo, ganham uma visibilidade e uma força tão grandes que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como sendo a realidade. Os grupos sociais que ocupam as posições centrais, "normais" (de gênero, de sexualidade, de raça, de

---

ano provável de sua aquisição. Pauchet escreveu anteriormente dois livros: *O caminho da Felicidade e Conservae a Mocidade*.



classe, de religião, etc) têm possibilidade não apenas de representar a si mesmos mas aos outros...

A representação é utilizada pelos diferentes grupos e sujeitos sociais na tentativa de estabelecer não só as identidades do grupo ao qual julgam pertencer, mas também na intenção de definir a identidade dos outros. Como lembra Tomaz Tadeu da Silva (1998), neste processo de representação estão em jogo múltiplas relações de poder. Desta forma, religiosos, médicos, psicólogos, pedagogos, que desfrutavam de um maior *status* social, procuravam definir padrões de comportamento considerados adequados para a formação dos indivíduos e, no que aqui nos interessa, eram os discursos destes homens que detinham a maior autoridade para dizer como formar meninos e meninas "normais".

Nos textos examinados foi possível perceber uma grande visibilidade em relação aos meninos, colocados quase sempre como o centro das atenções, alvo de preocupação constante, especialmente no que diz respeito à construção da masculinidade. As meninas por vezes não eram sequer lembradas ou mencionadas, em muitos textos. Autores como Pauchet e Violette se ocuparam da formação dos meninos.

No capítulo intitulado *O menino tímido e o "cabecinha no ar"*, Dr. Pauchet (s/d:229) afirmava:

A timidez é manifestação de tibieza moral. O ser "cabecinha no ar" significa - ausência de concentração e dedicação ao trabalho. São graves defeitos esterilizadores de energias e criadores de vícios. Convém declarar-lhes guerra aberta.

A masculinidade estava calcada basicamente na coragem física, no trabalho, na perseverança, na competitividade e no sucesso. Alguns artigos

trazem preciosos exemplos relacionados à construção da masculinidade infantil, como uma espécie de preparação para uma masculinidade adulta, a exemplo das afirmações de Viollet (1939:121):

A coragem física não será somente útil em si mesma, mas servirá, um dia, de base à coragem moral e espiritual. Um menino medroso de corpo não resistirá às incitações de um camarada pervertido, ao passo que um menino corajoso não hesitará em resistir-lhes. Quantos adultos não têm coragem alguma para afirmar suas opiniões, pela única razão de não possuírem coragem física.

Sem dúvida, o trecho acima expressa um dos elementos mais importantes para a constituição da masculinidade considerada hegemônica: a coragem, diretamente relacionada à força física, à energia, à ousadia, à virilidade. Para o autor a coragem física era o elemento principal ou desencadeador da coragem moral e espiritual.

É possível perceber o quanto a construção da masculinidade esteve (e parece ainda estar) fortemente atrelada à sexualidade. Parker (1999) afirma que, em relação à sociedade brasileira, na concepção mais tradicional, a feminilidade seria percebida como uma força natural que precisa apenas ser controlada e disciplinada; já a masculinidade seria compreendida como algo menos certo, por isso ela precisaria ser cultivada através de um complexo processo de masculinização, começando na primeira infância.

Guacira Louro (1998:44-5) também argumenta que historicamente, foi-se construindo, por intermédio de vários discursos (inclusive o da sexologia), uma estreita vinculação entre masculinidade e sexualidade, onde

a representação do gênero masculino é articulada à sexualidade de um modo mais central do que a do gênero feminino. Pouco importa sob quais bases foi fundamentada essa representação; o que importa é que ela teve, e ainda tem, efeitos na produção de sujeitos masculinos e femininos. Essa representação exerce um "efeito de verdade" e, portanto, pode interferir nas formas de ser homem ou de ser mulher.

Essa obsessão com a sexualidade normalizante, que Michael Warner (apud Britzman, 1996) chamou de heteronormatividade, e que é expressa através de discursos que descrevem ou insinuam a situação homossexual como desviante, pode ser facilmente observada nos textos das revistas pedagógicas e dos livros preocupados com a formação moral das crianças. O respeito à pluralidade e às diferenças, que tem caracterizado a última década do século XX, certamente não encontrou lugar em épocas passadas. Estou longe de afirmar que as diferenças sejam totalmente aceitas hoje, mas talvez seja possível pensar que elas sejam apenas mais "toleradas". Nas décadas anteriores, porém, a possibilidade de exercer livremente outras formas de masculinidade talvez tenha se constituído como o grande problema a ser resolvido, tratado, vigiado. Essa vigilância tem sido exercida desde os primeiros anos de vida não só pela família, mas também pela escola, para que se possa garantir a manutenção de uma masculinidade considerada hegemônica (Connell, 1995). Qualquer possibilidade de rompimento das fronteiras de gênero e/ou sexuais aponta para uma classificação no campo da patologia, da anormalidade (Louro, 1998; Felipe, 1999).

Outro aspecto diretamente relacionado à construção da masculinidade diz respeito ao trabalho. Este hábito deveria ser incutido no menino de forma a

mantê-lo sempre ocupado, preparando-o também para o futuro, como recomendava Viollet (1939:123):

É preciso que todo novo trabalho seja um progresso sobre o precedente e que o mundo tenha, em todas as circunstâncias, a começar pelos pequenos trabalhos manuais, o sentido da perfeição. Esta vontade de perfeição se achará um dia sobre o terreno da moral.

O trabalho deveria ser visto "como uma segunda natureza", ocupando assim um dos eixos centrais na estruturação da masculinidade adulta. Aliada ao trabalho estava a perseverança, a competitividade, e o espírito empreendedor, aspectos tidos como fundamentais na estruturação da masculinidade hegemônica, bem sucedida, considerada como "apropriada".

No livro de Pauchet (s/d:236) esta idéia também está presente: "Homem eficiente é o possuidor da capacidade de realização. Não faças de teu filho um sonhador, um parlapatão, um irresoluto e sim um homem que saiba querer".

Este mesmo autor (id:23) faz ainda as seguintes recomendações aos pais:

O programa de educação do teu filho compreenderá tudo o que moral, física e materialmente lhe for útil mais tarde na vida. *Se está a ler versos, queima-os e dá-lhe a biografia empolgante de um homem de ação: colono, marinheiro, explorador, comerciante, industrial, sábio, advogado, médico, apóstolo, etc. Se vive a devanear ou nada faz, ensina-lhe a malabarizar bolas, a fazer redes ou cestos. Habitua teu filho a dar-se ao trabalho com o mesmo contentamento com que vai brincar (grifos meus).*

A educação do menino deveria se dar de forma mais "concreta", não havendo espaço para quaisquer atividades que fossem consideradas inadequadas para a construção de uma masculinidade hegemônica. Portanto, os devaneios, os sonhos, as fantasias, poderiam trazer perigo para a construção desse projeto de homem. As profissões citadas pelo autor dão uma idéia de força, agilidade, poder, *status*. Manter-se sempre ocupado parecia ser uma estratégia importante para afastar o menino de pensamentos "perigosos", que poderiam comprometer a construção de sua masculinidade.

As mulheres e meninas também deveriam estar sempre ocupadas (com a casa, com os filhos, com o marido), conforme prescrição de Roquette (1997:394-5):

... e se tiveres quintal, jardim, varanda, ou janelas de sacada em que possa haver vasos, muito folgarei de ver que as cultivas por tuas mãos: é uma inocente recreação que fica muito bem às meninas e senhoras. (...) Não estejas nunca ociosa; descansa-se quando se muda de ocupação.

Provavelmente essa "inocente recreação" estava relacionada ao fato de se pensar na ociosidade como perigosa, em especial se nos remetermos à sexualidade. O controle das vidas estava extremamente ligado à questão da sexualidade feminina, embora nem sempre admitida.

Artigos como os do Dr. Arthur Ramos (1940:217), publicados na Revista do Ensino, mostram o quanto a sexualidade infantil era concebida como preocupante e perigosa, devendo ser submetida a um rigoroso controle e vigilância desde os primeiros anos de vida.

Já vimos as consequências desastrosas que têm, para a vida futura, as carícias, os afagos contínuos, da criança de peito.

O auto-erotismo infantil, difuso e sem objetivo, pode ser exaltado "fixando-se" nas zonas sujeitas a afagos, cócegas feitas pelos adultos e outras carícias continuadas. A primeira recomendação da higiene mental é pois, a de evitarem as carícias prolongadas, os beijos, as cócegas, etc., em que se comprazem longo tempo, afim de provocarem o riso ou a alegria das crianças. Mais adiante, as consequências psicológicas são as mais variadas possíveis... a criança torna-se exigente, caprichosa, egoísta, narcísica.

Era necessário controlar as manifestações de prazer, tais como o riso e a alegria, evitando quaisquer estímulos que pudessem despertar o interesse erótico da criança. Ao mesmo tempo em que se queria evitar o prazer (especialmente numa idade tão precoce), estava-se produzindo ou sistematizando um saber sobre a sexualidade, na medida em que se falava a respeito de suas características, possíveis manifestações, práticas, localizações. A justificativa para o controle se atém às questões de ordem psicológica, evocando a necessidade de fornecer à criança condições para uma estruturação adequada da personalidade. Tal fato vem demonstrar mais uma vez a importância e o *status* que o discurso psicológico conseguira adquirir até então, ganhando visibilidade e credibilidade no meio pedagógico e na sociedade em geral.

Outro interessante exemplo do discurso sobre sexualidade infantil pode ser encontrado no livro *Educação sexual*, escrito em meados da década de 40 do século XX pelo Padre Negromonte<sup>71</sup>. Alguns trechos do livro foram transcritos

---

<sup>71</sup>Padre Negromonte foi um catequista importante no cenário nacional, que, a partir de 1952, passou a escrever na Revista do Ensino de Porto Alegre, numa seção intitulada "Ensino Religioso". Apesar da seção ter sido extinta em 54, vários artigos do Padre ainda continuavam a aparecer na Revista, momento em que era Diretor de Ensino Religioso da Arquidiocese do Rio de Janeiro. Negromonte queria aplicar ao ensino do catecismo processos pedagógicos semelhantes aos que eram usados para ensinar matemática,

na Revista do Ensino, trazendo importantes informações para se compreender questões ligadas à sexualidade infantil naquela época, apontando as concepções, muitas vezes conflitantes e contraditórias nesse campo. Temas como masturbação, práticas sexuais entre as crianças, bem como iniciações com animais entre os meninos do campo eram tratados abertamente pelo autor. Isto mostra o quanto a sexualidade foi posta em discurso, ao contrário do que comumente se pensa. Foucault observa que a experiência ocidental sobre a sexualidade não implicou num regime de silêncio ou numa repressão do discurso sobre este tema. Ao contrário, ocorreu um constante incitamento ao discurso sobre o sexo. Foucault (1992:230) lembra ainda que "O sexo foi aquilo que, nas sociedades cristãs, era preciso examinar, vigiar, confessar, transformar em discurso".

Com um forte caráter prescritivo, principalmente em relação às mães, vistas como principais educadoras dos filhos, o livro *Educação Sexual* considerava que as crianças eram "naturalmente curiosas", especialmente em se tratando dos assuntos sexuais. No entanto, ao mesmo tempo era preciso mantê-las na ignorância neste tema: "É pois um grande princípio que as crianças devem ficar na ignorância enquanto essa ignorância não fizer mal à inocência" (Negromonte, 1946:108). O argumento de que a ignorância, isto é, a falta de informação em relação às questões sexuais, poderia proteger a criança de comportamentos considerados impróprios para sua idade parece ter sido extremamente difundido em épocas passadas, tendo efeitos até os nossos dias. Há o medo de que as informações ou os seus "excessos", possam deflagrar a precocidade em termos de comportamento sexual. No entanto, como afirma Deborah Britzman (1998) a criança elabora suas próprias teorias a respeito da sexualidade mesmo sem a permissão do adulto e apesar das interdições impostas pela cultura.

---

geografia, linguagem, etc. Escreveu vários livros, dentre eles: "Vida de Jesus Cristo para a infância e juventude", "Noivos e esposos (problemas do matrimônio)" e "A

A recomendação aos pais e professoras era a de exercer vigilância minuciosa e discreta, revestida de uma aparente liberdade, sem que as crianças percebessem, como demonstra Pauchet (s/d:8-9):

Deve-se, em relação a todas as crianças, dar uma educação sexual de modo ao mesmo tempo discreto, prudente, individual e coletivo. Se o hábito vicioso for precoce, fará perder o frescor da juventude, ao passo que a castidade, a temperança, mantêm um equilíbrio de franqueza, lealdade, beleza moral, cujo efeito se prolonga por toda a duração da vida; não há dúvida de que cada indivíduo é a sede de reações sentimentais ou sexuais variáveis conforme os temperamentos, mas o domínio sobre os instintos é uma condição a mais para na vida se obter saúde, triunfos e a maior felicidade.

O texto aqui em evidência mostra também a importância do auto-controle na administração das questões sexuais. O domínio de si como algo a ser perseguido pelos sujeitos, e que deveria ser ensinado desde cedo, dá a dimensão do quanto esta prática era importante não apenas para estabelecer o poder sobre outros indivíduos ou grupos, mas na medida em que estava ligada à concepção dos sujeitos como seres racionais (Dreyfus & Rabinow, 1984). Na tentativa de estabelecer o controle sobre si mesmos, os indivíduos recorrem a determinadas estratégias, nomeadas por Foucault (1991:48) de tecnologias do eu, que são

aquelas técnicas que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos,



conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade.

É possível observar o quanto a sexualidade infantil se tornou alvo de preocupação e controle, necessitando ser constantemente monitorada. Para um melhor governo dos corpos infantis, deveria ser ministrada uma educação calcada na formação de bons hábitos (morais e físicos, passando inclusive pela higienização do corpo). A educação sexual deveria se dar de forma discreta e comedida, principalmente na tentativa de perceber e categorizar as possíveis tendências "viciosas" das crianças. Déborah Britzman (1999:102) mostra o quanto o conhecimento dominante da sexualidade sempre esteve atrelado e constituído pelos "discursos do pânico moral, pela suposta proteção de crianças inocentes, pelo eugenismo da normalização e pelos perigos das representações explícitas da sexualidade".

Pela formação de bons hábitos se afastará esta curiosidade, sem precisar ainda dizer claramente porque. É o caso dos pequenos que levam frequentemente a mão às partes sexuais. Corrigi-los, como os corrigimos, quando metem o dedo no nariz. Se o fizerem por necessidade, para se coçar, por exemplo, os pais devem evitar a causa da coceira ou simplesmente pelos necessários cuidados de higiene ou mesmo consultando o médico, se a mera higiene não bastar (Negromonte, 1946:115).

A suposta precocidade dos meninos em relação às temáticas sexuais também foi alvo de preocupação. Tal precocidade era atribuída, dentre outros fatores, aos grandes centros urbanos, que, segundo o autor, muito cedo propiciavam o despertar de práticas eróticas:

Não é mais possível manter a salutar ignorância, guarda e preservativo da inocência infantil. As crianças muito cedo se põem em perigosos contatos com o cinema, as revistas ilustradas, os cartazes, as conversas levianas em casa, a seminudez das praias e piscinas, a companhia de outras crianças "sabidas" e mal acostumadas. Assim, a inquietação sexual, que só deveria chegar com a puberdade, antecipou-se em grande velocidade ...

(...) as dificuldades do nosso clima, a nossa formação étnica, a deficiência de disciplina moral e as lamentáveis liberdades da educação doméstica fazem dos nossos meninos uns precoces sexuais. As meninas podem se conservar inocentes pela proteção da ignorância até o tempo oportuno (Negromonte, 1946:108-9)

A distinção na forma de educar meninos e meninas fica aqui ressaltada pois estas deveriam permanecer mais tempo na ignorância, correspondendo assim a uma representação feminina de ingenuidade, associada ao desconhecimento de determinados assuntos, especialmente em se tratando de sexo.

Por outro lado, a culpa colocada na formação étnica do povo brasileiro não é algo novo na década de 40, pois no final do século XIX essa concepção já se fazia presente, tanto no discurso médico quanto no discurso pedagógico. O livro de José Veríssimo (1890:69), por exemplo, intitulado *A Educação Nacional*, escrito sob o impacto da transformação republicana, tinha a intenção de contribuir para as reformas que deveriam surgir com o novo regime político, especialmente no que se refere às reformas educacionais. Nele o autor responsabilizava a mulata pela educação mais "erotizada" do povo:

Nunca se notou bastante a depravada influência deste peculiar tipo de brasileiro, a mulata, no amolecimento do nosso caráter. "Esse fermento do afrodisismo pátrio", como lhe chama o Sr. Sílvio Romero, foi um dissolvente de nossa virilidade física e moral.

... extinta a escravidão índia, o africano alegre, descuidoso, afetivo, meteu-se com sua moralidade primitiva de selvagem, seus rancores de perseguido, suas idéias e crenças fetichistas, na família, na sociedade, no lar, na moral<sup>72</sup>.

Os escritos de José Veríssimo evidenciam a representação racial e étnica que se tinha a respeito das mulheres negras. Acusadas de ignorantes, despreparadas, de hábitos pouco recomendáveis, não poderiam ser consideradas competentes para ensinar/cuidar.

As mulheres recebiam as críticas mais contundentes pois eram responsáveis pela educação das crianças. Negromonte (1946:113) censurava as babás por usarem de "certas fricções que são verdadeiras masturbações", na tentativa de acalmar ou adormecer as crianças sob seus cuidados. O padre não poupou também duras críticas às mães, por achá-las muito condescendentes com os meninos, "a quem tudo é permitido" e descuidadas em relação às meninas, achando que elas estariam preservadas de qualquer "má" influência. Para o autor, "As mães reputam sempre os filhos inocentes anjinhos, caídos do céu por descuido. Principalmente se é das meninas que se fala... O seu amor terno e alto nem pensa que aquele anjo... se fez carne" (Negromonte, 1946:110-2).

É interessante notar o quanto os textos até aqui analisados remetem a uma contradição e um constante conflito entre a inocência infantil, que

precisava ser preservada até quando fosse possível e uma certa precocidade das crianças em relação a assuntos ou práticas sexuais. Afinal, até que ponto elas poderiam ser consideradas inocentes? Tal inocência, ao mesmo tempo proclamada como um estado "natural" da infância, parece estar sempre à mercê dos perigos e "más" influências do meio. Desta forma, havia a preocupação em não propiciar às crianças um contato direto com qualquer material que pudesse fazê-la pensar sobre questões ligadas à sua sexualidade (e a dos outros). Não se recomendava, por exemplo, que crianças e adolescentes tivessem acesso a jornais que pudessem insinuar "moral duvidosa" ou ainda "despertar sentimentos prematuros à idade dos escolares", como apontava o Boletim do CPOE, no artigo intitulado *Educação Moral* (1950-51:75). Observa-se aqui, portanto, um controle maior dos adultos sobre as crianças, através da família e de outras importantes instituições educativas àquela época, em especial a escola e a igreja.

Os Jardins de Infância deveriam exercer um importante papel nesta tarefa: "em um Jardim de Infância, na verdade, cultiva-se integralmente a planta humana: o corpo, a inteligência, o caráter ..." (Pauchet, s/d: 40). Certamente o cultivo dessa formação integral das crianças era constituído por concepções de gênero, sexualidade, classe social, raça, etnia, religião, idade. O aparato escolar sempre procurou manter uma severa vigilância em relação aos corpos infantis, priorizando, dentre outras coisas, a seriedade no fazer das tarefas escolares. As atividades lúdicas, voltadas para o prazer, foram incentivadas nos Jardins como estratégia de controle e disciplinamento das crianças.

Os diversos discursos que circulavam nestes espaços institucionais e fora deles tentaram reafirmar, através de inúmeras estratégias de poder/saber, a inferiorização de meninas e mulheres, visibilizando de maneira central os meninos e homens.

---

<sup>72</sup> Silvio Romero, citado por José Veríssimo, escreveu *História da literatura brasileira (1888)*, afirmando que o povo brasileiro era apático, sem iniciativa e desanimado. Tal

### Referências bibliográficas

- BLANCHARD, Pedro. *Thesouro dos meninos*. Rio de Janeiro: Laemmert & C, 1902.
- BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor - identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, v. 21, n. 1 jan./jun 1996. p. 71-96.
- CONNELL, R. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, 20 (5):185-206, jul./dez. 1995.
- DREYFUS, H. & RABINOW, P. Sobre a genealogia da Ética: uma visão do trabalho em andamento. In: Escobar, Carlos Henrique (org.). *Michel Foucault (1926-1984) O dossier - últimas entrevistas*. 1984.
- FELIPE, Jane. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: Silva, L. H. (org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.
- FISCHER, Rosa. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. Porto Alegre: PPGEDU, Faculdade de Educação, UFRGS, 1996. (Tese de Doutorado).
- FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós, 1991.
- FRANÇOIS, Ewald. In: Escobar, Carlos Henrique (org.). *Michel Foucault (1926-1984) O dossier - últimas entrevistas*. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.
- LOURO, Guacira. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. In: *Educação & Realidade*, 20 (2):101-132, jul./dez. 1995.
- \_\_\_\_\_. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: Silva, L. H. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. (org.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MICHELET, J. *A mulher*. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- NEGROMONTE, A. *Educação sexual. (Para pais e professores)*. São Paulo: José Olympio, 1946.
- PARKER, R. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, G. (org.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P. 125-150.

---

apatia era atribuída por Romero à intensa atividade sexual do povo (Rago, 1985).

- PAUCHET, Victor. *Os filhos - sua preparação para a vida*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s/d.
- RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- RAMOS, Arthur. Os dois pólos da criança mimada e da criança escorraçada. In: *Revista do Ensino*, vol. 4, n. 14, out./40, ano 2. Artigo extraído do livro *Saúde do espírito (Higiene mental)*, do mesmo autor.
- ROQUETTE, J. I. *Código do Bom-Tom*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SANTANNA, Denise B. (org.). *Políticas do corpo - elementos para uma história das práticas corporais*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.
- SCHIEBINGER, Londa. Esqueletos no armário: as primeiras ilustrações do esqueleto feminino na anatomia do século XVIII. Trad. livre de Roseli Buffon. In: GALLAGHER, C & LAQUEUR, T. *The maquing of the modern body*. California, University of California Press, 1987.
- SCHWARCZ, Lia.. Introdução. In: ROQUETTE, J. I. *Código do Bom-Tom*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *A poética e a política do currículo como representação*. Trabalho apresentado no GT de Currículo na 21ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia como diferença*. No prelo.
- \_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VERÍSSIMO, José. *A Educação Nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. 3ª ed.
- VIOLLET, J. A Educação do menino até cinco anos. In: *Revista do Ensino*, vol. 1, n. 2, out/39, ano 1, p. 120-123.
- s/a. Educação moral. *Boletim do CPOE*, 1950-51.

## 6. DA PROVISORIEDADE DO TRABALHO DE PESQUISA

O trabalho de um intelectual não é modelar a vontade política dos outros; é, através das análises que ele faz nos domínios que são seus, reinterrogar as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a medida das regras e das instituições e a partir desta reproblemática (onde ele desempenha seu papel específico de intelectual) participar da formação de uma vontade política (onde ele tem seu papel de cidadão a desempenhar) (Foucault, 1984:83).

Ao longo deste trabalho tentei demonstrar o quanto o surgimento e consolidação dos Jardins da Infância como espaços educativos voltados para a criança pequena fizeram parte de um processo de escolarização que surgiu para formar uma nova ordem social. Tal processo produziu a criança como indivíduo, através de inúmeros discursos que se conjugaram no sentido de visibilizá-la como um sujeito específico, com características próprias. Ao mesmo tempo foram produzidas novas concepções de família e educação. Como observa Foucault (1993:102), a família tornou-se o lugar obrigatório dos afetos, de sentimentos, do amor:

A célula familiar, assim como foi valorizada durante o século XVIII, permitiu que, em suas dimensões principais - o eixo marido-mulher e o eixo pais-filhos - se desenvolvessem os principais elementos do dispositivo de sexualidade (o corpo feminino, a precocidade infantil, a regulação dos nascimentos

e, em menor proporção, sem dúvida, a especificação dos perversos.

Os vários discursos sobre a infância que circularam intensamente nos últimos séculos, procurando observá-la e defini-la como uma fase específica do desenvolvimento humano, e ainda, estabelecendo estratégias de ação sobre ela, estão intimamente conectadas às expectativas que a sociedade cria sobre/para este sujeito infantil. Pode-se ainda afirmar que as crianças são produzidas pelos discursos que se enunciam sobre elas. Segundo Popkewitz, (1994), a linguagem não deve ser vista simplesmente como um instrumento de descrição, organização e interpretação do mundo, mas ela constitui as identidades e práticas sociais.

Uma das mais intensas formas de controle da população se deu sobre os corpos de mulheres e crianças. No diversos livros e revistas pedagógicas que circulavam em Porto Alegre na primeira metade do século XX, foi possível perceber o quanto esse controle estava direcionado para os corpos infantis e femininos, e, de certa forma, voltados para a sexualidade. Ao exercer um governo sobre mulheres e crianças, exercia-se também um controle das populações, na medida em que a mulher ocupava um lugar de importância na formação dos futuros cidadãos. Além disso, é possível notar que, nesse processo, a sexualidade ganhava uma centralidade. Como observa Michel Foucault (1992:101), "o dispositivo da sexualidade tem, como razão de ser, não reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global".

Os documentos consultados mostraram ainda que, ao mesmo tempo em que a criança era vista como ingênua, pura, inocente, desvalida, natural, repleta de encantos, era também percebida como perigosa, selvagem, instintiva, precisando, portanto, ser educada de forma a conter seus "impulsos naturais". Jurgo Santomé (1995) observa que um notável grau de sentimentalismo por



parte das pessoas adultas teve como resultado o afã por colocar a infância em um mundo paradisíaco. Costuma-se contemplar as pessoas nessa fase de desenvolvimento como ingênuas, inocentes, desvalidas, etc., e, portanto, sem maiores preocupações, interesses e desejos. Para educá-las seria preciso estabelecer determinadas estratégias, através da disciplina, pois esta "fabrica" os indivíduos. "Ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício" (Foucault 1987:153).

Para governar torna-se necessário conhecer; para conhecer é preciso descrever, explicar, identificar determinadas características, calcular. Neste processo de saber, é preciso isolar o que se quer conhecer, tornando o objeto de conhecimento plausível e praticável.

O controle ou o governo das almas estava centralmente voltado para a questão do corpo, da sexualidade, tanto das mulheres quanto das crianças. A maternidade foi colocada em discurso como sendo o "destino natural" da mulher, como fonte de realização e felicidade plena. Muito provavelmente tais discursos pautaram a vida de muitas mulheres, constituindo-as, produzindo-as em consonância com as expectativas da sociedade. O governo sobre as mulheres e sobre as crianças parece ter sido indissociável, sendo praticamente impossível separá-los. Como aponta Nikolas Rose (1989), através das conexões estabelecidas entre as normas da infância e imagens da vida familiar, paternidade e maternidade, a *psique* da criança e a subjetividade da mãe foram abertas à regulação de uma nova forma de governo. Tornou-se o desejo das mães controlar seus próprios filhos de acordo com as normas ditadas pela psicologia, em parceria com os especialistas desta área de conhecimento. As crianças tornaram-se alvo de um minucioso controle através de um conhecimento especializado.

Neste sentido, os Jardins de Infância constituíram-se em aparatos importantes de normalização. Para Rose (1989), a normalidade não é uma mera

observação, mas implica em uma constante avaliação. Ela contém não só um julgamento sobre o que é desejável, mas um preceito para uma meta a ser alcançada. O surgimento e a consolidação dos Jardins de Infância como espaços educativos, estavam voltados para o controle e vigilância das crianças, bem como de suas mães. Os Jardins se tornaram importantes centros de demonstração para educar não só as crianças, mas suas respectivas famílias, principalmente as mães. Por outro lado, é possível afirmar que tais instituições tornaram-se uma importante via de acesso à profissionalização das mulheres. Os Jardins representaram também a consolidação de um discurso científico aplicado à educação voltado para a criança pequena, através de uma pedagogia científica, que apelava para o imperativo da racionalidade e da ordem moral. As atividades lúdicas desenvolvidas no Jardim atuaram como estratégias de controle e disciplinamento sobre as crianças. Como afirma Rose (1998:30):

Nossas personalidades, subjetividades e relacionamentos não são questões privadas, se isso significa dizer que elas não são objeto de poder. Ao contrário, elas são intensivamente governadas. Talvez sempre o tenham sido. Convenções sociais, vigilância comunitária, normas legais, obrigações familiares e religiosas exerceram um intenso poder sobre a alma humana em épocas passadas e em outras culturas.

Os Jardins de Infância, desde os seus primórdios, veicularam técnicas que favoreceram a auto-inspeção, a autoproblematização, o automonitoramento e a confissão, num constante processo de auto-avaliação. O exercício do poder depende, assim, da constituição de um saber, pois como lembra Foucault (1992), não existe relação de poder sem a constituição de um saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. As estratégias

utilizadas nesta intrincada relação podem ser assim resumidas: conhecer, esquadriñar, escutar, fazer falar, para obter um maior e melhor governo (de si mesmo e dos outros).

Creio ter sido possível mostrar como se deu o processo de escolarização, as transformações ocorridas no conceito de infância, o controle dos corpos infantis, e como os Jardins fizeram parte deste processo de escolarização da infância. Tal processo fez parte de inúmeras estratégias no sentido de governar mulheres e crianças.

Outro aspecto importante que merece ser considerado consiste no fato desta investigação ter buscado analisar a infância sob a perspectiva de gênero, pois esta tem sido uma das grandes lacunas não só na área da Educação Infantil, mas também dos Estudos Feministas, uma vez que as pesquisas desenvolvidas nesse campo geralmente abordam as relações de gênero numa ótica de indivíduos adultos, ignorando as especificidades da infância e também da velhice. Desta forma tive a intenção de contribuir para um olhar sobre esse campo - Educação Infantil - no qual o gênero não seja apenas o das professoras, mas o das crianças; no qual a sexualidade não seja um fenômeno apenas do universo adulto, mas sim um dispositivo que é construído desde os primeiros anos de vida de um sujeito.

No entanto, é preciso considerar que muitos outros caminhos poderiam ter sido escolhidos para a realização desta pesquisa, como por exemplo, uma maior utilização das fontes iconográficas, como fotos, arquitetura dos prédios voltados para a educação da criança pequena. Os limites que estabeleci, bem como as outras atividades com as quais me vinculei neste período me impossibilitaram de dedicar mais atenção a estes outros aspectos que poderiam ter sido mais explorados e que, no entanto, exigiriam novas leituras com as quais não estava em condições de me envolver, neste momento.

Um problema com o qual me deparei nessa pesquisa refere-se a perda de memória das instituições, seja através de fontes documentais pouco preservadas, pelo descaso com o registro histórico, seja em relação às memórias "vivas", isto é, das pessoas que ali atuaram, mas que por terem envelhecido ou estarem fisicamente debilitadas, não mais se lembravam dos acontecimentos passados. A idéia inicial de fazer entrevistas com ex-alunas e alunos dos Jardins de Infância, portanto, não se concretizou. As poucas pessoas entrevistadas foram importantes no sentido de fornecer outras fontes (documentos, fotos, planos de atividades, etc), mas afinal acabei por não direcionar minha investigação para a ampliação e exploração dessas fontes orais. Talvez essa tenha sido uma das grandes lições no fazer desta tese: perceber minha limitação e dificuldade ao lidar com as "memórias vivas". Minhas depoentes, apesar de sempre terem se mostrado disponíveis para falar de um passado tão significativo em suas vidas, repleto de experiências extremamente produtivas como professoras, tinham certa dificuldade em lembrar suas vivências, restando apenas algumas lembranças, por vezes muito distantes e dispersas.

Há muitas veredas e trilhas a serem percorridas no fazer de um trabalho como este; algumas extremamente sedutoras e que, por vezes, parecem nos desviar do caminho, impondo-nos novos rumos, novas lutas, novas parcerias. Neste sentido, gostaria de me referir em especial às atividades com as quais me envolvi no último ano, com a implementação e coordenação do Fórum de Educação Infantil do Estado do Rio Grande do Sul. Esta tarefa, urgente e necessária, levou-me a um engajamento político sem precedentes na minha caminhada profissional, direcionando grande parte de minhas energias para este compromisso. Não quero com isso justificar ou desculpar as possíveis fragilidades deste trabalho, mas gostaria de registrar aqui a importância deste engajamento político para as educadoras que atuam na educação de crianças de 0 a 6 anos, em um momento de extrema gravidade para a Educação Infantil, no que tange à formação de suas profissionais, à ampliação de vagas para esta faixa

etária e à questão do financiamento para este segmento, considerado como a primeira etapa da educação básica. Afinal, como diria Foucault (1984:44), "acho que a escolha ético-política que temos que fazer a cada dia é determinar qual é o perigo principal" .

#### Referências bibliográficas:

ESCOBAR, Carlos Henrique (org.). *Michel Foucault (1926-1984). O Dossier - últimas entrevistas*. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 1. A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOMÉ, Jurgo. Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz T. (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.159-177.

ROSE, Nikolas. *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*. Londres: Routledge, 1989.

\_\_\_\_\_. *Governando a alma. A formação do eu privado*. In: SILVA, T. T. (org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

## EDUCAÇÃO INFANTIL

ÁVILA, Ivany e XAVIER, Maria Luisa (coord.). *Plano de atenção à infância: objetivos e metas na área pedagógica*. Porto Alegre: Mediação, 1997. (Cadernos de Educação Infantil, v. 4)

BUJES, Maria Isabel. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, marisa (org.). *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Ed.Universidade/UFRGS, 2000. P. 205-228.

CAMPOS, Maria M. , ROSEMBERG, Fulvia. *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianas*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

DEHEINZELIN, Monique. *A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil*. Petrópolis, vozes, 1994.

\_\_\_\_. *Trilha: educação e construção*. Petrópolis, Vozes, 1996.

FELIPE, Jane. A interação social na pré-escola: implicações para o processo de construção do conhecimento. Porto Alegre, *Coletâneas do PPGEDU*, Porto Alegre, n. 2, p. 118-128, set./out. 1995.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARCIA, Regina. *Revisitando a pré-escola*. São Paulo, Cortez, 1993.

MEC/SEF/DPE/COEDI. *Educação infantil: bibliografia anotada*. Brasília, 1995.

NICOLAU, Marieta. *A educação pré-escolar: fundamentos e didática*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1989.

STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz H.; AZEVEDO, José C.; SANTOS, Edmilson S. (org.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: SMED, 1997. p. 98-145.

## HISTÓRIA DA INFÂNCIA / HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil. Campinas, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2000. (Tese de doutorado)
- BECCHI, E.; JULIA, D. *Storia dell'infanzia 2. Dal settecento a oggi*. Roma: Laterza, 1996.
- CAMPOS, Maria Malta e outras. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1993.
- FARIA, Ana Lucia G. *Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)*. São Paulo, 1994. Tese (dout.) USP.
- FINKELSTEIN, Barbara. Incorporando as crianças à História da Educação. *Teoria & Educação*, n. 6, p. 183-209, 1992.
- FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.
- KISCHIMOTO, Tizuko. *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Loyola, 1988.
- KISCHIMOTO, Tizuko. *Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Educação pré-escolar no Brasil (1899-1922): exposições e congressos patrocinando a "assistência científica"*. São Paulo, 1990. Diss. (Mestr.) PUC-SP.
- \_\_\_\_\_. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago 1991.
- \_\_\_\_\_. O Jardim de Infância Caetano de Campos. In: REIS, M. C. D. (org.). *Caetano de Campos: fragmentos da história da instrução pública em São Paulo*. São Paulo, Associação de ex-alunos do IECC/Moderna, 1994, p. 61-72.
- NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995. p. 57-63.

\_\_\_\_\_. *Infancia y poder - la conformación de la pedagogia moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.

OLIVERIA, Zilma (org.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Zilma M. R. (org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Zilma M. R. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, n. 14 (1), p. 43-52, jan./jun. 1988.

PANCERA, Carlo. *Estudios de historia de la infancia*. Barcelona: PPU, 1993.

## FONTES

### Boletins

Boletim do Centro de Pesquisa e Orientação Educacionais - RS (1947 à 1959)

Boletim do Centro Regional de Pesquisa Educacional (1956)

Boletim de educação pré-primária de São Paulo - 1952 - 1953 - 1954

### Folhetos

Sugestões para o desenvolvimento de atividades no Jardim de Infância - CPOE/RS (1954)

### Livros

ALENCAR, Roberto. *Como vencer no amor. Edição para mulher*. São Paulo: Prelúdio, 1958.

BLANCHARD, Pedro. *Thesouro de meninos*. Rio de Janeiro: Laemmert & Cia. 1902.

ÉVRARD-FIQUÉMONT, Jeanne. *Jardins de Infância*. 2ª ed. São Paulo: Flamboyant, 1963. Trad. Maria Luíza S. de Moraes.

GOBBI, G.; CAVALLETTI, S. *Educação religiosa, liturgia e método Montessori*. São Paulo: Paulinas, 1965.



MONTESSORI, Maria. *A criança*. São Paulo: Círculo do Livro, 1988.

NEGROMONTE, A. *A educação sexual (para pais e educadores)*. São Paulo: José Olympio, 1946.

PAUCHET, Victor. *Os filhos: sua preparação para a vida*. Trad. Godofredo Rangel. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. S/d.

PEIXOTO, Afrânio. *Ensinar a ensinar*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1923.

*POLYANTHEIA Commemorativa da Inauguração das aulas para o sexo feminino do Imperial Lycêo de Artes e Officios*. Rio de Janeiro; 1881.

TROMBETTA, M. *A mulher não pode instruir nem educar*. Lisboa: Classica Editora de A . M. Teixeira & C. T. A. , 1911.

VACHE, Pierre. *O conhecimento da vida sexual: A educação sexual, o outmno do amor, a reeducação dos anormaes*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1932.

#### Livros de matrícula

Livros de Matrícula do Colégio Sévigné

Livros de Matrícula do Colégio Americano

Livros de Matrícula do Instituto de Educação General Flores da Cunha

#### Pareceres

BARBOSA, Ruy. *Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Publica*. Parecer e projecto da Comissão de Instrução Publica. Camara dos Deputados. Sessão de 12 de setembro de 1882. N. 224. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883.

#### Revistas

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Inep, (1944 à 1959).

REVISTA DO ENSINO - RS (1939 à 1942 / 1951 à 1959).

REVISTA DO I. E. Porto Alegre, n. comemorativo do Centenário do Instituto de Educação, 1969.

#### GÊNERO/FEMINISMO

- APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64 (6), p.14-23, fev. 1988.
- \_\_\_\_\_. Relações de classe e gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 60, fev. 1987.
- AUAD, Sylvia Maria von Atzingen Venturoli. *Mulher. Cinco séculos de desenvolvimento na América - capítulo Brasil*. Belo Horizonte: Federação de Mulheres de Carreira Jurídica, CREZ/MG, Centro Universitário Newton Paiva, IA/MG, 1999.
- AZERÊDO, Sandra. Teorizando sobre gênero e relações raciais. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, n. e. 1994, p. 203-216.
- BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1985. Trad. Waltensir Dutra.
- BROWNE, Naima e FRANCE, Pauline. *Hacia una educación no sexista*. Madrid: Morata, 1988.
- BRUSCHINI, Cristina & AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.
- BURMAN, Erica. *La desconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Visor, 1998.
- BUTLER, Judith. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 1990.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente as séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.
- CHODOROW, Nancy. *Psicanálise da maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher*. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1990.
- CONNELL, Robert. Como teorizar o patriarcado? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 16 (2), p. , jul./dez. 1990.
- \_\_\_\_\_. Políticas da masculinidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 20(5), p. 185-206, jul./dez. 1995.

- CORRIGAN, T., CONNELL, R. & LEE, J. Toward a new sociology of masculinity. In: *Theory and Society*, n. 5, 1985, p. 551-603.
- COSTA, Albertina & BRUSCHINI, Christina. (org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.
- COUTO, Rita C. C. M. Eugenia, loucura e condição feminina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 90, p. 52-61, ago. 1994.
- COSTA, Claudia de Lima. O leito de procusto: gênero, linguagem e as teorias feministas. In: *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 2, p. 141-174, 1994.
- CRUZ, Elizabete Franco. "Quem leva o nenê e a bolsa?": o masculino na creche. In: ARILHA, M.; RIDENTI, S. G. U., MEDRADO, B. (org.). *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: Ecos/Ed. 34, 1998.
- DALLERY, Arleen B. *A política da escrita do corpo: écriture féminine*. In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. *Gênero, corpo, conhecimento*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.
- DIAS, Maria O. L. S. Novas subjetividades na pesquisa histórica feminista: uma hermenêutica das diferenças. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 373- 382, 1994.
- ERGAS, Yasmine. O sujeito mulher: o feminismo dos anos 1960-1980. In: DUBY, George; PERROT, Michelle (org.); THÉBAUD, Françoise (dir. do volume). *História das mulheres no Ocidente, v. 5: o século XX*. Porto: Afrontamento, São Paulo: Ebradil.
- FONSECA, Tania M. G. De mulher a enfermeira: conjugando trabalho e gênero. In: LOPES, Marta J., MEYER, Dagmar E. & WALDOW, Vera R. (org.). *Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 63-75.
- FOX-GENOVESE, Elizabeth. Para além da irmandade. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, n. 0, p. 31-56, 1992.
- GILLIGAN, Carol (org.). *Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, s/d.
- GRUGEON, Elizabeth. Implicações del genero en la cultura del patio de recreo. In: WOODS, Peter e HAMMERSLEY, Martyn. *Género, cultura y etnia en la escuela - informes etnográficos*. Barcelona, Paidós, 1995.

- HARAWAY, Donna. O humano numa paisagem pós-humanista. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 277-292, 1993.
- HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. *Estudos Feministas*, n. 1, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Feminism and methodology*. Indiana: Indiana University Press, 1987.
- HERWARD, Christine. *Making a man of him: parents and their son's education at an English public Scholl 1929-50*. Routledge: London, 1988.
- HOOKS, bell. Intelectuais negras. *Estudos feministas*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 464- 478, 1995. Trad. Marcos Santarrita.
- INTENDENCIA MUNICIPAL DE MONTEVIDEO/UNICEF. *Niñas y niños creciendo, en igualdad - Concurso de Propuestas didácticas*. Montevideo: G. Apoyo Gráfico, 1996.
- IZQUIERDO, Maria Jesús. Uso y abuso del concepto de género. In: VILANOVA, Mercedes (comp.). *Pensar las diferencias*. I.C.D., Universidad de Barcelona, 1994, p. 31-53.
- JARDIM, Denise. *entre De bar em bar: identidade masculina e auto-segregação entre homens de classes populares*. Porto Alegre, 1991. Diss. (mestr.) PPGAS/UFRGS.
- KIBBY, Marj. Representing masculinity. Available: <http://www.faass.newcastle.edu.au/socanth/REPRESSEN.HTM>.
- LAURETIS, Teresa. Upping the anti [sic] in feminist theory. In: DURING, Simon. *The Cultural Studies Reader*. London: Routledge, 1994.
- LEAL, Hyrla Aparecida Tucci. *Amélias de ontem: a educação feminina na concepção de intelectuais da década de vinte*. São Paulo, PUC-SP, 1997. (Tese de Doutorado em História e Filosofia da Educação).
- LEAL, Ondina F. Duelos verbais e outros desafios: representação masculina de sexo e poder. In: *Cadernos de Antropologia*. Cultura e identidade masculina. Porto Alegre, UFRGS/IFCH, n. 7, p. 43-60, 1992.
- LECZNEISKI, Lisiane. Corpo, virilidade e gosto pelo desafio: marcas de masculinidade entre os guris de rua. In: *Horizontes antropológicos*. Porto Alegre, PPGAS/UFRGS, 1995. p. 95-112.

- LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Histórias da Educação no Rio Grande do Sul na perspectiva do gênero*. Projeto de pesquisa. Porto Alegre, FAGED/GEERGE, 1993.
- \_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.
- \_\_\_\_\_. *Prendas e anti-prendas: uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul*. Campinas, 1986. Tese (dout.). UNICAMP.
- \_\_\_\_\_. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, A. (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- LOURO, G; MEYER, Dagmar. A escolarização do doméstico. A construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, p. 45- 57, nov. 1993.
- LUKE, Carmen (comp.). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Morata, 1999.
- MACHADO, Lia Zannota. Feminismo, academia e interdisciplinaridade. In: COSTA, Albertina e BRUSCHINI, Cristina. *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.
- MALTZ, D. & BORKER, R. A cultural approach to male-female miscommunication. In: GUMPERZ, J. (org.). *Language and Social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. p. 196-216.
- MATTHEWS, Glenna. *"Just a housewife": the Rise and Fall of Domesticity in America*. New York: Oxford University Press, 1987.
- MEDRADO, Benedito. Homens na arena do cuidado infantil: imagens veiculadas pela mídia. In: ARILHA, M.; RIDENTI, S. G. U.; MEDRADO, B. (org.). *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: Ecos/Ed. 34, 1998.
- MESSNER, R. *Power at play: sports and the problem of masculinity*. Boston: Beacon Press, 1992, b.
- MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina*. Trad. Ana Venite Frezatto. São Paulo: Moderna; Campinas, EDUSP, 1999.

- MORGAN, David. Aprender a ser hombre: problemas y contradicciones de la experiencia masculina. In: LUKE, Carmen (comp.). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata, 1999.
- MORRELL, R. Boys, gangs, and the making of masculinity in the white secondary schools of Natal, 1880-1930. *Masculinities*, v. 2(2), p. 56-82, Verão, 1994.
- NOLASCO, Sócrates (org.). *A desconstrução do masculino*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- \_\_\_\_\_. *O mito da masculinidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PARKER, Richard. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, Guacira. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P. 125-150.
- PARKER, Richard; BARBOSA, Regina Maria (org.). *Sexualidades Brasileiras*. Rio de Janeiro: ABIA: IMS/UERJ, 1996.
- PEDRO, Joana M; GROSSI, Miriam P. (org.). *Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade*. Florianópolis: Mulheres, 1998.
- PEREIRA, Carlos Alberto M. Que homem é esse: o masculino em questão. In: NOLASCO, S. (org.). *A desconstrução do masculino*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995. P. 53-58.
- PERES, Eliane T. "Templo de luz": os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915). Porto Alegre, 1995. Diss. (mestr.) PPGEDU/UFRGS.
- PERRY, Scott. O homem na matrifocalidade: gênero, percepção e experiências do domínio doméstico. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 38-47, 1990 a.
- RAGO, MARGARETH. *Do cabaré ao lar. A utopia de uma cidade disciplinar*. São Paulo: Paz e terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. De Eva à Santa, a dessexualização da mulher no Brasil. In: RIBEIRO, Renato Janine (org.). *Recordar Foucault - os textos do Colóquio Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

- \_\_\_\_\_. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana M; GROSSI, Miriam P. (org.). *Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade*. Florianópolis: Mulheres, 1998. p. 21-41.
- ROSEMBERG, Fulvia. *Educação e gênero no Brasil nos anos 80 - versão preliminar*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994.
- ROSEMBERG, Fulvia e outras. *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*. Brasília: INEP/Fundação Carlos Chagas, 1990.
- ROSALDO, Michele. The use and abuse of anthropology: reflections on feminism and crosscultural understanding. *Signs*, n. 5, p. 389-417, 1980.
- SANT'ANNA, Denise. Bernuzzi de. (org.) . Políticas do corpo - elementos para uma história das práticas corporais. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. Trad. dos textos em francês - Mariluce Moura.
- SAPAROLLI, Eliana. Educador infantil: uma ocupação do gênero feminino. São Paulo, Programa de psicologia Social da PUC/SP (Dissert. Mestrado).
- SCOTT, Joan. Desconstruir igualdade-versus-diferencia: usos de la teoria posestructuralista para el feminismo. *Feminaria Literaria*. Año VII, n. 13, Buenos Aires, nov.1994
- \_\_\_\_\_. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre, *Educação & Realidade*, v. 20 (2), p. 71-99, jul./dez.1995.
- SCHIFF, Michel. *A inteligência desperdiçada: desigualdade social, injustiça escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. Trad. Walkiria Settineri.
- SORJ, Bila. O feminismo como metáfora da natureza. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, n. 0, p. 143-150, 1992.
- SOUSA, Estáuquia Salvadora. *Meninos, à marcha! Meninas à sombra! A história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)*. Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, 1994. (Tese de Doutorado).
- STANLEY, Julia. El sexo y la alumna tranquila. In: WOODS, Peter; HAMMERSLEY, Martyn. *Género, cultura y etnia en la escuela - informes etnográficos*. Barcelona: Paidós, 1995.
- SUBIRATS, Marina. Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales. *Educación e Sociedad*, n. 4. Madrid: Akal, 1986.

- SUBIRATS, Marina. Panorámica sobre la situación educativa de las mujeres: análisis y políticas. In: VILANOVA, Mercedes (comp.). *Pensar las diferencias*. Barcelona: I.C.D., Universidad de Barcelona, 1994.
- YANNOULAS, Silvia Cristina. Iguais mas não idênticos. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, n. 1, 1994, p. 7-16.
- WALKERDINE, Valerie. *Counting girls out*. London: Virago, 1989.
- WALKERDINE, Valerie; LUCEY, Helen. *Democracy in the kitchen*. Londres: Virago, 1989.
- WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. Porto Alegre, *Educação & Realidade*, n. 20 (2), p. 207-226, jul./dez. 1995.
- \_\_\_\_\_. Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana. In: LARROSA, Jorge. *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1995. p. 79-152.
- WOODWARD, Kathryn. *Identity and difference*. London: SAGE Publications: The Open University, 1997.
- THORNE, Barrie. *Gender play: girls and boys in Scholl*. New Brunswick e New Jersey: Rutgers University Press, 1993.

## HISTÓRIA

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BASTOS, Maria Helena C. *O novo e o nacional em Revista: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)*. São Paulo, Tese (dout.), USP, 1994.
- CARVALHO, Marta M. C. Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, p. 4-11, ago. 1988.
- CARVALHO, Marta M. C. O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 7, p. 29-35, nov. 1989.



- CRUIKSHANK, Julie. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. In: FERREIRA, Marieta e AMADO, Janaína. *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1996.
- FENELON, Dea. Pesquisa em História: perspectivas e abordagens. In: FAZENDA, Ivany. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1994.
- FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *História oral e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.
- FERREIRA, Marieta de Moraes, AMADO, Janaína (coord.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da História Oral. In: FERREIRA, Marieta, AMADO, Janaína. *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- GALVÃO, Ana Maria O. Problematizando fontes em História da Educação. In: *Educação e Realidade* 21(2):99-118 jul./dez. 1996.
- GINZBURG, C. *A micro-história e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1991.
- HEKMAN, Susan (edited by / org.). *Feminist interpretations of Michel Foucault*. United States of America: Pennsylvania State University Press, 1996.
- JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, Marieta, AMADO, Janaína. *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 43-62.
- LE GOFF, J. & NORA, P. (org.). *História: novas abordagens*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- LEITE, Miriam L. M. Leitura da fotografia. *Estudos Feministas*, ano 2, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Retratos de família: leitura da fotografia histórica*. São Paulo: Edusp, 1993.
- LOPES, Eliane M. T. Fontes documentais e categorias de análise para uma história da educação da mulher. *Teoria & Educação*, 6, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Perspectivas históricas da Educação*. São Paulo, Ática, 1986.

- LOURO, Guacira L. A história (oral) da educação: algumas reflexões. *Em aberto*. Brasília: INEP, Ano IX, n. 47, p. 21-28, 1990.
- \_\_\_\_\_. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 20 (2), p. 101-132, 1995.
- LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta, AMADO, Janaína (coord.) *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 15-25.
- NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta M. C. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos da Anped*, 1993.
- NUNES, Clarice. Pesquisa histórica: um desafio. *Cadernos da Anped*. n. 2, p. 37-47, 1989.
- RAMAZANOGLU, Caroline (org.). *Up against Foucault: explorations of some tensions between Foucault and Feminism*. London/New York: Routledge, 1993.
- ROUSSO, Henry. A memória não é mais do que era. In: FERREIRA, Marieta e AMADO, Janaína. *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 93-101.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Edusp/Paz e Terra, 1984.
- Seminário "Pedagogia da imagem, imagem na Pedagogia" (1995. Niterói, RJ). Anais do Seminário "Pedagogia da imagem, imagem na Pedagogia" - Niterói: RJ: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos Pedagógicos, 1996.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira.
- VIGARELLO, Georges. O limpo e o sujo: uma história de higiene corporal. Tradução Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. In: FERREIRA, Marieta, AMADO, Janaína (coord.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 33-41.

WARDE, Miriam Jorge. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

## PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA

ALVAREZ-URÍA, Fernando. *Microfísica da escola*. Educação & Realidade. v. 21(2), p. 31-42. 1996.

BURMAN, Érica. *La desconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Visor, 1998.

CASULLO, N. (comp). *El debate modernidad-posmodernidad*. Buenos Aires: Puntosur, 1989.

ESCOBAR, Carlos H. (org.). *Michel Foucault (1926-1984) - O Dossier / últimas entrevistas*. Rio de Janeiro: Taurus, 1984. Trad. Ana Maria A. Lima e Maria da Glória R. Silva.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: 1993.

\_\_\_\_\_. O cuidado com a verdade. In: ESCOBAR, Carlos Henrique de (org.). *Michel Foucault (1926-1984) - O dossier - últimas entrevistas*. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Adolescência em discurso: mídia e produção da subjetividade*. Porto Alegre: PPGEDU, Faculdade de Educação, UFRGS, 1996. (Tese de Doutorado)

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 3ª ed. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 11ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1993 a.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade III: o cuidado de si*. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. Tradução de Maria Thereza C. Albuquerque.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. 7. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1985. Tradução de Maria Thereza C. Albuquerque.

- \_\_\_\_\_. Michel. *Microfísica do poder*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992. Trad. Roberto Machado.
- \_\_\_\_\_. *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. 7. ed., Petrópolis: Vozes, 1996. Trad. Lúcia Vassolo.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- MAIA, Antônio C. Sobre a analítica do poder de Foucault. *Tempo Social*, São Paulo, n. 7(1-2), p. 83-103, out. 1995.
- \_\_\_\_\_. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. *Tempo Social*, São Paulo, n. 7(1-2), p. 67-82, out. 1995.
- ROSE, Nikolas. *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*. Londres: Routledge, 1989.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- USHER, Robin; EDWARDS, Richard. *Postmodernism and Education*. Londres: Routledge, 1994.
- VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre, FASEC/UFRGS, 1995. p. 37-56.
- VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

## ANEXOS

## ANEXO A

(Extraído de Nina, C. *Escolas Maternais e Jardins de Infância*, 1954:149)

Anexo nº 86

## MODELOS DE DIZERES PARA CARTAZES

- Matriculando seu filhinho no jardim de infância, fez com que assumisse a responsabilidade de freqüência regular.
- Proporcionando meios para que seu filhinho venha de uniforme completo, estará concorrendo para que ele adquira o hábito de cumprir o *dever*.
- Fazendo seu filhinho trazer o avental, a senhora o auxiliará a adquirir o hábito de ter cuidado com a roupa, quando estiver trabalhando.
- Deixando seu filhinho guardar, ele próprio, o chapéu, agasalho, pasta, etc., e vestir o avental, estará concorrendo para que ele se habitue a fazer as coisas por si mesmo, tornando-se independente, cuidadoso, etc.
- Proporcionando a seu filhinho merenda bem escolhida, não só em qualidade, mas em quantidade e maneira de apresentá-la, estará auxiliando a criança a adquirir o hábito de bem comer.

NOTA - Esses dizeres devem ser ilustrados, a fim de se tornarem mais sugestivos.

## ANEXO B

Atividades que deveriam ser desenvolvidas pela Associação de Mães  
(extraído de Nina, *Escolas Maternais e Jardins de Infância*, 1954:179-80)

## ATIVIDADES PARA A ASSOCIAÇÃO DE MÃES

- Conversas sem formalidade, com os pais, quando vão levar as crianças ao jardim de infância, ou vão buscá-las;
- Reuniões mensais, de propaganda geral, com palestras por especialistas em determinados assuntos relativos aos pré-escolares, como: alimentação, vestuário, cuidados com a criança doente, higiene mental, divertimentos de modo geral; para situações especiais (ocupações para um domingo chuvoso, ocupações para as férias), preparo da criança, no lar e no jardim de infância, para entrar na escola, princípios de disciplina (as próprias mães estão sempre prontas a sugerir outros assuntos);
- Reuniões de grupos pequenos de mães de condições especiais idênticas, ou aproximadas, como por exemplo - mães de crianças irrequietas;
- Reuniões de grupos para estudo e solução de um problema. Ex: das fichas com anotações referentes ao progresso das crianças, que são enviadas ao lar, todos os meses;
- Reuniões de caráter puramente social;
- Quadro para avisos, onde seja posto tudo o que concorra para melhor interpretação do trabalho da instituição, manter o interesse dos pais por ela, e sirva de propaganda da educação pré-primária;
- Entrevista (individual) entre a mãe da criança matriculada e a educadora, no início do ano, organizando-se fichas com os interesses, hábitos, etc. da criança;
- Cartas-circulares tratando de assuntos de interesse comum;
- Convites às mães para assistirem ao trabalho realizado na instituição, demorando-se em observações, num prazo nunca inferior a 2 horas;
- Hora de atividades dos pais, no jardim de infância - ("A noite dos pais" - comparecem, respondem à chamada em nome do filho e podem fazer qualquer pergunta, durante a "aula" deles) - convidá-los a realizarem os trabalhos dos filhos para que sintam as dificuldades e dêem a apreciação que merecem, levá-los nessas reuniões a aprenderem cânticos infantis, a fim de executá-los em conjunto com os filhos;
- Participação dos pais em outras atividades infantis - jogos, histórias, trabalhos manuais;
- Convite aos que tocam instrumentos musicais, ou sabem cantar, para executarem, no jardim de infância a fim de as crianças ouvirem;
- Convite aos pais a "fazerem parte do corpo docente", auxiliando em qualquer coisa que saibam ou gostem de fazer, colaborando assim no funcionamento da instituição;
- Visitas à casa das crianças, especialmente daquelas cujas mães não possam comparecer ao jardim de infância. Visitas nos dias de aniversário, ou qualquer outra festa de família;
- Comemoração do Dia das Mães e outras datas a elas e aos pré-escolares relativas (com oferta de trabalhinhos confeccionados pelas próprias crianças - um vaso pintado, com uma plantinha, um quadro com um desenho que tenham feito, etc.);
- Comemorações das grandes datas nacionais;
- Cursos de: puericultura, socorros urgentes, higiene dentária, higiene mental, psicologia do pré-escolar, orientação psicopedagógica, alfabetização;
- Demonstrações práticas, como por exemplo - merendas;

- Distribuição de folhas mimeografadas com artigos traduzidos, ou de trabalhos escritos pelas jardineiras, sobre a finalidade da instituição e relatos de experiências realizadas com as crianças;
- Distribuição de folhetos que falem de assuntos de interesse dos pais e educadores de instituições de educação pré-primária;
- Mesa biblioteca para leitura na instituição;
- Listas de "Coisas que podemos aproveitar e utilizar no jardim de infância, para que as mães providenciem - objetos que no lar não têm mais utilidade e muito poderão auxiliar nas atividades infantis, no educandário, ao mesmo tempo que proporcionam as crianças grande alegria por poderem contribuir com qualquer coisa para o funcionamento da instituição;
- Execução de brinquedos para os filhos;
- Exposição de brinquedos apropriados a pré-escolares;
- Preparo e distribuição de - planos para as férias das crianças;
- Cartazes com dizeres a respeito do valor das instituições pré-primárias, do trabalho que, aí, se realiza, dos deveres das crianças, etc;
- Caixa de perguntas (receber e encarregar-se de dar solução a problemas relativos a determinada criança, para auxiliar as mães, consultando, mesmo, pessoas especializadas no assunto proposto, sempre que necessário);
- Oportunidades para as mães e educadoras conversarem simples e livremente sobre seus problemas e interesses particulares;
- Indicação de conferências, exposições, filmes, úteis às mães, ou adequados às crianças (com exceção das primeiras, está claro) chamando-lhes a atenção para comparecerem, ou levarem os filhos;
- Passagem de filmes sobre educação de crianças, funcionamento de instituições de educação pré-primária e recreativas;
- excursões a lugares agradáveis - Jardim Botânico, museus, etc.;
- Piqueniques;
- Projetos para completar as palestras (Ex: como confeccionar brinquedos baratos para por no quintal para as crianças; preparar roupas para crianças que delas necessitem; visitar e recrear crianças doentes);
- Organizar de cada palestra, uma série de perguntas, resumindo-as em pontos principais;
- Inquéritos;
- Pesquisas (ex: o que se conhece sobre a maturidade das crianças para a aprendizagem da leitura?).





6. Em quantos lugares morou?
7. Sabe tomar conta de si mesma?
8. Interesses pessoais
9. A criança aparenta tranquilidade?
10. Tem medo especial de alguma coisa? (pessoas, animais, situações)
11. Parece irritada ou "nervosa"?
12. Observações

## ANEXO N° 33 C

## AVALIAÇÃO DO PROGRESSO DAS CRIANÇAS E CONTROLE DA SUA APRENDIZAGEM

Nome do educando

Progresso em hábitos, atitudes e características

| Objetivos  | 5 primeiras semanas | 5 segundas semanas |
|--|---------------------|--------------------|
| <p><b>I. Como um indivíduo - Pessoais</b></p> <p>1. Tem hábitos de higiene:</p> <p>a) conserva as mãos, unhas, rostos e dentes limpos</p> <p>b) não põe as mãos nem objetos na boca</p> <p>c) sabe lavar as mãos</p> <p>2. Obedece prontamente e com prazer</p> <p>3. Chega ao jardim de infância à hora marcada</p> <p>4. Arruma o material, quando acaba de se utilizar dele</p> <p>5. Não perde material</p> <p>6. Pede auxílio quando necessita</p> <p>7. Auxilia os outros</p> <p>8. Termina sempre o trabalho que começa</p> |                     |                    |
| <p><b>II. Como membro do grupo - Sociais</b></p> <p>1. Diz "faz favor, obrigado, bom dia, com licença"</p> <p>2. Brinca e trabalha com os companheiros</p> <p>3. Não toma à força o material com que está ocupada outra criança</p> <p>4. Cooperava para manter o jardim de infância atraente, conservando o material asseado</p>  |                     |                    |
| Interesses e habilidades especiais   |                     |                    |
| Esta criança tem revelado especial interesse em .....  |                     |                    |
| Esta criança tem revelado habilidade especial em   |                     |                    |

## ANEXO D

### Locais pesquisados

Colégios: Sévigné, Americano, Anchieta, Farroupilha, Batista, N.S. Glória,  
N. S. do Rosário, Santa Inês, N. S. Lourdes, Instituto de Educação.

Museu Hipólito da Costa

Arquivos da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

Arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

Arquivos da Assembléia Legislativa do Estado do RS

Arquivo Público do Estado

Biblioteca Pública

Museu de Porto Alegre Joaquim Nabuco

### Depoimentos orais

Prof<sup>a</sup> Maria Bocorny (Instituto de Educação) 1997

Prof<sup>a</sup> Julieta Pereira (Colégio Batista) 1998

Prof<sup>a</sup> Eloah Ribeiro Kunz (diretora do CPOE - 1947) 1998

Prof<sup>a</sup> Lourdes Reis (Instituto de Educação) 1997

Prof<sup>a</sup> Irmã Laurita (Colégio Sévigné) 1997

---

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA: Aldo L. Jung

CONCEPÇÃO DE CAPA: Kundry Lyra Klippel, Aldanei Areias e Vera Lucia Gliese

FOTO DA CAPA: Jardim de Infância do Colégio Americano (1945)