

Revisão & Síntese



PARA UMA SOCIOLOGIA DA PEQUENA INFÂNCIA*

ERIC PLAISANCE**

RESUMO: A sociologia da pequena infância é analisada como uma sociologia da socialização. A noção de socialização é descrita, primeiro, segundo dois modelos principais: o modelo vertical de imposição de normas, valores e práticas (o modelo durkheimiano), e o modelo interativo da construção de si por meio de “negociações” entre a criança e o seu meio. A seguir, as pesquisas sobre a definição dominante da pequena infância e sua difusão entre as classes sociais são examinadas e criticadas. O caso da escola maternal na França é abordado por uma análise da evolução da freqüentação e uma análise do currículo, sendo este entendido ao mesmo tempo como currículo formal (prescrito oficialmente) e como currículo real (a experiência vivida nas situações cotidianas). Os trabalhos recentes apontam para uma aproximação da sociologia com a antropologia e com a etnologia, assim como para o uso do conceito de “cultura”.

Palavras-chave: Pequena infância. Socialização. Escola maternal. Currículo. Cultura.

FOR AN EARLY CHILDHOOD SOCIOLOGY

ABSTRACT: The early childhood sociology is analysed as sociology of socialization. The notion of socialization is first described according to two models: the vertical one of imposing norms, values and practices (the Durkheimia model); and the interactive model of the construction of the self through “negotiations” between children and their environment. Research into the dominant social definition of early childhood and its diffusion among the different social classes is then critically examined. The situation of the French nursery school (*école maternelle*) is analysed thanks to the attendance evolution and the curriculum, understood both as for-

* Tradução de Alain François, com revisão técnica de Dalila Maria Pereira Mendes.

** Universidade Paris V – René Descartes, Centro de Pesquisas sobre Laços Sociais (CERLIS).
E-mail: ericplaisance@noos.fr

mal curriculum (officially prescribed) and actual curriculum (real experience in everyday situations). New research leads to links between sociology and anthropology and ethnology, as well as to the use of the concept of “culture”.

Key words: Early childhood. Socialization. Nursery school. Curriculum. Culture.

No lado francófono, a sociologia da pequena infância é um campo de pesquisa disperso, mal circunscrito, trabalhado por pesquisadores que mal se conhecem e têm poucas interações. Ademais, a sociologia da pequena infância recorre a disciplinas conexas que trabalham com o mesmo objeto (história, antropologia, etnologia, economia...), o que cria a necessidade de travar um diálogo interdisciplinar. Essa não é certamente uma situação que afeta apenas a sociologia da pequena infância, é também o caso da sociologia da infância, em busca de seus marcos, embora esteja em vias de reconhecimento na Associação Internacional dos Sociólogos de Língua Francesa (AISLF) e tenha representantes conhecidos e reconhecidos na França e no exterior.¹ É igualmente fácil perceber que a definição dessa sociologia esbarra imediatamente na questão do recorte das idades: O que chamamos de “pequena infância”? A bem da verdade, esse recorte é arbitrário e depende muito dos dispositivos institucionais voltados para a infância, das representações que a eles estão associadas e do “mercado” profissional orientado para tal ou tal faixa etária (Plaisance, 1994; Garnier, 1999). Nas recentes evoluções que afetam os países industriais desenvolvidos, a escolarização de crianças antes da idade obrigatória cresceu a tal ponto que, nos organismos internacionais, a noção muito ambígua de “educação pré-escolar” foi substituída pela expressão mais geral de “educação da pequena infância” (ou pela contração *educare*, em língua inglesa, que alia educação, atenção, cuidados e guarda) e recobre diferentes idades e instituições. Nas representações, esse fato significa que a clivagem entre o lactente ou criança muito pequena, objeto de cuidados ou de atenção higiênica, que pode frequentar a creche e a criança em idade de ir à escola maternal ou ao jardim-de-infância, objeto de atenção pedagógica, tende a desaparecer (Chamboredon & Prévot, 1973). Nessas condições, a pequena infância é geralmente assimilada ao conjunto das idades que precedem

a escolarização obrigatória, ou seja, até 6 ou 7 anos segundo os países (embora alguns estejam tentando implementar a obrigação escolar aos 5 anos).

Nesta apresentação, examinamos a sociologia da pequena infância como sociologia da socialização da criança, tomando com ponto de partida o artigo pioneiro de Chamboredon & Prévot sobre o *ofício de criança* (1973). Isso nos levará não apenas a precisar o conceito de “socialização”, mas também a introduzir outros conceitos, como o de “currículo” e o de “cultura”, além de levar em conta trabalhos vinculados a essas linhas. No conjunto dessas análises, privilegiaremos o caso da escola maternal.

Socialização

Em texto de 1990, tentamos definir a sociologia da pequena infância dentro da qual a sociologia da escola maternal teria seu lugar. Aquela teria por objeto analisar as condições sociais que possibilitam delimitar ações específicas voltadas para a criança pequena (Plaisance, 1990, p. 199). Essa definição indica claramente que a sociologia da pequena infância não se limita à escola maternal, mas diz respeito tanto a outras instituições (creche, creches por períodos curtos e variáveis – *halte-garderies* – etc.) como à própria instância familiar. Do mesmo modo, ressaltar as “condições sociais” (que são ao mesmo tempo históricas, econômicas e culturais) significa que tais instituições possibilitam ou não discernir uma “pequena infância” como idade específica e, portanto, implementar ações específicas para com ela (de diferentes ordens: política, institucional, cultural, educativa...). Entretanto, essa definição merece ser precisada por uma abordagem complementar em termos de “socialização”. A sociologia da pequena infância pode então ser definida como uma sociologia da socialização da criança pequena. Mas como circunscrever a noção de “socialização”?

Essa noção supõe escolhas teóricas que não são isentas de possíveis discussões entre os próprios sociólogos. Assim, Philippe Perrenoud (1988) questionara se essa noção não seria simplesmente uma reformulação científica de um saber de senso comum.² Na mesma ordem de idéias, Gérard Neyrand (2000, p. 275), ao exa-

minar os “olhares contemporâneos sobre a criança pequena”, afirmava que “o termo socialização constitui o que chamamos de uma palavra-ônibus, uma vez que várias acepções circulam sem que uma seja realmente preponderante”. Lidaríamos com um “consenso vago”.³ Contudo, em termos de conteúdo, a sociologia não é uma constante re-elaboração de noções oriundas do senso comum que tenta construir como conceitos (como “solidariedade”, “democratização”, “laço social” etc.). Entretanto, uma dificuldade suplementar provém atualmente da difusão e do uso sociais de trabalhos sociológicos, o que gera processos complexos de “circulação de saberes” entre senso comum, pesquisas científicas, vulgarização e volta para o campo científico.⁴

Para usar a noção de “socialização” de maneira operacional, proponho distinguir três níveis (Plaisance, 1999).

1. *A socialização não se confunde com a sociabilidade*

Na linguagem comum da prática da educação de crianças jovens, a socialização é antes de tudo uma inclusão na sociedade, um afastamento da família que visa à experiência de outras organizações sociais. Nas ciências humanas e sociais, esse conceito tem um sentido mais extenso. Quer seja em psicologia ou em sociologia, a primeira socialização da criança é circunscrita ao âmbito da família e as socializações secundárias podem dizer respeito à escola, ao meio de trabalho etc. A socialização designa então o processo geral que abrange toda a vida humana, ou seja, que constitui os seres humanos como seres sociais.

2. *A socialização segundo Durkheim: o modelo vertical da imposição*

Durkheim define a educação como “uma socialização da jovem geração” (1922). Segundo ele, o que é comum aos fatos de educação, apesar de sua diversidade no tempo e no espaço, é a ação dos adultos sobre os mais jovens, a ação de uma geração sobre outra. Como todo fato social, a educação é então concebida na sua força de imposição, de coerção (em termos de idéias, sentimentos e práticas), que se exerce sobre todo indivíduo no cerne de uma sociedade. Para Durkheim, ultrapassar o ser individual e constituir o ser social

em cada um de nós é o fim da educação. Ora, a família não está na melhor posição para cumprir esse papel, pois está fortemente submetida às dimensões afetivas das relações entre as pessoas. A escola, em oposição, leva a criança a reconhecer a regra social impessoal. O ingresso na moral da classe e na sua disciplina constituiria, assim, uma iniciação ao respeito da regra pela regra. É o professor das primeiras séries escolares quem permitiria essa passagem para uma realidade superior, racional e impessoal, para uma moral laica republicana.

Esse modelo impositivo se encontra também nos textos de Pauline Kergomard sobre a criança pequena na escola maternal na virada do século XIX para o XX (Plaisance, 1996). Essa autora procura afastar-se das práticas das *salles d'asile** e protesta vigorosamente contra os adestramentos e as rotinas que ordenam as classes como um regimento militar. Ela se interessa pelas atividades próprias da criança, por exemplo, durante os jogos, mas, no fundo, compartilha dessa concepção de uma socialização marcada pela ação do adulto, inclusive sob a perspectiva da disciplina, contanto que as individualidades sejam respeitadas. Mais geralmente, a própria história da sociologia deve muito à concepção durkheimiana da socialização, uma vez que esta foi freqüentemente reduzida a uma interiorização de normas e valores como efeitos de uma coerção social.

3. *A socialização segundo o modelo interativo*

As concepções contemporâneas da socialização insistem, pelo contrário, na construção do ser social por meio de múltiplas negociações com seus próximos e, ao mesmo tempo, na construção da identidade do sujeito. Sem dúvida, essas referências teóricas foram forjadas em um contexto social transformado, no qual as instituições eram fundamentalmente questionadas em sua capacidade de transmitir normas definidas sem ambigüidade e que permitissem o desempenho de um papel (Dubet, 2002). Para esse sociólogo, “a socialização desenvolve-se como a construção progressiva de experiências sociais que os indivíduos devem dominar (...). Essa maneira de socializar os atores é

* N. do T.: Ancestrais das escolas maternais, as *salles d'asile* eram instituições de caridade que acolhiam crianças pobres entre 2 e 6 anos cujas mães trabalhavam em fábricas.

mais difícil, mais contraditória e mais heterogênea que a do programa institucional” (idem, p. 368). No centro dessa análise está o conceito de experiência, concebida como a vertente subjetiva do sistema escolar. Se a escola não garante mais funções ajustadas de maneira estável e coerente, cabe ao ator, e, por exemplo, ao ator-aluno, articular diferentes lógicas às vezes contraditórias. A socialização é então “um trabalho do ator socializado que experimenta o mundo social” (idem, p. 343).

Então, no campo da escola, uma vez que esta é antes um “arranjo” que uma instituição propriamente dita, o aluno está também confrontado com a necessidade de construir sua experiência de socialização e de desenvolver seu *ofício de aluno*, segundo a expressão de Philippe Perrenoud (1984, 1994). O aluno que “tem êxito” não é apenas aquele que domina saberes, mas também aquele que tem condição de jogar o jogo escolar e é capaz de implementar estratégias eficientes com relação à avaliação. Para outros autores que buscam compreender a “cultura” escolar, segundo abordagens de tipo etnográfico, a socialização não se limita a um efeito das relações mestre-alunos, em que se constata simultaneamente interações explícitas e interações implícitas e paralelas (Sirota, 1998), mas é também um efeito das relações horizontais entre os próprios alunos. Nesse último caso, lidamos com uma espécie de socialização invisível, entre pares, na qual a dimensão afetiva é forte e, assim, permite a aquisição dos códigos relacionais que se abrem para a construção das identidades sociais (Vasquez-Bronfman & Martinez, 1996).

Tendo esse fato muito claro, podemos fazer um balanço sobre um certo número de trabalhos que enfocam a sociologia da escola maternal, e não o conjunto da sociologia da pequena infância. Fica clara, de saída, a dupla limitação dessa abordagem. Por um lado, não pretendemos fazer aqui uma revisão exaustiva da questão, uma espécie de nota de síntese que se apoiaria em um levantamento detalhado das pesquisas (foi o que tentamos fazer, em 1997, com Sylvie Rayna, a respeito da educação dita “pré-escolar”). Por outro lado, deixaremos de lado alguns atores que, entretanto, têm uma ação socializante essencial: os pais. Em outras palavras, a referência aos pais, às suas representações, às suas práticas com seus jovens filhos apenas será tratada a partir da abordagem institucional.

Uma referência: o “ofício de criança”, segundo Chamboredon e Prévot

A construção dessa análise (Chamboredon & Prévot, 1973) é extremamente explícita. Trata-se primeiro de discernir a “definição social da prima infância”, assim como sua difusão nas diferentes classes sociais, para analisar posteriormente as funções diferenciais desempenhadas pela escola maternal com relação às classes sociais. Logo, o objeto de uma sociologia da escola maternal é o descompasso entre as funções requeridas da escola pelas diferentes classes sociais (principalmente em termos de demanda de guarda e de educação) e as funções que essa escola tende objetivamente a desempenhar, isto é, a oferta escolar (idem, p. 334). Lembraremos os diferentes marcos desse raciocínio fortemente ancorado numa sociologia das desigualdades sociais, expressa sobretudo em termos de distâncias ou descompassos.

A definição social da prima infância é essencialmente um “novo valor conferido à primeira infância” (idem, p. 312), que muda o limite das idades que requerem principalmente cuidados higiênicos e ressalta a criança como carente, cada vez mais cedo, de atenção cultural e pedagógica. Nesse ponto, as revistas destinadas a um público essencialmente feminino revelam essa nova representação da criança pequena, ao vulgarizarem certos grandes temas da psicologia.

Entretanto, esse modelo não serve para todas as classes sociais, pois “supõe as condições de existência das classes altas” (idem, p. 310). Essas classes fazem valer suas demandas e influenciam a própria definição da instituição. Esse fato se acompanha de uma nova definição do papel pedagógico da mãe, cujas tarefas, nessas mesmas classes, voltam-se justamente mais para a transmissão cultural que para as atividades domésticas. Em compensação, as classes populares teriam uma demanda de guarda mais forte.

As conseqüências dessa atuação sobre a escola maternal são, principalmente, de duas ordens e afetam, por um lado, sua própria definição e, por outro, sua relação com as diferentes classes sociais. Em sua história recente, a escola maternal deve muito à nova definição da pequena infância: “A história da invenção da escola maternal moderna é, de certa forma, a história da inscrição nos jogos, no material, na organização inteira do espaço (material, disposição arquitetural etc.), dessa nova definição da prima infância” (idem, p. 321). Para resumir sua análise, esses autores definem a escola maternal

como “uma espécie de grande brinquedo educativo” (idem, *ibid.*). Entretanto, o “bom uso” da escola maternal por parte das famílias exige as condições culturais das classes favorecidas. De fato, por meio de jogos, de atividades de linguagem e de produções artísticas, é a experiência dessas classes que permite o acesso ao currículo da escola maternal. Assim, no desenho: “(...) para que a intenção pedagógica da escola maternal seja compreendida, é preciso ler o desenho infantil segundo as categorias requeridas pelas obras modernas” (idem, p. 328). Ou, ainda, na poesia: “Sem familiaridade com Max Jacob, Villon, Paul Eluard, por exemplo, como conseguir ver outra coisa do que musiquinhas ou meros vocalises com função mnemônica nos múltiplos jogos de vocabulário praticados na escola maternal?” (idem, *ibid.*).

Como vemos, a chave dessa análise sociológica repousa na confrontação entre a socialização escolar e a socialização familiar ou ainda, para usar a terminologia de Pierre Bourdieu, entre o *habitus* familiar e o *habitus* escolar. Contudo, é claro, que se compreenda a socialização familiar e, portanto, o *habitus* não como homogêneos, mas, pelo contrário, como fundamentalmente diversos segundo os pertencimentos sociais dos pais, pertencimentos mais exatamente referidos às classes e frações de classes sociais.

Análise crítica

Entretanto, essa contribuição incontestável à análise aponta alguns problemas importantes. Obviamente, todo o raciocínio repousa sobre o que os autores chamam de “definição dominante da prima infância”, definição difundida preferencialmente por e entre as classes cultas ou, mais exatamente, “certas frações das classes altas e das classes médias”, frações essencialmente intelectuais (idem, p. 323). Por conseguinte, a análise da escola maternal que se assenta nessa definição implica discernir um modelo hegemônico da instituição. A escola maternal moderna definida pelos autores é uma “abstração provisória”, uma “construção necessária à análise das práticas pedagógicas e uma condição prévia para a análise das funções desempenhadas pela escola maternal para as diferentes classes sociais” (idem, *ibid.*). Embora os autores acabem matizando sua análise e afirmando que essa definição dominante da escola maternal “não reina absoluta”, eles la-

mentam não poder fazer caso da diversidade das pedagogias e, por exemplo, das pedagogias “inovadoras”, e querem se limitar a uma definição “única”. Ora, essa orientação analítica, claramente inspirada da metodologia da construção dos tipos ideais segundo Max Weber, levanta pelo menos duas objeções.

1. *Quanto à definição dominante da pequena infância*

Pesquisas sobre a evolução das representações da pequena infância vêm sendo conduzidas desde 1970. Algumas delas se dedicaram justamente a estabelecer um balanço crítico dos saberes sobre a pequena infância desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Pode-se citar o trabalho abrangente de Gérard Neyrand (2000) que evidencia rupturas sucessivas nessas representações. Após um período em que o papel da mãe no desenvolvimento afetivo da criança foi valorizado, principalmente na perspectiva da psicanálise, começam os anos de 1970, quando a autonomia das mulheres se afirmou (livre disposição do corpo, atividade profissional etc.) e a guarda coletiva das crianças pequenas foi reabilitada. Finalmente, na década de 1980, surge a afirmação do papel dos pais. Essa evolução das representações do papel dos adultos é correlativa de uma evolução das representações do bebê e da criança pequena. A promoção da criança pequena como sujeito e mesmo, como foi dito, do bebê como “pessoa” é característica dessa nova valorização da criança como tal, sobretudo em sua dimensão afetiva. É esse enfoque que outros autores, a partir de uma análise de filosofia política, designaram como uma lenta “libertação das crianças” (Renaut, 2002).

São justamente as contradições inerentes a essas evoluções, contradições que são ocultadas pela análise em termos de “definição dominante”, que gostaríamos de enfatizar. A maior contradição contemporânea, bem apontada por Alain Renaut, está entre a vontade dos adultos de promover a criança a ser livre (pensemos na Declaração dos Direitos da Criança) e a necessidade intransponível de agir com ela de maneira freqüentemente impositiva, nem que seja por motivos de proteção. No campo da escola maternal, uma contradição da mesma ordem evidencia-se entre o desejo dos adultos (os docentes e alguns pais) de favorecer o “desabrochamento” das crianças e a preocupação em favorecer o êxito ulterior, escolar, e até

mesmo o social. Daí, essa tensão entre liberalismo e dirigismo, tensão geralmente dissimulada, pois o paradoxo das representações modernas da infância é que estas parecem respeitar cada individualidade, embora traduzam novas normas sociais, sem dúvida mais sutilmente eficientes, pois não se revestem mais do estilo da coerção direta.

2. *Quanto à definição dominante da escola maternal*

Chamboredon & Prévot defendem a validade da abstração da definição como uma necessidade de construção metodológica. Portanto, consideram secundárias as variações das práticas, e até mesmo desprezíveis. Ora, temos todo o direito de nos perguntarmos se uma análise da escola maternal moderna não deve incluir o discernimento das variações e das tensões entre modelos opostos. Mais precisamente, será que a análise da evolução dos modelos educativos da escola maternal desde o fim da Segunda Guerra Mundial não constitui a chave indispensável para dar conta ao mesmo tempo de sua especificidade no âmbito do sistema escolar e dos aspectos contraditórios das representações da criança pequena? De fato, a escola maternal é concebida ao mesmo tempo como um lugar educativo que permite o desenvolvimento harmonioso das personalidades infantis e já como uma escola que prepara para a “grande escola”* e para outras aprendizagens. É esse tipo de orientação que nos guiou em nossa própria pesquisa sobre a escola maternal francesa depois da Segunda Guerra Mundial, com uma atenção particular para as tensões e as contradições, muito mais que para a construção de um modelo único hegemônico (Plaisance, 1986).

Instâncias de socialização: a freqüentação

Tentemos, pois, estabelecer um balanço das dimensões maiores de uma sociologia da escola maternal, inserida em uma sociologia da pequena infância. Sem esquecer nossos próprios trabalhos, desejamos recensear trabalhos de outros autores, sem pretender a

* Nota da revisão técnica: Leia-se: “escola primária”.

exaustão. A esse respeito, duas grades de leitura úteis nos parecem ser aquela que recorre ao conceito de socialização e aquela que faz referência ao conceito de currículo.

Uma primeira dimensão refere-se à análise das instâncias de socialização e, em particular, à análise da evolução da *freqüentação* das instituições escolares “pré-elementares” pelas famílias de diferentes classes sociais. Abordar o tema da freqüentação obriga a lançar um olhar histórico sobre as instituições: sua criação, seus objetivos originais e sua evolução tendo em vista os contextos sociais. O sociólogo deve, portanto, estar atento à contribuição essencial dos historiadores nesse campo, inclusive quando tratam das instituições do século XIX. Pode-se citar o trabalho magistral de Jean-Noël Luc sobre “a invenção da criança pequena no século XIX” (1997), em que evidencia muito bem a gênese das *salles d’asile* e de sua transformação em escolas maternas, oficializadas pela III^a República em 1881-1882. Sua freqüentação era majoritariamente popular e o programa pedagógico esboçava uma abordagem específica da criança pequena em coletividade.

Por nosso lado, a escola maternal na França depois de 1945 é o alvo de nossa atenção. Nossa hipótese central é a de uma transformação profunda do público das instituições: de um público popular para um público socialmente diversificado, isto é, que inclui pais das classes médias e altas que não costumavam ser usuários dessas instituições. De maneira maciça, a socialização da criança pequena tornou-se cada vez mais uma escolarização precoce que afetou todas as classes sociais e levou a uma freqüentação quase total das crianças entre 3 e 5 anos.

Outros trabalhos escolheram essa mesma problemática da freqüentação em consequência de suas origens sociais, mas analisaram, por sua vez, as creches. Assim, Liane Mozère (1992) estuda as creches antes e depois de 1968: a emergência de grupos sociais portadores de mudanças institucionais, de “grupos-sujeitos” que dão lugar à inovação (a descompartmentalização das idades, por exemplo). A pesquisa de Catherine Bouve (2001) enfoca as creches coletivas do Val de Marne, nos subúrbios parisienses – e, mais exatamente, os usuários-pais dessas instituições, suas representações do papel da creche e de seu próprio papel. Em certos casos, as normas educativas de am-

bos divergiam. Vê-se então claramente o interesse de análises que não se limitam aos fatos “objetivos” de freqüentação, mas que abordam também as modalidades “subjetivas” da relação dos atores sociais, das famílias, por exemplo, com as instituições (maternal, creche, jardim-de-infância etc.).

Processos de socialização: currículo

Uma segunda dimensão da análise tem por objeto os processos de socialização, o que implica confrontar não apenas as socializações institucionais e familiares, sob a perspectiva dos objetivos visados tanto por umas como pelas outras, mas também as práticas implementadas. Contudo, um conceito outro que o de socialização é igualmente operante nesse nível, o de currículo. Em sentido restrito, currículo designa um percurso de vida ou um percurso escolar. Entretanto, nas análises sociológicas, esse conceito recebeu delimitações mais precisas, em grande parte herdadas dos trabalhos britânicos sobre a “sociologia do currículo”. Distingue-se então o currículo formal, isto é, aquele prescrito ou intencional (textos oficiais, programas, manuais); o currículo escondido, que escapa à percepção imediata dos atores (as experiências ou aprendizagens “escondidas” dos alunos); e o currículo real, aquele que designa o conjunto das aprendizagens realizadas pelos alunos, quer sejam ou não explicitamente visadas pelos adultos (sobre o conceito de currículo, ver: Perrenoud, 1984; Forquin, 1989).

Mesmo se outras grades de análise são possíveis, como a da “forma escolar”, de Amigues & Zerbato-Poudou (2000), por exemplo, recorreremos àquela de “currículo” para dar conta dos diferentes planos de análise e das pesquisas existentes. No plano do currículo formal, constata-se que, desde a década de 1980, os textos oficiais franceses insistem enfaticamente na afirmação da escola maternal como uma “escola”. Tal fato pode parecer paradoxal, pois trata-se mesmo de uma escola! Entretanto, vale lembrar que os textos oficiais do fim do século XIX e do começo do século XX zelavam, muito pelo contrário, para deixar bem claro que “não se trata de uma escola no sentido comum da palavra”. Enquanto em 1977 os redatores afirmavam apenas que a escola maternal tinha o tríplice objetivo de “educação, propedêutica e guarda”, e que a orientação

geral das atividades era a de permitir a diversidade das expressões possíveis da criança, a circular oficial de 1986 torna a valorizar clara e brutalmente a escolarização como tal. E com esta formulação sem ambigüidade: “Dar à criança o sentimento de que a escola serve para aprender, tem suas exigências e reserva satisfações e alegrias próprias”. Em 1995, novos textos não rompem em absoluto com essa orientação: “A escola maternal ocupa um lugar particular no conjunto do dispositivo de guarda da pequena infância (...) é uma escola com abertura controlada”. E isso a tal ponto que, na política dita dos “ciclos de aprendizagem”, implementada a partir da lei sobre a educação de 1989, a escola maternal é inserida no quadro geral da escola primária, ao passo que esta, por muito tempo, constituiu um modelo rejeitado pelas profissionais da escola maternal, ao mesmo tempo professoras pré-primárias e inspetoras. Portanto, a “forma escolar” predomina cada vez mais na evolução da escola maternal tal como definida oficialmente (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000).

Se observarmos agora o currículo real, atentando para o que é geralmente escondido ou, antes, mal definido nas atividades infantis, várias abordagens são possíveis. Por nosso lado, optamos por uma análise diacrônica (de 1945 a 1980) de relatórios de inspeção estabelecidos a partir de observações feitas pelas inspetoras sobre as realidades das classes. Obviamente, deve-se dar a esse tipo de documentação seu justo valor: trata-se da manifestação de juízos normativos por parte de inspetoras sobre as “qualidades” (e eventualmente os “defeitos”) tanto das crianças como de suas professoras. Contudo, ao contrário do que se poderia esperar, o tom geral dos relatórios não é nem crítico nem prescritivo, mas, antes, neutro ou abertamente favorável (em 85% dos pareceres emitidos). A vantagem desse *corpus* é que permite uma análise sistemática do conteúdo das relações em sua evolução. De fato, temos mostrado em detalhe que:

1. O modelo da “expressividade” da criança pequena torna-se progressivamente o modelo da escola maternal moderna e substitui o modelo da “produtividade”, pelo menos até o fim de nossa observação, a saber, 1980.
2. Uma “conivência cultural”, essencialmente em prol do modelo “expressivo”, estabeleceu-se entre os agentes da institui-

ção “escola maternal” e certos pais de classe média ou alta, principalmente das frações intelectuais dessas classes. Nesse ponto, concordamos com as observações anteriormente citadas de Chamboredon & Prévot (1973).

Diversas abordagens por observação permitem centrar-se diretamente nas situações presentes (ao passo que nos preocupávamos em revelar evoluções num período de aproximadamente 35 anos). Uma análise comparada de três escolas maternas foi conduzida numa perspectiva sociológica por Geneviève Dannepond (1979). Mais recentemente, uma observação em uma pequena classe de maternal foi realizada por Muriel Darmon (2001). Essa análise apresenta a vantagem de levar em conta todos os parceiros envolvidos, a saber, pais e professoras e os pessoais de serviço, chamados de “agentes especializados de escola maternal” (ASEM). Em uma primeira etapa, esta autora enfatiza o juízo professoral que as professoras emitem a respeito das crianças, o qual não deixa de ser um juízo indireto sobre os pais. Assim, certas categorias de juízo são utilizadas, como a de “presença” da criança (no sentido de sua participação ativa nas atividades), e, mais uma vez, essas categorias revelam uma “conivência” entre as professoras e os pais de classes médias. Em uma outra etapa, a mesma autora mostra não somente as diferenças entre os papéis das professoras e aqueles dos “agentes especializados” (ASEM), mas, sobretudo, as relações diferentes para com as crianças e com os pais. As professoras utilizam preferencialmente a palavra e o raciocínio em seu trabalho com as crianças, ao passo que os ASEM têm uma relação mais direta com o corpo, recorrem às vezes a castigos e afirmam mais marcadamente as identidades sexuadas das crianças (por exemplo, na repartição dos brinquedos entre meninos e meninas). De fato, os ASEM são mais próximos dos pais de origem popular. Tal fato pode acarretar atritos entre esses dois tipos de pessoais, pois encarnam dois tipos de legitimidade escolar. E a autora conclui: “À variedade de e à não-equivalência das socializações familiares perante a escola maternal, acrescenta-se, portanto, a pluralidade dos agentes da socialização escolar” (idem, p. 534).

Outras pesquisas, mais ancoradas na etnologia ou na antropologia, abordam a pequena infância sob a perspectiva dos rituais cotidianos que, por seu caráter repetitivo e codificado, levam o indivíduo

a dominar certas situações sociais (Vander Guth, 1992). Assim, os rituais da manhã na escola maternal são observados por Laurence Garcion-Vautor (2003) em todas as classes (maternal, jardim, pré-escola). Essa autora busca saber como as professoras fazem para que as crianças “entrem nos estudos” e cita os agrupamentos de crianças para que a ordem se instale, com tudo o que isso implica de coerção no tempo (“Parou, agora levantem a mão!”) e de disciplina dos corpos (“Não mexa mais!”). Trata-se, na verdade, de passar da casa à escola, do jogo ao trabalho. Ela menciona também o discernimento coletivo das crianças presentes ou ausentes, o que implica contagens. O conjunto dessas atividades recebe, portanto, a denominação de “rituais”, pois se trata mesmo de condutas codificadas, de atividades de ruptura que introduzem uma mudança e um simbolismo cultural: “Socializar é fazer a experiência do simbolismo cultural, aprendendo a utilizar certos procedimentos, ferramentas e técnicas da sociedade na qual vivemos” (idem, p. 146).

Contudo, será que o pátio de recreio, por sua vez, não merece uma investigação específica? Se trabalhos de natureza psicológica se interessaram por esse local, na base das atividades de jogos, esses tipos de abordagens são mais raros na sociologia. Ao querer contribuir para uma socioantropologia da infância e ao se inspirar em procedimentos de pesquisa da etnologia, Julia Delalande (2001 e 2003) busca compreender os processos de socialização entre pares, no âmbito das atividades de recreio, tanto na escola maternal como no primário. Graças às suas observações e às entrevistas com as crianças, a autora mostra que as crianças instauram verdadeiras regras de vida entre si nesse espaço privilegiado do pátio de recreio que se revela uma microssociedade. Quer se trate dos jogos, das brigas ou dos amores nascentes, as crianças adotam normas de funcionamento grupais adequadas a valores aos quais aderem e, em particular, àqueles da solidariedade. Nessas condições, “o recreio aparece, portanto, como um momento de cultura, de socialização fundamental entre as crianças, pois ocorre longe do olhar dos adultos, embora sob sua proteção” (2003, p. 10). Essa abordagem das competências infantis lembra a análise proposta por Patrick Rayou (1999), o qual concentrou sua atenção sobre os “universos de justiça” das crianças na *grande* escola. Nesses dois casos, os autores discernem nas próprias crianças capacidades para construir uma regulação coletiva de

suas ações. Sua análise enfoca os processos de socialização horizontal, entre crianças: “Embora sejam os adultos que educam as crianças, pode-se dizer que elas mesmas se socializam. Elas são os atores de sua socialização” (Delalande, 2003, p. 137). Entretanto, o conceito de “cultura” é também supervalorizado por essa autora, que afirma: “A cultura infantil constitui-se essencialmente em torno dos jogos (...). Essa cultura de pares surge portanto como uma competência, e ao mesmo tempo participa da construção de uma identidade comum” (idem, *ibid.*).

O uso do conceito de “cultura”

Com esses últimos autores, que se valem da antropologia ou da etnologia, vemos surgir o uso de conceitos de ritos, rituais e cultura infantil. Outros autores fazem um uso ainda mais amplo do conceito de “cultura”. Obviamente, não se trata do significado acadêmico do termo (“a cultura das pessoas cultas”), mas, sim, de seu significado antropológico, o qual envolve, em grupos humanos, a transmissão de valores, de normas de comportamento e de práticas (Forquin, 1989). É justamente esse conceito que guia pesquisadores atentos às tendências internacionais em matéria de educação dita “pré-escolar”. Em obras coletivas (1999, 2000), Gilles Brougère e Syvie Rayna examinam as relações entre cultura e pequena infância sob uma perspectiva comparatista que abrange vários países: “Cultura deve ser aqui entendida como um conjunto de significados próprios de diferentes unidades sociais (familiar, local, regional, nacional)” (Rayna & Brougère, 2000, p. 16). Portanto, trata-se de um uso extenso da cultura, passível de se observar, por exemplo, nos seguintes planos:

- a diversidade das culturas – geralmente ancoradas em histórias específicas e marcadas por representações específicas da criança – engendrou a diversidade das instituições e das práticas.
- Os ofícios vinculados à pequena infância, no cerne mesmo das diversidades nacionais, representam por sua vez culturas profissionais: “A cultura do pré-escolar é sustentada pelas pessoas que com ele trabalham” (idem, p. 17).

- A profissionalização desses pessoais, assim como o reconhecimento de sua pertinência relativamente aos papéis parentais, intervém igualmente em sua dimensão cultural, que não se limita às formações iniciais e aos estatutos, mas também diz respeito à formação na prática da ação cotidiana.
- Uma “cultura transnacional” do pré-escolar pode ainda ser inferida das leis, dos discursos, das práticas, do material, por exemplo, em referência ao jogo.

Neste sentido, “a educação pré-escolar aparece ao mesmo tempo como arraigada na peculiaridade das culturas (...) e como (...) lugar de uma circulação intensa de idéias e de propostas que se situam ao mesmo tempo no local e no global” (idem, p. 38). Logo, essa abordagem pelo conceito de “cultura” permite re-situar a diversidade das instituições, das práticas e das experiências e dar-lhes chaves para a análise. Ela oferece também a possibilidade de ultrapassar as pseudo-evidências e a sociologia espontânea dos atores, ao introduzir necessariamente uma relativização das visões do mundo: “O trabalho sobre a dimensão cultural deve permitir evidenciar representações subjacentes à constituição das prescrições e das práticas e recusar as que parecem ‘naturais’ para reencontrar sua lógica” (Brougère & Rayna, 1999, p. 15).

À guisa de conclusão provisória

Neste rápido balanço que, mais uma vez, está longe de ser exaustivo, tentamos reunir um certo número de trabalhos sobre a pequena infância, principalmente no campo da escolarização precoce. Alguns conceitos centrais surgiram como entradas privilegiadas: o de socialização, contanto que esta não seja limitada à interiorização das normas sociais, mas sim compreendida como integrando a socialização horizontal entre pares; o de currículo, que não é exatamente o programa institucional, mas, antes, o conjunto das experiências da criança (o que se abre para uma questão pouco trabalhada: “Qual o *ofício de aluno* na escola maternal?”); o de cultura em suas diferentes dimensões, quer específicas da infância (a “cultura infantil”), quer orientadas para as diversidades nacionais e profissionais.

Ressaltamos também que as orientações contemporâneas da sociologia da infância, em sua acepção mais ampla que a de “pequena infância”, incitam a pesquisas que buscam apreender o grupo das crianças como tais, como atores sociais, por intermédio de suas práticas efetivas, de suas experiências e de suas representações. Uma tal perspectiva demonstra ao mesmo tempo uma preocupação de abertura da sociologia para além das suas referências e de seus modelos tradicionais, ao permitir diálogos interdisciplinares, por exemplo, com a história, com a etnologia e com a antropologia cultural, ao se enriquecer com suas contribuições e até ao realizar mestiçagem em busca de novas fecundidades.

Recebido em dezembro de 2003 e aprovado em fevereiro de 2004.

Notas

1. Sobre este ponto, consultar os números especiais (n. 2 e 3) da revista *Éducation et Sociétés*, 1998 e 1999, e a síntese de Régine Sirota no número 2, de 1998. O próximo congresso da AISLF, que será realizado em Tours, em julho de 2004, terá sessões de trabalho especiais organizadas pelo grupo Sociologia da Infância.
2. De maneira positiva, Perrenoud acrescentava: “(...) uma sociologia da socialização não poderia ser senão uma sociologia de suas representações sociais e, portanto, também das práticas e das políticas educacionais às quais presidem”.
3. Para Neyrand, a noção de socialização é “o local onde abordagens psicológicas e sociológicas se confrontam e ela pode ser apreendida como a adaptação do indivíduo a seu meio por meio de processos que participam tanto da aprendizagem e da interação relacional como da interiorização das normas coletivas e dos códigos sociais e da construção psíquica da pessoa” (2000, p. 276).
4. Nesse ponto, ver o número especial (n. 9, 2002) da revista *Éducation et Sociétés*, intitulado “À quoi sert la sociologie de l'éducation?” (Para que serve a sociologia da educação?).

Referências bibliográficas

AMIGUES, R.; ZERBATO-POUDOU, M.T. *Comment l'enfant devient élève: les apprentissages à l'école maternelle*. Paris: Retz, 2000.

BOUVE, C. *Les crèches collectives: usagers et représentations sociales; contribution à une sociologie de la petite enfance*. Paris: L'Harmattan, 2001.

BROUGÈRE, G.; RAYNA, S. *Culture, enfance et éducation préscolaire*. Paris: UNESCO, 1999.

CAMPOS, M.M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I.M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1992.

CHAMBOREDON, J.-C.; PRÉVOT, J. Le métier d'enfant: définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. 14, n. 3, p. 295-335, juil./sept. 1973.

DANNEPOND, G. Pratiques pédagogiques et classes sociales: étude comparée de trois écoles maternelles. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n. 30, p. 31-45, 1979.

DARMON, M. La socialisation, entre famille et école: observation d'une classe de première année de maternelle. *Sociétés et représentations*, Paris, n. 11, p. 517-538, 2001.

DELALANDE, J. *La cour de récréation: contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2001.

DELALANDE, J. *La récré expliquée aux parents*. Paris: Audibert, 2003.

DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.

DURKHEIM, E. *Education et sociologie*. Paris: Alcan, 1922.

FORQUIN, J.C. *Ecole et culture: le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 1989.

GARCION-VAUTOR, L. L'entrée dans l'étude à l'école maternelle: le rôle des rituels du matin. *Ethnologie Française*, Paris, n. 1, p. 141-147, 2003.

GARNIER, P. L'éducation préscolaire en France: classements d'âge et logiques éducatives. In: BROUGÈRE, G.; RAYNA, S. *Culture, enfance et éducation préscolaire*. Paris: UNESCO, 1999. p. 119-132.

LUC, J.-N. *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle*. Paris: Belin, 1997.

MOZÈRE, L. *Le printemps des crèches: histoire et analyse d'un mouvement*. Paris: L'Harmattan, 1992.

NEYRAND, G. *L'enfant, la mère et la question du père: un bilan critique sur l'évolution des savoirs sur la petite enfance*. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.

NORVEZ, A. *De la naissance à l'école: santé, modes de garde et pré-scolarité dans la France contemporaine*. Paris: INED/PUF, 1990.

PERRENOUD, P. *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève: Droz, 1984.

PERRENOUD, P. Sous des airs savants, une notion de sens commun: la socialisation. *Cahiers de Recherche du Groupe de Recherche sur la Socialisation*, Lyon, n. spécial, p. 149-170, 1988.

PERRENOUD, P. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF, 1994.

PLAISANCE, E. *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris: Presses Universitaires de France, 1986.

PLAISANCE, E. La sociologie de l'école maternelle comme contribution à une sociologie de la petite enfance. *Les cahiers du CERFEE*, Montpellier, n. 4, p. 181-199, 1990.

PLAISANCE, E. Les sciences sociales et la petite enfance. *Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, n. 1/2, p. 69-84, 1994.

PLAISANCE, E. *Pauline Kergomard et l'école maternelle*. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

PLAISANCE, E. L'école maternelle en France: normes éducatives et socialisation après la seconde guerre mondiale; une analyse de la situation en milieu urbain. *Recherches et Prévisions*, n. 57/58, p. 31-44, 1999.

PLAISANCE, E. Socialisation. In: HOUSSAYE, J. *Questions pédagogiques: encyclopédie historique*. Paris: Hachette, 1999. p. 532-543.

PLAISANCE, E.; RAYNA, S. L'éducation préscolaire aujourd'hui: réalités, tendances et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 119, p. 10-139, 1997.

- RAYNA, S.; BROUGÈRE, G. *Tendances et innovations dans l'éducation préscolaire: perspectives internationales*. Paris: INRP, 2000.
- RAYOU, P. *La grande école: approche sociologique des compétences enfantines*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.
- RENAUT, A. *La libération des enfants: contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Paris: Bayard, Calmann-Lévy, 2002.
- ROLLET-ECHALIER, C. *La politique à l'égard de la petite enfance sous la III^e République*. Paris: INED/PUF, 1990.
- ROSEMBERG, F. Contemporary trends and ambiguities in the upbringing of small children. In: BARRETTO, E.S.S.; ZIBAS, D.M.L. *Brazilian issues on education, gender and race*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996. p. 87-107.
- TROUTOT, P.Y.; TROJER, J.; PECORINI, M. *Crèches, garderies et jardins d'enfants: usages et usagers des institutions genevoises de la petite enfance*. Genève: Service de la Recherche Sociologique, 1989.
- VANDER GUTH, D. La ritualité dans le cadre de la socialisation primaire: éléments pour une socio-anthropologie de la prime enfance. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Paris, v. 92, p. 31-57, 1992.
- VASQUEZ-BRONFMAN, A.; MARTINEZ, I. *La socialisation à l'école: approche ethnographique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.