

# A CONFIGURAÇÃO DA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

**Fabiane Cristina Santana**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

fabianecsantana@yahoo.com.br

**Resumo:** Este trabalho parte de reflexões a partir de dissertação de mestrado e tem como objetivo descrever a trajetória percorrida pela educação infantil no Brasil com recomendações para “o cuidar e educar” e a influência de uma “prática” herdada para este nível de ensino, à luz dos argumentos de Gimeno-Sacristán (1999). A análise permitiu constatar que as transformações em torno do cuidar e educar partem de concepções herdadas e ainda carregam a demanda do cuidado. Desse modo, a compreensão de que a “prática” culturalmente enraizada se institucionaliza a partir de sua premissa histórica é a contribuição para o avanço das discussões sobre os processos constitutivos da educação infantil.

**Palavras-chave:** cuidar e educar; educação infantil; história

## INTRODUÇÃO

Desmascarar o caráter histórico, proporcionado por um certo anonimato de objetivos herdados ao *habitus* e às instituições, é tarefa do pensamento que revela e decodifica a realidade para devolver aos agentes a consciência de suas ações, pelo menos de uma maneira simbólica indireta (Gimeno-Sacristán, 1999, p. 87).

O percurso histórico percorrido pela educação infantil traz elementos que permitem analisar fenômenos que de maneira direta e indireta estão relacionados à configuração construída para este nível de ensino, sobretudo no que se refere à defesa de uma “prática” que leve em consideração dois âmbitos: os cuidados e à educação de crianças pequenas no Brasil.

A idéia central aqui será buscar uma articulação que permita descrever a trajetória percorrida pela educação infantil no Brasil com recomendações para “o cuidar e educar” e a influência de uma “prática” herdada do percurso histórico para este nível de ensino, para compreender suas especificidades.

Ao afirmar que a prática é institucionalizada, Gimeno-Sacristán (1999) aponta que o poder dos indivíduos para gerar práticas é escasso, embora cada ação condicione o curso do porvir ao deixar “sinais, vestígios e marcas naqueles que a realizam e no contexto interpessoal e social (p.70)”.

Este princípio, segundo o autor, leva a compreensão da prática como um fenômeno construído historicamente, já que cada ação traz consigo a marca de outras prévias.

Na busca do entendimento da discussão que aqui se pretende, é preciso antes de prosseguir, situar os conceitos, no sentido em que serão utilizados para essa análise. As expressões

“cuidar e educar” e “prática” necessitam ser compreendidas em seu sentido específico, para que a articulação das idéias favoreça a consecução dos objetivos propostos. Nesse sentido, Adorno (1993) em seu aforismo sobre a mínima moralia, ressalta que

“quem, todavia, sob o pretexto de servir com abnegação a uma causa, negligencia a pureza da expressão, está por isso mesmo traindo a própria causa (p.74)”.

Portanto, é preciso ter clareza do significado dos conceitos e o modo como se articulam ao fenômeno tratado. Para a definição de “prática” com base nos argumentos apresentados por Gimeno-Sacristán (1999),

(...) denominaremos prática da educação, em sentido estrito, a essa cultura compartilhada sobre um tipo de ações que têm relação com o cuidado, o ensino e a direção de outros. Ela é constituída por conhecimentos estratégicos, conhecimento sobre esses saberes e motivações e desejos compartilhados (p.73).

Para o autor, a prática é a cultura acumulada sobre as ações das quais aquela se nutre, é cristalização coletiva da experiência, consolidação de padrões ou ainda, ações rotineiras próprias de um grupo com continuidade temporal inevitável e que se mantém operacional.

A prática educativa vista como um produto final, um conhecimento prático que os professores podem aperfeiçoar, torna a ação dos sujeitos de certa forma previsíveis, são ações que operam a partir de uma tradição, de uma prática já constituída.

A prática é, então, segundo Gimeno-Sacristán (1999) sinal cultural de saber fazer, torna-se uma marca impessoal, expressa numa cultura de estilos de fazer, orientações básicas e papéis estáveis.

O autor chama atenção ainda para a diferenciação entre prática e ação, segundo sua perspectiva, a ação pertence aos agentes, através dela os sujeitos manifestam-se e expressam-se, enquanto a prática pertence ao âmbito social, algo dado aos sujeitos, um legado imposto a eles. No entanto, é preciso ressaltar que “

(...) a prática é fonte da ação, e os caminhos gerados por esta, dentro daquela, podem enriquecê-la e redirecioná-la, condicionando o seu desenvolvimento histórico (Gimeno-Sacristán, 1999, p. 74)

Por outro lado, e de uma perspectiva complementar, é importante situar o sentido em que se discute o conceito “cuidar e educar” na educação infantil.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), fica estabelecido para o município a responsabilidade constitucional e legal em relação à educação infantil, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, não estando mais ligada às secretarias de assistência social.

O encaminhamento apontou para a compreensão de que tais instituições integrassem as funções de cuidar e educar, realizável sob duas perspectivas complementares, conforme afirma Corsino, Didonet e Nunes (2008):

Educar e cuidar são duas ações separadas na origem de seus serviços de atenção à criança pequena, se tornam, aos poucos, duas faces de um ato único de zelo pelo desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando se educa. Impossível um sem o outro. (p.17)

Nesse sentido, os conceitos educar e cuidar anunciam a necessidade de integração entre esses dois aspectos. As considerações sobre educar indicam que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (RCNEI, p. 23)

Ao tratar do cuidado, os RCNEI afirmam:

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. (Brasil, 1998, p. 24)

Depois da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, houve um novo direcionamento legal para a educação das crianças brasileiras, que incidem diretamente sobre o replanejamento de ações que propiciem o atendimento a nova legislação. Diante desse novo cenário, os encaminhamentos propostos buscam ajustamentos possíveis na vida cotidiana das escolas de educação infantil, com enfrentamentos que se traduzem em resistências à um modelo que exige que outras ações sejam agregadas à uma prática já cristalizada.

### **O Percorso histórico: pontos e contrapontos**

Trindade (1999), ao analisar a trajetória de abandono de crianças desde o século XVIII até o surgimento de menores abandonados enquanto problema social, aponta uma série de questões ligadas à intervenção do Estado no sentido de controle relacionado à produção industrial e ao decorrente viver urbano. Uma das situações descritas pela autora diz respeito ao tratamento das crianças, inspirado nas práticas médicas:

Tratar a criança inspirando-se nas práticas médicas implica lembrar também o papel do Estado, instância de intervenção na vida privada. O Estado, em sua moderna preocupação com a produção industrial e o decorrente viver urbano, buscou controlar a população e encontrou na família um meio eficaz (...). (Trindade, 1999, p. 36)

Esse aspecto de controle relacionado à família remete para a importância da chamada socialização primária, tal qual Adorno (1995e) destaca em *Educação após Auschwitz*, tendo como referência a Psicanálise freudiana, enquanto tempo e espaço de subjetivação pelo processo de inserção na cultura. Ao passo que esta instituição é aniquilada, as condições de formação também são aniquiladas.

Costa (1989) corrobora com a idéia de submissão e controle ao trazer a análise histórica das formas de controle relacionadas às práticas de higiene e ao afirmar que o controle instaurado por meio de tais práticas iniciou um modo de regulação política da vida dos indivíduos.

O Estado moderno, voltado para o desenvolvimento industrial, tinha necessidade de um controle demográfico e político da população adequado àquela finalidade. Esse controle, exercido junto às famílias, buscava disciplinar a prática anárquica da concepção e dos cuidados físicos com os filhos, além de, no caso dos pobres, prevenir as perigosas consequências políticas da miséria e do pauperismo. (Costa, 1989, p. 51)

Conforme esse apontamento, o desenvolvimento industrial está ligado à inculcação de práticas de higiene e cuidados por intermédio da família e nesse aspecto, nos remetemos à racionalidade tecnológica definida por Marcuse (1999), ao passo que se tratam de normas externas ao indivíduo utilizadas para a reprodução da sociedade.

Nesse contexto das práticas voltadas à higiene, citadas por Trindade (1999) e Costa (1989), estão atreladas a concepção de infância definida por Ariès (1981), ao relacionar a criança à inocência e à fragilidade, como incapaz de se prover seja do ponto de vista material ou moral. Esse momento coincide com a nova sensibilidade burguesa, que tem como núcleo a separação entre criança e adulto, ou seja, quando a criança ultrapassa a etapa de dependência do adulto, entra na primeira infância e sofre cobranças relacionadas à educação que preparava para o papel que dela se esperava.

Trindade (1999) nesse sentido traz ainda a interferência e o controle do Estado em muitas esferas da vida privada, como quando a escola somou às suas funções educativas, aspectos disciplinadores ligados à delimitação das idades da infância, o que trouxe novos encaminhamentos à família e à escola relacionados com a utilidade dessas duas instituições. Desse modo, as socializações primária e secundária, responsáveis pelo processo de inserção na cultura e pela formação do indivíduo, tornam-se aparatos desta racionalidade que não é individual, mas passa a ser tecnológica. As considerações tratadas até então parecem apontar para a ligação das raízes da institucionalização da educação infantil à idéia da pseudoformação e da racionalidade tecnológica.

Na verdade, a gênese da educação infantil se dá a partir do momento em que o Estado intervém na instituição familiar, exercendo controle sobre o modo de viver urbano que passa a se configurar a partir da produção industrial.

Nesse momento inicial, o foco aponta para práticas médicas, que se traduzem em preocupações de ordem higiênica. Tal procedimento deu início a uma regulação da vida política

das famílias ao proceder de modo a “cuidar” de suas crianças, aspecto que pelo que nos traz os elementos históricos a família deixava a desejar.

É possível dizer que a partir desse controle, começa a instaurar-se uma cultura de cuidados que aos poucos, dá pertinência ao controle exercido pelo Estado e cria um conjunto de ações que vão se configurando como uma “prática”, que se afirma em torno de mecanismos de poder.

A constante reprodução de traços culturais é ordenada e favorece o que Gimeno-Sacristán (1999) chama de estabilização das ações, que ocorre a partir do momento em que “são reproduzidas como conglomerados ordenados e tornam-se práticas consolidadas (p.82)”.

Desse modo, no imaginário cultural afirma-se a idéia do cuidado como elemento imprescindível na educação infantil, prática que durante muito tempo é aceita e vista como defensável do ponto de vista cultural.

Situada a partir dessas determinações, a criança é entendida como incapaz e a ela se voltam inicialmente os cuidados e num momento posterior uma educação que prioriza prepará-la para o papel a exercer no mundo do trabalho.

O Estado vale-se da família e da escola para exercer controle sobre a sociedade a partir da instauração de uma instituição destinada a cuidar das crianças, e neste sentido, é preciso ressaltar que

(...) assim como o pensamento sobre a educação não pode ser explicado sem apelar a outras esferas do pensamento e da cultura, também as práticas educativas não podem ser compreendidas sem ver como outras práticas sociais projetam-se, incidem ou nelas provocam reações (Gimeno-Sacristán, 1999, p.91).

Remontando-se a períodos mais longínquos, a institucionalização dos cuidados com as crianças pequenas aconteceu com o surgimento das creches durante o século XIX na América do Norte, logo depois na Europa, e somente no início do século XX no Brasil. Durante muitos anos se destinavam a combater a pobreza e a mortalidade infantil, mas paulatinamente foram sendo as responsáveis pela inserção das mulheres no mercado de trabalho urbano industrial.

Seu surgimento acompanhou a estruturação do capitalismo, a crescente urbanização, a necessidade de reprodução de força de trabalho composta por seres capazes, bem nutridos, com noções de higiene e sem doenças. (Trindade, 1999, p. 51)

As transformações no modo de organização social, a urbanização e a industrialização interferiram nos papéis das mulheres, bem como no tratamento à infância. O papel de cuidar e educar as crianças deixa de estar vinculado somente à família e é assumido gradativamente pela creche.

Tal acontecimento se deve ao contexto sócio-histórico que se delineia como uma das formas encontradas pelo modo de produção capitalista para amenizar as tensões sociais, contribuindo para garantir a consolidação do modelo econômico vigente, além de se consolidar como resultado das lutas de trabalhadores em busca de melhores condições de vida e de trabalho.

È possível entender, a partir dessa constatação que, a trajetória de crescimento da educação infantil, sua institucionalização e estabilização está atrelada à fatores sociais que, de modo crescente, demandaram a organização do atendimento dessas crianças.

Desse modo, é possível perceber que as práticas sociais, aqui focadas nas transformações no modo de organização social, geraram movimentos que exigiram novos desenhos para a educação infantil, se em sua gênese a questão dos cuidados esteve ligada às prescrições médicas e de higienização, no momento seguinte as novas exigências vêm atreladas ao papel da mulher no mercado de trabalho.

Nesse contexto o papel de cuidar é transferido gradativamente da família para a creche, o que permitiu a estabilização e a institucionalização do cuidado numa instituição que passou a se organizar em função de outras demandas.

Este fenômeno foi aos poucos, naturalizado pela sociedade que cada vez mais, se via inserida no mercado de trabalho e enxergava na creche a solução para o problema imediato de cuidados com suas crianças.

Quando o hábito é compartilhado, significa que estamos ligados por uma cultura em que as ações de um, geradas a partir de seus esquemas, são reconhecidas pelo outro e vice-versa (Gimeno-Sacristán, 1999, p. 85).

Assim, a creche afirma-se enquanto instituição, por possibilitar as mulheres inserção crescente no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que as bases do novo modo de organização social, traduzido pela organização urbano industrial, ganha relevo e proporção reconhecidos socialmente.

Dessa perspectiva, a função da creche ganha contornos normativos, ou seja, torna-se uma instituição que rege-se por

(...) um conjunto de regras constitutivas que definem e determinam posições e relações em uma determinada área de uma maneira convencional. Assentada essa instituição, as ações individuais já não podem independentizadas totalmente desse precedente quase normativo (Gimeno-Sacristán, 1999, p.85).

Segundo Gimeno-Sacristán (1999), as instituições são componentes fundamentais da cultura, são cultura e história herdadas. Ao longo do tempo, as demandas para o atendimento da creche se estendem e assim, àquela instituição antes apenas prevista para o “cuidar” coloca-se outra função, a de educar.

Entretanto, a noção da necessidade de “educar” posta para a educação infantil, parece não desestabilizar o mérito dado ao “cuidar”, situado na gênese deste nível de escolarização.

A partir desse entendimento, Malta (1994) afirma que o processo de crescimento do atendimento de crianças em idade pré-escolar se dá de duas formas distintas. Uma delas relaciona-se à assistência à infância por intermédio de instituições ligadas à assistência social, com o objetivo de diminuir a mortalidade infantil dos desvalidos ou moralmente abandonados e aí se mantém o aspecto ligado às raízes da institucionalização; a outra diz respeito à disseminação de

pré-escolas privadas criadas para o atendimento de crianças de extratos sociais superiores, que gradativamente vão se configurando como de caráter educacional/escolar. O caráter educativo da educação infantil ganha então, um *status*, já que está relacionado às camadas superiores da sociedade.

A diferenciação entre escola para ricos e para pobres não parece garantir que a formação dos indivíduos aconteça, mas ao contrário disso, aponta para a realização do treinamento dos dominadores e dos que serão dominados. A educação da primeira infância, indicada por Adorno (1995e) como uma das possibilidades de luta contra a barbárie, responde à lógica do capital, voltada à mera adaptação, à preparação dos homens para se ajustarem ao mundo, o que segundo o autor, constitui um movimento que não pode ser ignorado. No entanto, este não pode ser o único aspecto da formação a ser contemplado:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambigüidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente podemos nos desviar dela. (Adorno, 1995e, p. 143-144).

O cenário que se coloca, aponta para a adaptação, para a imposição de um pseudo-realismo que necessita ser criticado já na primeira infância, o que segundo Adorno (1995e), se torna uma das tarefas educacionais mais decisivas.

Ao perseguir os interesses de classes sociais distintas, a cisão entre o cuidar e o educar possivelmente está ligada à reprodução da sociedade contemporânea orientada pela ideologia da racionalidade tecnológica. Tal constatação traz a necessidade da busca dos determinantes sociais de tal situação em uma tentativa de denunciar a pseudoformação e as condições que a geram.

Entendido a partir desta perspectiva, o surgimento do caráter educativo da educação infantil parece apontar inicialmente para um tipo de reprodução que ocorre na sociedade urbano industrial, uma vez que surge inicialmente para as classes abastadas.

Segundo Gimeno-Sacristán (1999) a desinstitucionalização de uma prática poderá ocorrer se “esses processos de solidificação não mantiverem alguma flexibilização de adaptação (p.86)”, fato que levará a perda de sentido para abordar novos desafios.

Nesse sentido, sobrelevar a importância de educar é pertinente numa sociedade que busca avanços, pois

(...) o sistema educativo e os usos culturais em seu interior mudam por suas reações diante de novas demandas, de propostas, de funções, de ideais e de concepções; isto é, suas transformações explicam-se por adaptações e interações com aquilo que ocorre fora deles – não são ilhas, não surgem *ex novo* (p.92).

Todavia, não podemos esquecer que essas transformações partem de concepções herdadas de uma “prática” que se consolidou em consonância com necessidades prementes de

uma sociedade em ascensão para o modelo urbano industrial e por isso mesmo, ainda carrega a demanda do “cuidado” nas expectativas daqueles que a essas instituições se voltam.

Tanto do ponto de vista histórico como no panorama atual, é importante falar de tradições ou de modelos educativos como corpos consistentes de pensamento e de prática vinculados a determinados valores (Gimeno-Sacristán, 1999, p.94).

Abordar o cuidar e educar na educação infantil torna-se um debate que exige a reflexão sobre a trajetória histórica que incide sobre os dois âmbitos considerados, sobre os fenômenos que configuraram sua prática ao longo do tempo. Assim, “ela não pode ser compreendida, nem explicada, se ficarmos limitados a sua expressão atual, pois ela tem sua história, é uma cultura (Gimeno-Sacristán, 1999, p. 95)”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida pela educação infantil no Brasil e a influência de uma “prática” herdada do percurso histórico para este nível de ensino, permite compreender inicialmente, que a gênese da educação infantil se dá a partir do momento em que o Estado intervém na instituição familiar, exercendo controle sobre o modo de viver urbano que passa a se configurar a partir da produção industrial.

Instaura-se, então, uma cultura de cuidados que aos poucos, dá pertinência ao controle exercido pelo Estado e cria um conjunto de ações que vão se configurando como uma “prática”.

Como prática, este fenômeno foi aos poucos, naturalizado pela sociedade, assim, a creche afirma-se enquanto instituição e ganha contornos normativos.

Ao longo do tempo, as demandas para o atendimento da creche se estendem em relação à faixa etária das crianças e assim, àquela instituição antes apenas prevista para o “cuidar” coloca-se outra função, a de “educar”.

Diante da dinâmica social que se impõe, as redes públicas começam gradativamente a oferecer este nível de ensino, porém, seus objetivos estão voltados para o cuidar e educar e neste aspecto, a educação parece perder terreno em detrimento do aspecto assistencial.

Ao propor-se o binômio cuidar e educar, é possível dizer que sua defesa se faz em função da reprodução da sociedade, na tentativa de desestabilizar uma prática (a do cuidar) que, para ser alterada, precisa impor-se pela força social de seus argumentos. Todavia, não podemos esquecer que essas transformações partem de concepções herdadas de uma “prática” que se consolidou em consonância com necessidades prementes de uma sociedade em ascensão para o modelo urbano industrial e por isso mesmo, ainda carrega a demanda do “cuidado”.

A reflexão sobre a trajetória histórica que incide sobre os dois âmbitos considerados permite compreender os fenômenos que configuraram sua prática ao longo do tempo. Neste sentido, o autor afirma que

(...) aplicando tal raciocínio às ações na educação, significa que não há experiência sem consequências para o agente que as realiza e para quem recebe os seus efeitos, que nada ocorre em vão e que o acúmulo de experiências cria caminhos e bases, que



são o germe da estabilização de um tipo de prática educativa, como uma forma a mais de consolidação da cultura (p. 71).

Ao buscar elementos para afirmar que a prática é institucionalizada dentro de um contexto de ação, Gimeno-Sacristán (1999) reitera que

(...) há mais informação codificada sobre o pensado e até sobre o desejado do que sobre as formas de saber fazer, porque há mais agentes dedicados à codificação do pensar do que ao fazer (p.81).

Desse modo, a compreensão de que a “prática” culturalmente enraizada do “cuidar e educar” na educação infantil, se institucionaliza a partir de sua premissa histórica é a contribuição para o avanço das discussões sobre os processos constitutivos da educação infantil.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. 1995e Educação após Auschwitz. In: \_\_\_\_\_. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. 1993. *Mínima Moralía: Reflexões a partir da vida danificada*. Tradução: Luiz Eduardo Bicca. 2º ed. Série: Temas – v.30 – Ed. Ática.
- ARIÈS, Philippe. 1981. *História social da criança e da família*. Tradução: Dora Flaksman. Livros Técnicos e Científicos Editora, Rio de Janeiro.
- BRASIL.1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394/96. Brasília/DF: MEC/SEF.
- \_\_\_\_\_.1998. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília/DF: MEC/SEF/COEDI.
- CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de educação infantil. 1994. IN: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC.
- CORSINO, Patrícia, DIDONET, Vital, NUNES, Maria Fernanda.2008. *A integração de educação e cuidados na primeira infância: um estudo internacional comparativo*. Brasília, UNESCO.
- COSTA, J. F. 1989. *Ordem Médica e Norma Familiar*. Rio de Janeiro, Graal, 3ª edição.
- GIMENO-SACRISTÁN, J. 1999. A prática é institucionalizada: o contexto da ação educativa. In: *Poderes Instáveis em Educação*. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- MERCHANT, Carolyn.1992. Ecofeminismo. In: CORRAL, Thaís e OLIVEIRA, Rosiska Darcy de (orgs.) Terra Femina. Rio de Janeiro, Idac/Redeh.
- TIRIBA, Lea. 2010. As mulheres, as emoções e o cuidar: o feminino na formação de professores e professoras. In: *Coleção Didática e prática de ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. (orgs.) FRADE, I. C. da Silva (et al). Belo Horizonte, editora Autêntica.
- TRINDADE, J. M. B. 1999. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, nº37, p. 35-38.