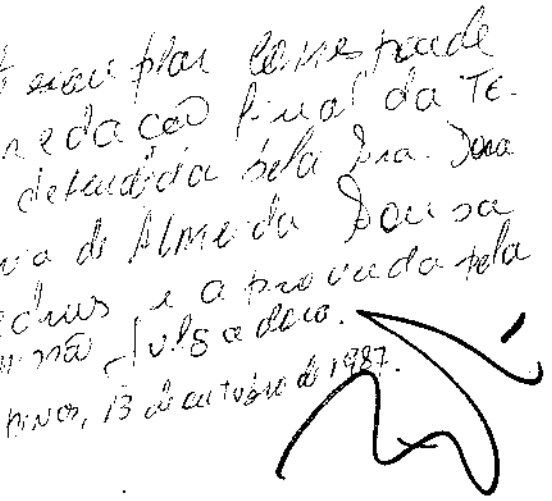
Dora Maria de Almeida Sousa Tedrus

A RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA: UM ESTUDO ANTROPOLÓGICO EM CRECHES E EM ESCOLINHAS DE CAMPINAS



Orientador:
Prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão

Dissertação de Mestrado em Antropologia Social apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas

Campinas

1987

Í N D I C E

INTRODUÇÃO I

Capítulo I - A CRIANÇA COMO UMA CATEGORIA NA ANTROPOLOGIA 5
Como nasce a categoria criança 9
A socialização nas sociedades tribais e rurais 12
A criança e a produção mais recente 15
Notas do Capítulo I 18

Capítulo II - O QUE É SER CRIANÇA - A CATEGORIA 19
Como é estranho pesquisar a criança 21
Um trabalho feminino 26
As relações escola-família 27
A categorização social 30
A linguagem e os termos de chamamento 34
A especificidade da categoria 38
As relações adulto-criança 42
Notas do Capítulo II 48

Capítulo III - CRECHE VERSUS ESCOLINHA 50
A socialização como mercadoria - os anúncios de escolinhas em Campinas 57
Alguns contrastes 66
Notas do Capítulo III 73

Capítulo IV - O MUNDO DA CRIANÇA NA INSTITUIÇÃO PÚBLICA 78
A construção social dos espaços 82
Como se dá a estrutura das relações funcionais 83
Um dia na creche municipal 84
A organização social e o trabalho com a criança 90
A relação família-creche 112
Notas do Capítulo IV 117

Capítulo V - O MUNDO DA CRIANÇA NA INSTITUIÇÃO PRIVADA .. 120
Como é a escolinha em estudo 122
A organização social e o trabalho com a criança 135
As pessoas que trabalham com a criança 163
A relação família-escola 167
Notas do Capítulo V 178

CONCLUSÃO 180

BIBLIOGRAFIA 186

ANEXOS 193

INTRODUÇÃO

Porque o assunto criança esteve quase ausente na Antropologia desde os clássicos, passando pela Antropologia produzida na Inglaterra, na França e, com maior presença, nos Estados Unidos? Em quais áreas recaem os temas que foram do interesse dos que trabalharam em Antropologia? Quais significados retirar do fato de existir uma quase ausência de interesse pelo estudo do que está em processo, ou ainda, acerca das formas sociais através das quais se realiza a socialização da criança e do jovem? No capítulo inicial procuro em parte problematizar tais questões.

A existência de uma extensa literatura nas áreas da Psicologia e da Pedagogia, colocou-se para mim como um estímulo a uma busca de uma definição, por contraposição, do perfil de um trabalho antropológico sobre as relações adulto-criança.

A temática *criança* percorre as páginas dos jornais, tanto nos suplementos aos domingos quanto nas edições diárias. O material jornalístico é vasto e diversificado. O que chama a atenção do pesquisador, ao acompanhar o assunto *criança* pelas matérias de jornais e revistas, não é apenas a variedade dos temas abordados, mas também a proliferação de serviços voltados e ofertados à criança nos últimos dez anos, em cidades como Campinas. Fiz um pequeno levantamento com anúncios de escolinhas cujo material jornalístico foi de muita valia para pensar algumas questões do capítulo III.

Em um grande centro urbano e industrial, como é o caso da cidade de Campinas, ocorreu nos últimos anos um aumento consideravelmente maior de *escolinhas* do que de *creches*. O que isto expressa, como uma das características de um grande

centro moderno e industrializado? Que relações se estabelecem entre a demanda, nunca atendida de creches públicas para as populações periféricas e a proliferação de escolinhas privadas para os não-pobres? Se há, nesta indagação, um paradoxo, como explicá-lo?

A transferência do capital do café para a indústria resultou na composição de uma população bastante heterogênea. Com uma diversificação de demanda e de oferta por serviços de toda sorte, como os de saúde, de habitação, de educação, etc, a cidade dispõe hoje de um largo leque de opções no que se refere à socialização da criança. Sua população socialmente se divide no tocante às possibilidades de usufruto dos equipamentos sociais existentes, porque em uma formação social capitalista o acesso ou o não-acesso às instituições de guarda de criança, públicas ou privadas, é um indicador de classe social.

Como a socialização da criança, uma preocupação de todas as sociedades, realiza-se na cidade de Campinas? Como historicamente se constitui a criança enquanto um ser diferente? Como um tipo de sociedade como a de Campinas produz e mantém formas alternativas de socialização da criança? Como um setor específico de reprodução de ideologia, o da educação, produz tipos diferenciais de socialização?

Esta dissertação versa sobre as relações adulto-criança. Tais relações foram observadas em instituições públicas e privadas de guarda de criança, na cidade de Campinas. Procurei apenas descrever duas destas instituições, que pareceram significativas devido a algumas características singulares. São instituições de guarda da criança pré-escolar, ou seja, até os seis anos de idade. São ainda comparáveis, em função de se colocarem como casos-limite, uma vez que a creche

municipal onde tive permissão para pesquisar era considerada uma "creche modelo", e a escolinha estudada era tida como atípica. Procurei, então, fazer um paralelo entre creche especial e o limite da escolinha.

O estudo realizado em instituições de guarda sobre a relação adulto-criança está dividido em cinco capítulos, sendo que no primeiro procuro explicar como a categoria criança tem sido tratada desde alguns trabalhos de antropólogos clássicos até os estudos mais recentes. No segundo inicio uma exploração acerca do que seja ser criança, partindo de algumas questões que me pareceram sugestivas no transcorrer do processo de elaboração da tese. No terceiro estabeleço um quadro das alternativas de socialização pré-escolar em Campinas, colocando contrastivamente alguns dados bastante significativos que delineiam o acesso diferencial da população aos serviços educacionais aqui existentes. Nos capítulos quarto e quinto descrevo as relações adulto-criança, a partir de um vasto material recolhido nas instituições públicas e privadas de sua guarda. Finalmente, procuro alinhar algumas idéias acerca do mais essencial dentre o que foi elaborado no decorrer do estudo das relações adulto-criança: o trabalho com a criança e a instituição pré-escolar.

Ao realizar este trabalho contei com a colaboração intensa, instigante e amiga de muitas pessoas. Agradeço em primeiro lugar ao prof. Carlos Rodrigues Brandão que acompanhou este trabalho desde o início, colocando-se como uma pessoa sempre próxima e valorizando a escolha feliz deste tema, falou-me várias vezes que "finalmente a Antropologia 'descobre' a criança". Contei com sua orientação efetiva a partir da pesquisa de campo na escolinha e ainda com um acompanhamen

to paciente e crítico durante a redação da tese.

Agradeço também à profª. Manuela Carneiro da Cunha que me orientou com dedicação na definição temática, no período de pesquisa de campo nas creches e também na discussão e primeira organização do material.

Com alguns professores do Conjunto de Antropologia discuti o projeto de pesquisa e/ou partes da tese. Agradeço aqui à Ana Maria de Niemeyer, Antonio Augusto Arantes, Guillermo Ruben, José Luiz dos Santos, Mariza Corrêa, Peter Fry e especialmente à Suely Kofes que acompanhou esta pesquisa muito de perto, com sugestões sempre muito valiosas.

Com colegas de Mestrado, particularmente, tive a oportunidade de trocar idéias e receber ótimas sugestões. Agradeço a todos e registro aqui que Ema E. Camillo me sugeriu a música de Belchior como epígrafe para o capítulo II, Rita Morelli me passou a letra, Carolina Galzerani me ouviu em muitos momentos e Sumie Iha foi a colaboradora de sempre, lendo pacientemente versões provisórias e finais e também refletindo comigo em grande parte da trajetória desta tese.

O meu acesso aos locais de pesquisa foi mediado e facilitado por algumas pessoas. Agradeço inicialmente à Margarete Cavalheiro, psicóloga da FEAC que possibilitou a pesquisa na creche de orientação religiosa e também me convidou para coordenar um grupo de estudo; e à Maria Aparecida L. Tedrus, assistente social na Secretaria de Promoção do Estado que viabilizou a pesquisa na creche municipal. Agradeço ainda a todos que me apresentaram para integrantes da escolinha estudada nos nomes de Elda Rizzo de Oliveira, José Antonio L. de Barros e Maria Regina V. Nascimento.

Agradeço o estímulo recebido por parte dos colegas e alunos das universidades onde lecionei: Faculdade de Serviço

Social da UNIMEP, S.P. e Departamentos de Educação e Ciências Sociais da UEM, P.R.

Participo há dois anos de algumas pesquisas realizadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alimentação na UNICAMP. Agradeço à prof.ª Maria Antonia Galeazzi por possibilitar-me conciliar o trabalho de pesquisa com a redação da tese.

Agradeço à Maria Terezinha Pires de Oliveira e Irene Hatsue Hirokado Matsusato que se ocuparam com a datilografia.

Por fim, meu agradecimento especial aos integrantes das creches e da escolinha pela receptividade e pela permissão às minhas observações e insistentes perguntas sobre seus comportamentos.

Capítulo I - A CRIANÇA COMO UMA CATEGORIA NA ANTROPOLOGIA

No presente capítulo serão abordados os autores que me auxiliaram na definição de como se constitui cientificamente a idéia de *criança*. Com este objetivo levantei questões a respeito do surgimento da categoria criança, procurando compreender como e quando ela é objeto de estudo desde a Antropologia em sua era "clássica" ao Brasil de hoje. A tentativa de percorrer um espaço de tempo tão longo e uma vasta produção de conhecimento está longe de ser completa. Limito-me apenas a alguns autores, sobretudo aqueles que trataram de questões fundamentais, como: qual o lugar *social* da criança e como se dá a institucionalização da socialização infantil? Assim fazendo, aponto para uma certa trajetória que considero relevante no sentido de justificar como, na área da Antropologia, este tema esteve presente, de maneira explícita ou não.

Embora tenha feito leituras em diversas áreas, a redação deste capítulo deteve-se especialmente à Antropologia Social, a partir da qual pretendo trazer alguma contribuição sobre a questão. No transcorrer do capítulo aponto para algumas tendências que se verificam nas escolhas de estudos produzidos nesta área, tendo como hipótese que esta reflexão evidencia uma articulação existente entre a presença esporádica e pequena da criança nesta ciência e os interesses que moveram as escolhas "políticas" e "culturais" de grande parte de antropólogos.

Desde antes de B. Malinowski sabemos que antropólogos eram investigadores interessados no estudo de sociedades exóticas e distantes, localizadas em outros contextos culturais que não aquele em que residia o pesquisador, como ocor-

reu com os antropólogos hoje denominados "clássicos". Buscando um contato direto e próximo com povos de sociedades longínquas, o objetivo estava em, a partir da compreensão do "Outro", tornar possível relativizar e entender comparativamente a sociedade a que o pesquisador pertencia. Assim sendo, idéias como: distante, exótico, formal, estranho, entre outras, permeavam monografias que se detiveram de início em relatos acerca da organização social tribal, da vida religiosa, política e econômica.

Houve, porém, no decorrer das últimas décadas um redimensionamento e também uma ampliação do campo de estudo antropológico. No Brasil, por exemplo, de modo crescente antropólogos passam a se interessar não apenas pelo estudo de sociedades indígenas e camponesas como também por conhecer e compreender certos aspectos ou grupos específicos localizados em sociedades urbanas e industrializadas (LARAIA, s/d; VELHO, 1981; MOVIMENTO, 1977). Certamente isto ocorre tanto porque, à primeira vista, reduzem-se as áreas disponíveis quanto porque (e por causa da redução) desdobram-se e diversificam-se os interesses temáticos.

A partir da observação a respeito das áreas temáticas em que a produção antropológica mais se concentrou na última década, constata-se que constituiu seu interesse de investigação o conhecimento de tudo aquilo que é próximo, familiar, informal nos comportamentos de grupos ou classes sociais. Mais importante é que ela passa do estudo das estruturas formais, sociais, para a análise do acontecimento, do contingente, do cotidiano, da *pessoa*. Aí surgem categorias como: criança, velho, mulher, etc. Isto se verifica em um momento histórico singular no qual se processa uma redefinição ampla, em vários níveis, sobre a diversidade humana e sobre as manei

ras de abordá-la. De certo modo, a Antropologia legitima-se mais e mais justamente quando o seu estudo se dirige para o que se denominou "lixo da sociedade" (1), ou ainda, porque nos dias de hoje "Estamos, em suma, produzindo uma nova e intrigante etnografia de nós mesmos" (DURHAM, 1986: 17).

Ao tempo em que se relativiza a respeito de quem é o estranho ou o exótico, os antropólogos redefinem suas concepções acerca dos grupos com os quais convivem e estabelecem relações de várias ordens. Passam então a ser considerados como "novos" e "estranhos" grupos conhecidos na sociedade do pesquisador e vivenciados por ele. Com este movimento de renovação fazem-se necessárias a utilização de novas metodologias e também a adoção de novas posturas por parte do pesquisador. Se, por um lado, a Antropologia descobre mais e mais sujeitos a serem pesquisados no interior da própria sociedade, por outro, há agora uma tarefa - que não é das mais simples - a de produzir "novos" mecanismos para o processo de "estranhar" grupos familiares e conhecidos.

Na apropriação de "novos" territórios no interior da própria sociedade do pesquisador, que só se torna possível num momento em que já existe um vasto conhecimento a respeito de outras "culturas" (VELHO & VIVEIROS de CASTRO, 1980), observa-se uma linha de continuidade no estudo que vai do distante para o próximo, do formal ao informal e que revela a acentuação de uma procura por temas que se mostram mais motivadores talvez porque têm a ver com momentos político-sociais específicos. Ou ainda, porque hoje agentes sociais e pesquisadores misturam-se com maior freqüência e intensidade ou, ao contrário, são subjetividades que se separam menos marcadamente, visto que a postura militante do pesquisador tende mais a ser pensada e assumida como algo que não compromete o rigor

de uma análise científica.

Desde os trabalhos produzidos pela Antropologia "clássica" (inglesa e francesa), pela norte americana ("Cultura e Personalidade"), pela brasileira (tribal e rural), até os trabalhos realizados durante a década atual, há uma acentuada ausência da criança como um sujeito social significativo. Isto é menos evidente na tendência de "Cultura e Personalidade", mas é muito marcado em praticamente todas as outras escolas da Antropologia, o que a coloca em oposição com a Psicologia. Segundo Brandão " a criança e os processos culturais de sua socialização eram objeto de estudo rigoroso e sistemático apenas em estudos da corrente de cultura e personalidade, dominantemente norte-americana, cuja influência na Inglaterra, na França e em toda a América Latina foi sempre pequena. Em toda a bibliografia clássica da Antropologia a criança é um ser ausente da cultura, aparece nela esporadicamente, ou então, quando surge de modo significativo, é através da análise de situações rituais onde o processo cultural do rito importa muito mais do que o seu efeito psicológico sobre o sujeito. ... As culturas cuja pesquisa tradicionalmente são o campo de estudo do antropólogo funcionam como instituições totalizantes de socialização. Isto significa que ali a criança: 1) aprende através de relações livres e crescentemente complexas de trocas de condutas, símbolos e significados com o seu próprio meio social, no seu todo; 2) aprende através de inserir-se diferencialmente em práticas sociais ...; 3) aprende de modo intenso nos ritos de passagem, ..." (BRANDÃO, 1985: 127, 128).

Neste capítulo a abordagem de autores e escolas da Antropologia Social é realizada em razão de ter me deparado com a necessidade de entender o lugar social da criança para

então tornar possível a compreensão de alguns aspectos da relação adulto-criança que são objeto de interesse para o presente trabalho. Primeiramente, busco localizar o lugar social da criança no trabalho do historiador francês Philippe Ariès; em seguida, retiro de algumas monografias de sociedades tribais e rurais dados relativos aos processos de socialização que são encontráveis via de regra nos capítulos sobre organização social. Por último, detenho-me em alguns artigos da década que vai de 1975 a 1985, no Brasil, para ver nela o que se produziu sobre o sujeito *criança*.

Como nasce a categoria criança

A leitura de ARIÈS (1981) permite situar como se constitui a idéia de criança e qual o lugar assumido por ela e pela família nas sociedades ocidentais. Porque este lugar? Quais são os indicativos de um novo lugar da criança e qual o seu significado?

ARIÈS (1981) trata fundamentalmente de duas teses, sendo a primeira uma tentativa de interpretação das sociedades tradicionais e a segunda pretende mostrar o lugar assumido pela criança e pela família nas sociedades industriais. O autor aborda aqui dois temas estreitamente relacionados - a criança e a família - apresentando a história do sentimento da família e da infância desde a Idade Média até os tempos modernos.

O livro contém três partes, onde o autor trata, primeiramente, de um histórico do sentimento em relação à infância; em segundo lugar, do estudo da vida escolástica e, em terceiro, da evolução verificada a partir da família medieval até a família moderna.

Segundo a concepção medieval, em um primeiro momento a infância foi considerada uma fase sem importância. A criança era concebida como um homem em tamanho reduzido, havendo portanto uma indiferença generalizada para com este ser "indefeso" e "dependente". As crianças permaneciam no anonimato e para exemplificar acerca do mundo indiferenciado de adultos e crianças Ariès levantou dados muito expressivos sobre o traje, o vocabulário, os jogos e a iconografia.

O primeiro sentimento apontado na relação para com as crianças é o da "paparicação". Assim, elas não deixam de ser vistas como um mero passatempo ou um objeto de divertimento. A separação da criança do mundo do adulto deve ser interpretada como uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis e ao Estado. A criança começa a ser considerada como um ser puro e inocente. Substituise uma excessiva liberalidade com a qual se tratava a criança por um sentimento de respeito pela inocência infantil, pelo cuidado com sua "fragilidade" e "debilidade". A infância passa a ser vista como um período específico e diferenciado. Difunde-se, então, a idéia de um mundo infantil próprio que necessita ser cuidado e respeitado.

Segundo Ariès pode-se observar no século XVII um conjunto de transformações: no traje, nos costumes, na iconografia, na literatura moral e pedagógica que indicam o surgimento de um novo sentimento para com a infância (2). A adoção de um traje peculiar à infância marca uma data muito significativa no que se refere à formação deste sentimento, pois até o século XIV a criança se vestia como os adultos. Um traje especializado da infância existiu primeiro para o menino e posteriormente para a menina. A criança deixa de ser vestida tal

como os adultos e, para seu uso exclusivo, foram conservados traços dos trajes antigos que os adultos haviam abandonado. Faz-se, então, uma reutilização de trajes antigos dos adultos. De um modo geral, a infância tornava-se o repositório dos costumes abandonados pelos adultos.

A aprendizagem "natural" no meio dos adultos é substituída por uma educação realizada em instituições. Esta mudança efetivou-se por intermédio de um processo lento, que primeiramente atingiu as camadas médias da hierarquia social. As próprias escolas não faziam de início separações por idade. Elas começam a surgir com a idéia da existência de etapas de crescimento. A preparação da criança para a vida adulta exigia cuidados e incluia algumas etapas, ou seja, uma formação.

Na segunda parte do livro, o autor analisa aspectos relevantes da vida escolar. A noção de uma criança "bem educada" desenvolve-se a partir do século XVII, quando surge o sentimento de particularidade infantil, o conhecimento de Psicologia infantil e a preocupação com um método adaptado a essa Psicologia. Ariès (1981) analisa ainda alguns aspectos da história da educação como a passagem da escola única para o ensino duplo, sendo o primeiro destinado aos burgueses e o segundo ao povo.

Na terceira parte do livro Ariès trata do desenvolvimento da família desde a época medieval à moderna. O sentimento para com a família que se verifica por volta dos séculos XV e XVI, marca a passagem da família concebida como uma realidade moral e social para uma realidade sentimental. Há, a partir de então, uma valorização crescente do sentimento, da intimidade e da privacidade. A família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas para com a criança.

A socialização nas sociedades tribais e rurais

Há razões para um estudo de como se processa a socialização da criança em sociedades tribais e rurais dentro de uma abordagem antropológica. A socialização da criança, que é algo universal e que se verifica em todas as sociedades conhecidas, processa-se, porém, diversamente, tal como a Antropologia sempre se interessou em acentuar, quando se trata de tribos indígenas, de sociedades rurais e quando se trata de sociedades urbano-industriais.

Além do evidente interesse histórico em se fazer uma breve retomada a respeito de alguns aspectos acerca das formas pelas quais se efetua a socialização da criança em sociedades pesquisadas por alguns antropólogos destaco, ainda, como alguma coisa significativa que a socialização da criança tem muito a ver com o tipo de organização social das sociedades. Assim, justifico duplamente o interesse em me referir às formas pelas quais em sociedades tribais e rurais os agentes sociais desenvolvem modos de efetuar a socialização de seus indivíduos.

Com o presente trabalho não focalizo a organização social daquelas sociedades em si mas, antes, as formas de organização social e a socialização que lhes dizem respeito e que são retiradas dos dados contidos nas descrições de sociedades que possuem pequena escala e tecnologia simples.

Dentre muitas monografias realizadas e disponíveis no que se refere à área da Antropologia, escolhi apenas alguns trabalhos a respeito de sociedades tribais (contemporâneas ou não) e de sociedades rurais (no Brasil) que formam uma amostra com dados que julgo suficientes, no sentido de servirem de base à argumentação aqui desenvolvida. Neles há descri-

ções por vezes pormenorizadas sobre a organização social das sociedades e especialmente dos processos socializadores permitindo, então, evitar-se as análises psicológicas ou pedagógicas de processos sociais institucionalizadores efetuadas predominantemente em sociedades urbano-industriais.

A grosso modo, em sociedades tribais e rurais os diferentes aspectos que compõem os modos de vida dos indivíduos se desenrolam dentro dos limites da organização social tribal ou rural e, usualmente, a força de trabalho familiar é que move o processo de trabalho. Isto significa que, nelas, a unidade doméstica é também a unidade de produção. A socialização da criança e do jovem realiza-se quase como uma incorporação "natural" no mundo do trabalho e dos valores do adulto, o que evidentemente não exclui a existência de princípios e de regras que orientam as práticas rituais ou de trabalho de cada sociedade. As segmentações por sexo e idade são os critérios principais norteadores nas classificações encontradas tanto nas monografias sobre sociedades tribais (EVANS-PRITCHARD,1978; MEAD, 1928, 1942; MELATTI, 1970), quanto naquelas realizadas nas sociedades rurais (FUKUI, 1979; MOURA, 1978; SANTOS,1978).

No mundo rural, cada um de seus indivíduos deve se inserir no sistema produtivo sendo considerado mais um elemento para a produção, ou seja, "mais braços para o trabalho" ao passo que na sociedade atual, moderna, notadamente em seus modos de vida e de trabalho urbanos, o indivíduo é precipuamente visto como "mais um" para o consumo, para receber serviços, mesmo considerando tratar-se de uma estrutura social onde as classes sociais participam desigualmente do poder e do acesso aos recursos de toda sorte.

Idealmente nas sociedades urbano-industriais a entrada do indivíduo na esfera produtiva deve se processar du-

rante um período de tempo prolongado, pois a produção da individualidade demanda serviços de modo crescentemente intenso. Há que se considerar, por um lado, o fato de se freqüentar instituições como a escola que, em nome do ensino e da transmissão de conhecimentos, é organizada de modo a ocupar praticamente todo o tempo livre do indivíduo, durante um espaço de tempo cada vez maior em sua história de vida. E, aqui, a escola é percebida como uma lenta preparação para a vida, ao contrário do que se verifica no caso da educação rural (BRANDÃO, 1983: 245). A despeito disto a sociedade atual é profundamente desigual e a escola não existe para todos e nem todos têm igual acesso e disponibilidade de tempo para permanecer nela.

Por outro lado, constata-se uma tendência, ainda que diferenciada segundo as classes sociais, a se protelar mais e mais o constituir-se o sujeito como adulto, em relação às novas gerações. Além do fato de a produção da individualidade processar-se lentamente pela demanda intensa por novos serviços, ela é bastante onerosa, em função de se observar no país, particularmente nas últimas décadas, uma queda acentuada no poder de compra da população, com a defasagem verificada entre o custo de vida e o valor real do salário. Acrescenta-se a isto o fato de que culturalmente ser adulto corresponde a um tempo de trabalho e de responsabilidades em função do tipo de formação da família onde a guarda e o sustento da prole dizem respeito fundamentalmente aos pais. A entrada da mulher no mercado de trabalho, embora traga vantagens ao sistema econômico, não foi acompanhada da oferta de equipamentos sociais e culturais destinados a cobrir os serviços domésticos e a guarda da criança. Portanto, há nos dias de hoje uma disponibilidade pequena e onerosa na cobertura destes serviços para a sociedade, de modo geral. Como contraponto, vigora uma ideo

logia de valorização do conhecimento técnico e científico para a formação do indivíduo.

Em sociedades rurais ou tribais, a socialização do indivíduo tem seus mecanismos desenvolvidos basicamente nos limites do grupo familiar, pois o modo de vida e a organização do trabalho não segmentam a relação pais - filhos. Enquanto isto, em sociedades como Campinas, constata-se a existência de uma socialização que se processa crescentemente além dos limites do grupo familiar, tendendo a ser social e institucional. Estas questões serão tratadas nos capítulos seguintes.

A criança e a produção mais recente

No interior de uma produção científica sobre a mulher que vem se tornando vasta no Brasil, de modo particular a partir de 1975, quando a ONU institui o "Ano Internacional da Mulher" e já se observam a formação de grupos de mulheres, o lançamento de alguns jornais voltados para a discussão de questões específicas da mulher (3), a criança começa pouco a pouco a surgir naquele cenário amplo e diversificado, sobretudo, como um personagem secundário.

A produção atual de pesquisas sobre a mulher teve uma trajetória realizada contra a corrente (COSTA, BARROSO & SARTI, 1985), com momentos bem diferenciados nos quais o espaço ocupado pela produção sobre a temática criança embora já tenha ganho uma maior visibilidade e consistência, ainda é restrito. Os interesses temáticos tinham a ver com uma busca por aquilo que se incluisse entre as reivindicações mais gerais e prementes naquele momento histórico: trabalho, sexualidade e saúde da mulher. Não foi por mera coincidência que a

partir de pesquisas, encontros, simpósios, etc, sobre a mulher no Brasil, começaram também a surgir alguns trabalhos, ou ainda, esboçaram-se algumas áreas cujas temáticas falam por meio da criança. Esta produção esteve inicialmente interessada em explicitar as formas institucionais, daqui e dali, de se realizar a socialização da criança com algum destaque para metodologias em voga no mundo e sua utilização pelos discípulos no Brasil, e com menor destaque para a questão da guarda dos filhos da mulher trabalhadora (ROSEMBERG, CAMPOS & PINTO;1985).

Uma questão política singular que se verifica no que se refere à produção sobre a mulher foi o fato de as mulheres, elas mesmas, passarem a escrever a sua história como também pensarem a si mesmas como sujeitos de trabalho e pesquisa. A produção sobre a criança padece deste limite real, visto que é necessariamente obra de não crianças e, além disso, ela veio a reboque da produção sobre a mulher (4) talvez do mesmo modo como o sentimento pela criança surgiu a partir do sentimento pela família, conforme se verifica no trabalho de ARIÈS (1981).

Mesmo sem ter feito uma consulta àquelas pesquisadoras que inicialmente se interessaram pela temática mulher para investigar a razão da escolha dos seus assuntos, arrisco dizer, a partir de uma vasta e diversificada produção existente hoje nas Ciências Sociais, que a criança não esteve presente dentre as temáticas mais motivadoras, e nem tampouco o seu estudo parece estar incluído entre as temáticas primeiramente abordadas.

Por um lado, há um dado concreto: a criança é basicamente uma produção feminina - da mulher e para a mulher - tanto em razão de a condição biológica reprodutora dizer respeito fundamentalmente à mulher, quanto em razão de a sociali-

zação a ela dirigida em nossa sociedade incluir uma relação de proximidade - para a guarda, a formação e a educação - para com a criança. Por outro lado, tudo indica que para pesquisadores que são em grande maioria mulheres, o estudar a criança, ou melhor, o efetuar um trabalho intelectual acerca do sujeito criança além daquele que compulsoriamente na história e na cultura coube à mulher, não se apresentou até aqui como um tema coletivamente "interessante", o que se confirma pela sua ausência na literatura das Ciências Sociais, particularmente entre antropólogos.

Talvez, como uma atitude de resistência, aquelas que inicialmente se voltaram para a pesquisa sobre a mulher, sentiram-se motivadas justamente pelo estudo do que fosse diferente, estranho e distante do que a cultura lhes coloca próximo e a tradição consagrou como tarefa primordial de suas vidas. Além disso, registro uma relação entre temas que guardam uma distância física, social e psicológica para com o pesquisador e que foram primeiramente estudados, notadamente na Antropologia e, aqueles temas que mantêm uma proximidade para com o pesquisador e foram tardiamente descobertos enquanto objeto de investigação e alvo de interesse.

Notas do Capítulo I

(1) Utilizou-se esta expressão em um debate realizado com diversos antropólogos de Universidades Brasileiras, e publicado em uma série de matérias de Carlos DÓRIA e Carlos Alberto RICARDO "A Nova Antropologia - Da Selva à 'Boca do Lixo'" *Movimento*, São Paulo, 28/03/77 e 04/04/77.

(2) O Suplemento Cultural de *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 23/12/79, ps. 7 a 9, trouxe uma matéria na seção de Artes com o seguinte título: "A criança, de Boticelli a Picasso" onde afirma que a criança foi retratada em todas as épocas pela multiplicidade de expressões e pela riqueza de significados.

(3) Cf. a respeito "O feminino e o feminismo" in *São Paulo: O Povo em Movimento*, SINGER & CALDEIRA BRANT (org.), Petrópolis, Vozes/CEBRAP, 3ª ed., 1982.

(4) A matéria "Na TV matinal, as crianças ganham tempo das mulheres" da *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 04/11/86, Ilustrada, p. 39, refere-se aos programas de televisão dirigidos ao público feminino que ocuparam, na última década, o vídeo da manhã à tarde. Agora estão perdendo espaço para as produções infantis.
Ela confirma a hipótese de que a produção destinada à criança vem a reboque da produção dirigida à mulher.

Capítulo II - O QUE É SER CRIANÇA - A CATEGORIA

"Minha dor é perceber que apesar de termos
feito Tudo Tudo o que fizemos...
ainda somos os mesmos e vivemos...
ainda somos os mesmos e vivemos...
ainda somos os mesmos e vivemos...
Como os nossos pais!"

(Como os nossos pais) - BELCHIOR

A categoria criança é tomada como interesse para a presente pesquisa sob o prisma das representações sociais dos grupos socializadores, ou de adultos, ou seja, através de como nestes grupos *se pensa* e *se lida* com a criança.

Ao longo deste capítulo procuro enfatizar a possibilidade de formalizar e explicitar um certo conjunto de questões: as relações família-escola, o trabalho feminino, as relações de autoridade, entre outras. Procuro ainda discutir teoricamente os temas centrais do corpo da pesquisa e, ao mesmo tempo, dar encaminhamento às questões acima formuladas, porque elas serão particularizadas nos capítulos de descrição das creches e escolinhas.

Pode-se dizer que o assunto "criança" flui com facilidade no discurso corrente das pessoas. É um tema espontaneamente falado e falado sem maiores reservas. Este dado foi-me particularmente favorável na obtenção de boa quantidade de material para a efetivação da presente pesquisa. Deste modo, uma vez que se trata de tema bastante discutido, é possível dizer-se que é também rico de elementos, tanto quanto de contradições e de manipulações, fazendo-se necessária uma apreensão da diversidade de interesses e de posições dos agentes envolvidos.

Acrescente-se a isto o fato de que todos nós fomos uma criança e todos *conhecemos* alguma criança. Aqueles que não convivem ou não estabelecem com as crianças algum tipo de relação mais sistemática como: pai, irmão, professor, pajem, etc, podem ainda apelar para a memória e recordar a criança que um dia foram e o adulto que hoje são.

A relação com a criança é, em aparência, familiar e conhecida e expressa um certo tipo de apreensão social da realidade. Conforme lembra VELHO (1981), o conhecimento e a familiaridade que indivíduos ou grupos de pessoas de uma mesma sociedade têm acerca de aspectos das relações que vivenciam não estão homogeneamente distribuídos e são, sobretudo, de diferentes naturezas.

Muito embora a familiaridade *com* e o conhecimento *sobre* a criança digam respeito a uma grande parcela da população, observa-se que, ainda que existam em nossa sociedade os chamados "especialistas da criança" - pediatras, psicólogos, pedagogos - agentes com autoridade e respaldo do aparato acadêmico para se expressarem acerca dela, vários outros agentes socializadores formulam e procuram expressar os seus esquemas explicativos a seu respeito.

O conhecimento dos agentes que socializam a criança é produzido diferentemente e o acesso aos canais de divulgação de idéias escritas e faladas sobre a criança sempre foi bastante desigual. Dentre os agentes socializadores, a leitura e a expressão das diferentes modalidades de relações adulto-criança podem se realizar de modos desiguais, o que não significa que todos eles concorrem para a *produção* social da criança. Por outro lado, a tentativa aqui feita de compreender a lógica que permeia as diferentes maneiras de se efetuarem tipos de relações entre adulto e criança, permite que se recom-

ponha uma *idéia* de criança.

Como é estranho pesquisar a criança

Um modo de tratar a questão da criança no decorrer da pesquisa de campo foi por meio de um aspecto surgido com particular insistência, trata-se das diferentes conotações que assume o "gostar de criança". Logo de início ela colocou-se para mim como uma verdadeira porta de entrada para a realização da presente pesquisa. Em várias situações eu ouvi, como uma espécie de lugar comum, frases assim:

> "Estou neste estágio (monitora de um grupo de crianças, no projeto de 'Recreação Orientada'), porque gosto de criança, é claro, e, também por causa do estágio obrigatório da faculdade (curso de Psicologia - PUCCAMP)"

Embora esta questão tenha me intrigado, sua constante recorrência levava-me a julgá-la pertinente e merecedora de reflexão, quanto ela me parecia ainda vaga e pouco clara, particularmente nas primeiras vezes em que a ouvi. Certamente em razão disto tudo demorei a visualizar possíveis significados para o tão propalado "gostar de criança". Se, de início, chamava a minha atenção a oposição entre uma freqüência significativa da frase na forma afirmativa "gosto de criança" e a sua quase ausência na forma negativa "não gosto de criança", foi no decorrer do trabalho que a mim se revelou como o mais *fundamental* o fato de se colocar esta questão.

Se é relevante afirmar que a questão do "gostar de criança" teve presença significativa em muitos momentos da pesquisa de campo, não o é menos lembrar que é esperado que se goste daquilo que se faz e, de modo especial, quando a ati-

vidade envolve o relacionamento direto ou não com pessoas.

Na creche municipal estudada tanto eu ouvia comentários e queixas sobre o trabalho diário com crianças, quanto registrava, notadamente por parte das pajens, a afirmação: "eu gosto de criança". Passei a notar uma relação entre o *trabalho* e o *gostar*, onde o segundo era requisito para o primeiro. Desde a entrevista ao cargo de pajem para as creches da Prefeitura de Campinas parece-me que a relação acima citada é referendada com a pergunta: "você gosta de criança?".

É importante notar a não ocorrência da pergunta em entrevistas para o preenchimento de outros cargos. Por exemplo: não se pergunta diretamente a um professor para nível médio ou superior se ele gosta de aluno, não se pergunta a um pediatra, candidato a um lugar em um hospital, se ele gosta de criança? Nestes casos, embora não ocorra a pergunta, de modo explícito, certamente existe a expectativa de que estes profissionais mostrem *empatia* com alunos e crianças no seu relacionamento (1).

Observei ainda que a pergunta sobre o gostar de criança me era dirigida por colegas até mesmo por causa de minhas razões para a escolha do tema da tese. Isto chama a atenção porque não me parece que se questione, igualmente, de modo explícito, quem escolhe estudar um grupo indígena ou uma categoria social, como a benzedeira, por exemplo. Nestes casos, principalmente no primeiro, existe uma expectativa natural de empatia.

Do que foi colocado até agora, deriva a pergunta sobre a necessidade de uma relação afetiva entre a pessoa e os sujeitos de trabalho ou estudo, quando se trata da criança? Nesta tese, a partir do material de campo coletado e com o auxílio de leituras feitas, procuro esclarecer um pouco mais

a questão.

Em uma outra fonte de pesquisa - os jornais - igualmente localizei em seus anúncios, tanto por parte de quem procura empregada doméstica ou "babá" quanto por parte de pessoas que se oferecem para tais cargos, afirmações do seguinte tipo:

> "DOMÉSTICA p/ todos serv., coz., forno / fogão, idade mín. 30 a. c/ refs. que goste de criança, p/ dormir no emprego. Fone: 571-4102 (não é agência)" O Estado de S. Paulo, S.P., 18/11/84, Empregados Procurados, p. 96.

> "COZINHEIRA mineira p/ todo serviço, 29 anos, cozinha trivial fino, 5 a. ref. SP, gosta de crianças pd viajar, início imediato. Boa apar. R. Dom. de Moraes, 1192, F.570-2251" O Estado de S. Paulo, S.P., 18/11/84, Empregados Oferecem-se, p. 102.

> "SOU DOMÉSTICA
> Procuro emprego, tenho docs. e ref. Durmo ou não no emprego. Gosto de crianças, plantas e animais. Tr. F.229-5433" Folha da Tarde, S.P., 10/02/81, Empregados Oferecem-se, p. 19.

> "BERÇÁRIO
> Escola Infantil seleciona para início imediato Moças ou Senhoras para atender crianças de 3 meses a 4 anos. Se você gosta de criança ligue para 287-7140, segunda-feira, das 9:00 às 16:30 hs." Folha de S. Paulo, S.P., 03/07/86, p. 24.

No terceiro exemplo observamos que a criança foi colocada, entre os elementos declarados como do agrado da empregada, ao lado de elementos da ordem da *natureza*, como plantas e animais. Quando se coloca a criança na ordem da natureza estabelece-se uma relação próxima entre tais elementos. E quan-

do se tem a expectativa de que a babá ou a pajem gostem de criança, mostra-se ser necessário haver um convívio harmonioso entre aquela categoria - constantemente associada a bestas selvagens e aquém da civilização - e crianças, plantas e animais.

É na ordem *social* - ordem dos indivíduos em grupos, em classes e que ultrapassa a ordem da natureza - que se dá a reorganização dos elementos. Esta reorganização social dos elementos pertencentes à ordem da natureza se faz aqui tendo como mastro a relação entre o *trabalho* e o *gostar*.

A condição comum de que compartilham estes três elementos é a de viverem uma posição ambígua, cuja incorporação no mundo social não se faz de modo pleno. Nos anúncios anteriormente colocados, ao se oferecer um emprego doméstico, acentua-se a identidade funcional aproximada entre crianças, plantas e animais. Há que se considerar, entretanto, que distintamente da planta e do animal, a criança é tida e havida como alguém que atravessa um processo de socialização. Neste processo ela é diferenciada dos outros dois elementos e aos poucos se incorpora ao pleno mundo da cultura. É cada vez mais freqüente encontrar pessoas que consideram necessário que na escola se estabeleça este convívio passando por uma orientação pedagógica (2).

Verifiquei, ainda, que se procura estabelecer relações entre o gostar de criança e o ter (ou desejar) filhos. Isto se explicita em alguns comentários:

> "... a Lizaura quiz ter um filho mesmo que ela tivesse que assumir tudo sozinha... Ela não estava numa relação legal com o Marco,... também ela sempre gostou, curtiu muito criança..."

ou o inverso, quando alguém fala sobre seu distanciamento para com criança. Assim, após ouvir o comentário feito a respeito de Lizaura, a pessoa conclui:

> "... nunca fui 'chegada' a criança, de ficar junto, 'paparicando', ou querer filhos..."

O que considero importante frisar é que a relação se coloca sempre, seja no caso afirmativo, seja no negativo. Se o desejar filhos deve coincidir com o gostar de criança e, de certo modo, espera-se de quem os tem que goste de criança, tem-se então um argumento circular que exclui o conflito que de fato existe para os que expressam o *desejo* de não ter filhos.

Há um paradoxo no se colocar como requisito o gostar da criança para um casal ter filhos, a despeito do fato de que filhos crianças se tornam filhos adultos. Sugere-se que os filhos são vistos no mais das vezes como crianças, ou como seres que permanecem crianças aos olhos de seus respectivos pais, não havendo portanto ruptura na relação afetiva e na tarefa de sua guarda. Isto pode ser melhor compreendido quando associado ao fato de que em nossa sociedade a família é o grupo gerador de pessoas e, ao mesmo tempo, o grupo mais persistente com o qual o indivíduo mantém relações ao longo de sua vida (NIEMEYER, 1972).

A partir destas constatações, tudo indica que são traçadas relações entre o gostar *de* e o trabalhar *com*, o desejar filhos ou o estudar a criança. Ainda que estas relações sejam diferenciadas entre si, passa por todas o pressuposto que, de certo modo, as pessoas fazem uma *escolha* para o trabalho, para o estudo, ou ainda para o ter filhos. Uma diferenciação significativa dentre estas "escolhas" é que a última se faz de modo definitivo, ao passo que as demais podem ser cambiáveis.

Assim, o gostar articula-se a um conjunto de condições e sempre *permeia* a relação que se estabelece com a criança (3).

Um trabalho feminino

Tradicionalmente o cuidado com a criança tem sido realizado por mulheres. Disso decorre considerar a guarda da criança uma tarefa "feminina" que se mostra tão incorporada às idéias e hábitos de nossa sociedade que sugere ser algo "natural". Em todas as sociedades são consideradas "femininas" aquelas tarefas que correspondem mais de perto a uma extensão da condição biológica reprodutora da mulher.

A passagem que se dá de um ofício que secularmente se colocou como uma *obrigação* de certas pessoas, notadamente das mulheres, para uma *opção* profissional, foi acompanhada de uma abertura de espaço para um número maior de pessoas e também para uma ampla e constante discussão sobre a questão. Guardar a criança é um trabalho crescentemente considerado como uma responsabilidade social a mais, a caminho da profissionalização.

Este trabalho tem passado de mulheres da casa e do parentesco - mãe, tia, avó, irmã, etc, - para outras categorias de mulheres não parentes e profissionais - pajem, babá, auxiliar, professora, etc. Este é, portanto, mais um circuito que se estabelece entre mulheres, assim como aquele que interconecta patroas e empregadas em agências de emprego doméstico (ALMEIDA, 1982: 187)

Nos dias de hoje, a criança fica menos restrita ao domínio familiar, com a mãe, a avó, os irmãos e outros familiares, sendo crescentemente colocada em instituições desde tenra idade. Nas instituições e de modo particular nas *públi-*

cas, o denominado "trabalho feminino" continua sendo exercido predominantemente por mulheres.

A passagem de um trabalho doméstico "não produtivo" para um trabalho produtivo tem se dado com a industrialização e urbanização e, em parte pelas lutas empreendidas por movi - mentos feministas que forçam algumas alterações nas formas de organização da sociedade (CAMARGO, 1976; SINGER & CALDEIRA BRANT, 1982).

Assim, cuidar de criança vai lentamente deixando de ser "coisa de mulher", trabalho não remunerado e colocado de modo imperativo, para se tornar um *ofício* que se inscreve na esfera da produção social, que ocupa profissionais crescentemente habilitados, de forma remunerada.

As relações escola-família

A constatação de que em nossa sociedade está cada dia mais disseminado a dimensão profissionalmente social da responsabilidade pela criança, aponta para algumas pistas na descoberta de uma tentativa de aproximação entre escola e família. Estas duas instituições passam a mesclar suas competências, ainda que mantenham suas especificidades e venham atuando em um campo comum, como procuro demonstrar aqui e nos capítulos IV e V.

A partir da observação a respeito da freqüência com que se adota o termo tio(a) para uma gama enorme de pessoas que são colocadas na categoria irmão(ã) do pai ou da mãe, é preciso perguntar qual o significado deste apelo a um termo da *linguagem* familiar. O tio(a) seria o personagem destinado a exercer um certo papel de educador, papel de *mediação* em uma nova linguagem de relações que se estabelece entre estas ins-

tituições? O perfil que se traça para este novo educador é aquele de um agente com um papel vago e amplo, à primeira vista, mas que vem responder a um número crescente de solicitações. Este novo agente de *educação* guarda semelhanças com os novos agentes de saúde (OLIVEIRA, 1984), que exemplificam formas de resistência ao modelo político-econômico vigente no Estado autoritário implantado a partir da "Revolução de Março de 64".

Foi notadamente na pré-escola que algumas categorias profissionais, como o professor ou a pajem, passaram a "tio", "tia". Se este termo se torna passível de uma crescente utilização, agora mais *lato* e com *menor* relação pessoal, talvez isto se deva a que as tias biológicas (irmã do pai ou da mãe de ego) se encontram mais e mais *distantes*, tanto social quanto espacialmente, de seus sobrinhos reais. Certamente isto revela que nos dias de hoje passa-se por uma descaracterização da relação tio-sobrinho(a), em termos de um relacionamento pessoal marcado por laços de certa profundidade, como se observava em décadas passadas.

Tradicionalmente residiam na família todos os elementos da socialização que se procura passar aos indivíduos. Nos dias atuais, mesmo que esta responsabilidade tenda a ser mais e mais partilhada socialmente, muitos dos encargos na formação dos indivíduos ainda permanecem como algo que diz respeito à sua família, ou melhor, a seus pais. A família é a única instituição que mantém entre seus integrantes um *elo* contínuo ao longo da vida.

Estes dados são alguns indicativos de que a tentativa de aproximação se dá no sentido escola-família. Porque se dá a extensão do campo familiar ao campo escolar? Ao se valer deste recurso está-se juntando dois universos e, ao mesmo tem

po, está-se dando uma conotação informal e afetiva à escola. Pelo lado da escola está-se diluindo o autoritarismo a ela inerente e abrindo espaço à criação de um campo *comum* diversificado e pluralista.

Freqüentemente alega-se ser necessário trazer as relações afetivas para a escola e vem a reboque a expressão da necessidade de se gostar da criança. Considero esta importância "teórica" algo similiar àquela do amor entre os cônjuges (GOODE, 1959), por ser igualmente reveladora de mecanismos de controle a que estão sujeitos os indivíduos nas relações adulto-criança, em razão do *potencial* que há nas relações afetivas.

Se a escola se respalda em valores da instituição familiar, é porque esta instituição permanece como o parâmetro disponível e, além disso, a escola encontra na família elementos que respondem satisfatoriamente às exigências do aqui e agora. Quais são estas exigências e quais são os arranjos que estão atualmente se estabelecendo?

No mesmo momento em que se *afasta* o espaço da criança do círculo imediato e restrito da família, estendem-se as terminologias e também as capacitações no sentido de se *trazer* pessoas que não são parentes para as redes de parentesco e para se ocuparem especialmente com a criança. Estas são formas de se *recriar* a família extensa e também de se *socializar* profissional e "familiarmente" a guarda da criança.

A categorização social

Uma categorização social da criança remete à discussão dos atributos culturais no sentido de se localizar as maneiras pelas quais são socialmente apropriados e utilizados, em outros contextos, elementos que formam a categoria criança. As construções e os elementos que formam e conformam todo um *corpus* de concepções sobre a criança têm uma certa flexibilidade, permitindo, porém, o uso de alguns de seus elementos em outros contextos, mas guardando parcialmente o significado.

"Ser criança", enquanto uma categoria construída, implica em o indivíduo estar incluído não somente em uma faixa etária, de zero a doze anos, digamos, mas partilhar de um modo de ser, de agir, de sentir, de falar, ou ainda, de um "estado de espírito" que são históricos e culturais.

Ao dizer: "eu me sinto uma criança, ao planejar as festividades, e ao estar com as crianças", a organizadora da "Semana da Criança" ocorrida na Água Branca, em São Paulo e entrevistada em 11/10/81 pela tv Globo, expressou a idéia de que nos momentos em que se programa alguma atividade com a criança e se convive com ela, o adulto, por estar junto com, ou por fazer coisas com ou como criança, passa a ser, ou está sendo, uma criança.

Isto torna-se inteligível quando se considera o fato de que todo o adulto já foi criança, que o percurso criança-adulto é inevitável e que não existem nele linhas divisórias acentuadas e definitivas. No entanto, há limites reais entre os grupos, ou melhor, entre ser criança e ser adulto nas classificações da biologia, da psicologia, da pedagogia, entre outras. Estes limites são postos e transpostos de diferentes formas culturais pelos sujeitos sociais.

BARTH (1976: 10) elucidou aspectos significativos no que se refere às fronteiras entre grupos étnicos. Os limites entre os mesmos *persistem* apesar do trânsito de pessoas através deles. Categorias étnicas distintas não dependem de uma ausência de mobilidade, de contato ou de informação. Em vez disto, elas implicam em processos sociais de *exclusão* e de *incorporação* pelos quais são conservadas categorias distintas a despeito de haver trocas de participação e de afiliação no curso de histórias de vida individuais.

Comumente os agentes socializadores comparam gerações e, no que se refere à percepção que têm e à explicação que dão acerca de mudanças que observam ter ocorrido no comportamento de crianças, é plausível considerar a existência de processos sociais de exclusão e de incorporação na trajetória criança-adulto. Por exemplo, quando se diz:

> "Criança não obedece mais ninguém, hoje ela faz o que quer..." ou
> "Criança diz cada uma ..., no nosso tempo não era assim..." ou ainda,
> "Hoje elas falam, andam e gatinham muito mais cedo..." etc.

faz-se referência a mudanças de competência verbal, intelectual física, entre outras, que se acredita sejam reais na criança hoje. Coletivamente, estes exemplos são, via de regra, generalizações acerca do que seja criança. Assim, a categoria tende por um lado a se aproximar e/ou se incorporar à categoria adulto e, por outro, o processo de exclusão pode ser percebido no ato de separar, as gerações entre si em nome de mudanças de competência.

As diferenças físicas, psicológicas ou sociais que distinguem crianças de adultos são *neutras*. Acontece, porém,

que socialmente essas diferenças são utilizadas com a finalidade de se marcar outras diferenciações existentes em uma estrutura de classes (MARTINEZ-ALIER, 1973). No caso específico da criança, a aparência física é a diferença mais saliente que a identifica. Este critério principal opõe esta categoria a outras categorias sociais como: jovem, adulto, idoso. Existem ainda critérios secundários, como a idade, o tamanho, o peso, que são levados em conta quando se trata de classificar a criança.

De um modo geral, quando solicitadas a explicarem as "novas" competências da criança, as pessoas falam a respeito de algumas mudanças na "vida moderna" decorrentes dos recursos da eletrônica e da informática ou, ainda, de um modo de viver mais "liberal", ambos existentes nas sociedades urbano-industriais. Elas estabelecem, ainda, uma relação direta entre estas mudanças e o modo de ser da criança hoje.

Sugiro como explicação, que o destaque deve ser dado a mudanças em maior ou menor grau no que se refere às expectativas para com a criança nos diferentes segmentos sociais. Atualmente aposta-se de um outro modo nela, ou ainda, o investimento se faz em um outro sistema de capacitação, não apenas em razão de haver uma socialização crescentemente coletiva, como também em razão de produzir-se lenta e continuamente um sentimento social a partir do convívio e confronto permanentes das metodologias de ensino que mais e mais consideram a criança um *sujeito* de suas ações.

Os autores de "Cuidado, Escola" (HARPER B. e outros; 1980) já observaram com propriedade o fato de se ter a escola como um mundo à parte, fechado e protegido e, portanto, separado da sociedade mais ampla. Isto eu também observei ocorrer no que se refere às representações sociais acerca da criança.

Em muitos casos ou comentários, é *como se* a categoria criança formasse, de fato, um grupo particular, com existência própria e com poucas relações com os demais grupos etários ou sociais.

Para exemplificar processos sociais de exclusão reporto-me à creche de orientação religiosa pesquisada, onde no transcorrer de uma festa junina ouvi estes comentários a respeito de um grupo de crianças. O primeiro foi proferido por um médico e o segundo por uma estudante de Serviço Social:

> "... Eles brincam bem, ficam todos juntos..."e
> "... prá criança não há separação, não tem essa de 'branco', de 'escuro', todos são iguais".

Estas afirmações são ideológicas e colocam a criança em posição distinta da do adulto. É relevante considerar que, ao perceber e interiorizar semelhanças e diferenças sociais, a criança o faz seguindo uma lógica de classificação que não necessariamente se vale dos mesmos elementos da lógica do adulto.

A meu ver, acreditar que a criança, ao incorporar semelhanças e diferenças, o faz de um modo que filtra discriminações, conforme os comentários parecem sugerir, não condiz com um fato real que é o de cotidianamente ela ver e ouvir pessoas estabelecendo diferenças e referendando desigualdades sociais. Considera-se que é *como se* ela de fato partilhasse de um mundo próprio, isolado e até mesmo ideal.

Na tentativa de sintetizar o que venho colocando, é preciso frisar que a criança não constitui uma categoria em si. Esta categoria possui relações intrincadas e muito dinâmicas com as demais existentes, como deixarei evidenciado ao tratar das relações entre crianças e adultos. Há uma estreita relação criança-adulto que se revela tanto em razão de a crian-

ça ser tida e havida como um *aprendiz* de adulto, quanto por que ela é socializada *para ser* um adulto e também *para os* adultos (4).

Geralmente com a criança mesmo quando se fala no tempo presente é usual a ela se referir em termos de um futuro, ou seja:

> "esta menina será uma mulher linda... " ou
> "este menino será um 'rapagão'...", etc.

o que evidencia, de modo explícito, que pouco importa o que a criança é no momento, porque no mais das vezes ela é vista a partir de um "ponto de chegada": o ser adulto.

As respostas prováveis à indagação sobre os motivos pelos quais importa pouco o que a criança é, podem dar pistas a respeito de como as pessoas socialmente concebem e convivem, em uma sociedade "moderna" e capitalista, com os seus grupos minoritários ou, ainda, com os grupos que são minoritários fundamentalmente em relação ao projeto nacional. Neste trabalho busco respostas a esta indagação.

A linguagem e os termos de chamamento

Um outro aspecto bastante pertinente no que tange ao tema em pauta, diz respeito à linguagem. Inicialmente, ela pode ser lembrada como um modo de se identificar em uma dada situação. A linguagem sempre nos passa muitos dados sociais a respeito de quem a utiliza, quer ela seja expressa verbalmente, quer o seja de outra forma. Dentre as formas de expressão existentes, a verbal é a que tem peso fundamental nas relações adulto-criança, visto que é expressão particular de algo amplamente utilizado nas relações sociais verificadas em

nossa sociedade.

No que concerne à criança, tudo indica que a linguagem verbal é a que se faz mais presente no transcorrer do processo de socialização e é igualmente a mais exigida e estimulada na criança. Afirmar isto não implica deixar de considerar a existência e também a utilização de outras formas que não a falada, para se veicular mensagens, ou mesmo o uso concomitante de fala e gesto nas relações interativas adulto-criança (5).

Em nossa sociedade a fala é tida como uma forma de expressão legítima para traduzir questões pessoais ou de outra ordem. Talvez em razão disto exista para a criança um terreno amplo e movediço no seu aprendizado de ser adulto. A fala é algo cercado de expectativas, especialmente quando se trata das primeiras palavras balbuciadas por uma criança. Ao articular palavras ela o faz dentro de uma determinada lógica e a fala é tida e havida como um instrumento passível de muita manipulação. Este exemplo me pareceu significativo, por expressar a crença na *força da palavra* tanto do ponto de vista de quem a utiliza quanto de quem observa:

> "A Rita me contou que seu filho de quatro anos outro dia bateu na porta do quarto de estudo do Lívio (seu pai) e ele já sabe que o Lívio só atende a Rita, mas o 'danado' disse imitando a mãe: abre a porta meu amor, aqui é a Ritinha, abre um pouquinho amor...; e ele falou do jeito da Rita..." (Lúcia)

Os recursos a que a criança recorre são reveladores, por um lado, de como o menino percebe algumas relações vividas em sua família, entre as quais uma era a de que seu pai atendia quando Rita, sua mãe, batia à porta e a ele não. Por

outro lado, de como ele manipula a situação utilizando-se de frases similares e, com a mesma entonação ("do jeito da Rita") de sua mãe, na tentativa de se fazer passar por ela.

Certamente a atitude tomada pela criança não convenceu o pai de que fosse Rita quem batia à porta, porém ela foi destacada pelos adultos e era contada nas conversas, tanto na família como fora dela, como uma mostra exemplar de "coisas que só criança tem idéia de fazer" ou, ainda, de uma atitude em aparência engenhosa e, ao mesmo tempo, reveladora do alcance restrito dos seus recursos.

Até iniciar a fala a criança já viveu sem ela e, por outro lado, o indivíduo nasce com a capacidade de chorar, ou ainda, sua primeira manifestação é o choro. Este é um dos aspectos mais significativos para se fazer diferenciações na socialização por sexo. Embora considerado uma forma de expressão, o choro é socialmente substituído pela fala, havendo de modo deliberado a colocação de algumas regras para se marcar as maneiras de se fazer a passagem de uma à outra. Usa-se muito dizer à criança:

> "em vez de chorar, fale" ou, ainda, "enquanto você não parar de chorar eu não lhe escuto (ou atendo)", etc.

Quase que necessariamente o choro é associado a certas necessidades como: fome, sono, "carência", afeto, dor, etc, e, conseqüentemente, ele é visto no mais das vezes como um modo de se reivindicar atenção, carinho, cuidado, amor, etc. No trato diário ele é expressão concreta de algo que exige uma atitude por parte do agente socializador, seja a de ouvir a solicitação, seja a de atender uma necessidade e, por fim, eliminar as razões que o justificam.

Não é por acaso que chorar é comumente associado à criança como alguma coisa tão corriqueira quanto evitável. Os exemplos que ilustram como insistentemente se caricatura alguém que chora, revelam ambigüidades e também uma subvalorização que se associa diretamente com a infância.

Desde os primeiros contatos de ego com uma criança, já se inicia o aprendizado dos termos de chamamento e, de modo particular, daqueles do sistema de parentesco. Além do fato de estar muito incorporado, é ainda muito usual que uma mãe se dirija a seu filho desde o nascimento, e com ele "converse" utilizando a terceira pessoa do singular e os termos mãe ou mamãe para auto nominação. Por exemplo:

> "vem com a mamãe..." ou, ainda,
> "a mamãe vai dar a comidinha do nenên..." etc.

Nas instituições públicas e privadas onde pesquisei, o termo "tia" ou o prenome eram os mais adotados, embora fossem proferidos com menor freqüência do que a de "mãe" ou "pai", como uma forma de auto referência nas relações entre pajem ou professor e a criança.

Cotidianamente passa-se para os socializantes de modo imperativo ou não, explícito ou não, que devem se dirigir a seus pais chamando-os de pai (paizinho, painho) e mãe (mãezinha, mãeinha). Não é necessário acrescentar o prenome na relação filho (a)/pai(mãe), não apenas em razão de cada indivíduo ter um pai e uma mãe em termos biológicos e sociais, mas muito em função do valor atribuído à família nuclear. Este é um *signo* para registro das figuras mais centralizadoras existentes em nossa sociedade.

As categorias pai e mãe são *tabus* e, portanto, não seguem certas tendências que nos dias de hoje delineiam-se

mais e mais, como é o caso de se fazer a apropriação de termos como tio(a), avô(ó), termos originariamente restritos ao universo familiar, para uso não apenas no universo escolar como também para um âmbito mais amplo de relações sociais (6).

A especificidade da categoria

Qual é a especificidade essencial do tema abordado neste trabalho? Ao procurar cercar os elementos que definem a categoria criança, coloco como os agentes socializadores constituem a *idéia* de criança e definem as relações adulto-criança. A hipótese de que há uma especificidade essencial com respeito à categoria em pauta se confirma em razão de que a criança vive um momento específico no qual ela está sendo alguma coisa e também está passando a adulto, simultaneamente.

O tratamento a que está sujeita a criança apresenta algumas peculiaridades que se resumem no endereçamento de um falar, de um pensar e de um agir. Ou, ainda, ela é pensada e tratada conforme reprodução e expressão, nas relações adulto-criança de ideologias, de expectativas e de relações adulto-adulto.

Já muito se comentou nos últimos anos, no Brasil, tanto por parte de pessoas do meio acadêmico como de fora dele, nas associações de classe, nos grupos de minoria e nos partidos políticos, a respeito da indignidade de se falar pelos outros, tema este tratado por FOUCAULT (1979: 72).

Ao observar diferentes situações sociais nas quais crianças e adultos se encontram presentes, particularmente no caso de festas, teatros ou excursões "infantis", constatei que quem decide a respeito daquilo que se vai fazer, onde, como,

com que objetivos e para quem, são sempre os adultos. Mas ao relatarem sobre a escolha ou mesmo sobre a realização de um evento atribuem à criança. Um exemplo significativo ocorreu quando acompanhei a viagem para a "Cidade da Criança" em São Bernardo do Campo, S.P. com funcionários de algumas creches municipais. Os ônibus em que viajávamos portavam amplas faixas com frases alusivas a esta prática de se falar pelos outros, ou ainda, de o adulto colocar-se como um *porta voz* substituindo o seu discurso ao da criança:

> "As crianças de Campinas saúdam e agradecem ao Prefeito de São Bernardo do Campo"

Comumente quando se afirma que alguém é criança, isto corresponde a dizer que o sujeito não sabe, não entende, não é responsável por seus atos. O fato de que a infância é, de modo geral, pensada como um tempo na vida do indivíduo no qual *responsabilidades* legais e sociais dizem respeito aos adultos e, portanto, via de regra ela é vista como um tempo no qual se deve "aproveitar" ou ainda, "só brincar", sugere a predominância de concepções que colocam a criança como um objeto e não como um sujeito de seus atos.

Há um falar específico do adulto em suas relações para com a criança, que se traduz em algumas variações no tom das palavras, no uso do vocabulário, notadamente mais restrito que aquele utilizado entre adultos, e em alterações de voz. Estes aspectos foram abundantemente observados nos núcleos de incidência da pesquisa de campo, em creches e escolinhas, e serão exemplificados nos capítulos seguintes.

No que se refere a um agir específico, observei que há socialmente construído todo um conjunto de atitudes endereçadas à criança. Parece-me assim que, o adulto estabelece re-

lações com cada criança assumindo a atitude de quem responde familiar e/ou socialmente por ela. Exemplificando, com qualquer criança independente do fato de conhecê-la, é habitual iniciar uma conversa, dizer um gracejo, ou mesmo retirá-la de um local ou situação de perigo, dar-lhe uma ordem, etc.

Um outro aspecto interessante que observei são as formas de se vestir uma criança. Elas passaram por grandes variações ao longo da história (7) como também no interior das classes sociais. Faz-se em alguns momentos aproximações ou afastamentos intencionais com relação a um "padrão" adulto vigente. É igualmente significativo o fato de se expor seu corpo a outras crianças e adultos o que é revelador de que a criança não dispõe ainda do próprio corpo como um *sujeito*.

Restringindo-me em aspectos que se mostram mais comuns e que foram notados ao longo da pesquisa, no que tange a um *corpus* de representações sobre a criança, cito ainda as associações com animais. Entre os mais utilizados há: "gatinha", "patão", "porquinho", "grilinho", "carrapato", entre outros. Coloca-se de modo transparente para as pessoas que utilizam estes termos, que eles expressam até mesmo formas de ofensa, mas revestidas de formas de se aproximar e de expressar afeto, particularmente quando se trata de associações no diminutivo, com animais pequenos e não comestíveis (8). Além de se fazer associação com alguns animais, há, ainda, com menor freqüência, uma associação da criança com um ser "puro" ou com flor a desabrochar.

Estas associações que pensam a criança como um ser "natural" nos remetem aos trabalhos de Lévi-Strauss, onde se destaca que o reino animal fornece modelos para as classificações sociais, visto que os animais não são apenas bons para comer como também para pensar. A indagação a propósito do uso

destes animais, notadamente os domésticos e não o de outros, nos remeteu a CARNEIRO DA CUNHA (1978: 25) que, em uma nota de rodapé lembra que os animais domésticos, entre os índios Krahô assim como em outras sociedades tribais, formam uma categoria de *transição* entre o selvagem e o social. Portanto, categorias como proximidade e conhecimento sobre estes animais são relevantes na escolha realizada.

Há toda uma construção de atributos acerca da criança: espontaneidade, pureza, ingenuidade, graça, encanto, autenticidade, etc. Esta construção simbólica de um pensar, existe paralela e articuladamente a um falar e agir específicos e inclui diferenciações por sexo e classe social.

A partir da crença em atributos como estes acima referidos, considera-se, por exemplo, que a criança não tem noção ou concepção do que seja alguma coisa "perigosa", ou que ela não inspira "integral" confiança porque não guarda segredos, como já observou GOFFMAN (1975: 88). Ao mesmo tempo, também se atribui a ela maior sensibilidade e percepção de situações de conflito, como as que podem existir entre os seus pais, por exemplo. Fazendo as contas, tem-se um jogo em que os elementos se compensam resultando uma teoria de equilíbrio.

Assim, expressa-se a idéia que a criança é um ser definido por apresentar ou não certas capacidades, visto que sua posição, que padece de grande ambigüidade, nega o ser adulto e é, ao mesmo tempo, um vir a sê-lo. Talvez muito em razão disto é que tanto mais socialmente se aciona o desencadeamento de um processo de "infantilização" quanto mais o de adultização" (9).

As relações adulto-criança

A posição da criança é *móvel*, já que ela vira adulto ou será um adulto e é ambígua e peculiar, em razão de *ser*, ao mesmo tempo, um aprendiz de adulto que exercita cotidianamente as relações de autoridade, e *estar na* ou viver a situação específica de um elemento dependente em suas relações para com o adulto. Esta posição é permanentemente endossada e mascarada *tanto* pela ideologia que fala de uma dominação da criança, *quanto* pela suscetibilidade de manipulação e de inversão das relações de autoridade adulto-criança por ambas as partes. Esta posição de mobilidade não é partilhada por outros grupos "minoritários" tais como os negros, as mulheres, entre outros. Esta é uma marca de diferenciação significativa desta categoria para com as demais.

Que a mulher é o agente socializador principal já sabemos há muito. O que nem sempre notamos com igual transparência, é o fato de efetuarmos cotidianamente uma socialização diferencial, sendo uma endereçada ao menino e uma outra à menina (10).

Enquanto mantinha uma conversa informal com uma mulher, mãe de um casal de crianças, o seu filho entrou na sala e então a entrevistada dirigiu-lhe a palavra ordenando-lhe para que fosse colocar os sapatos. Ela o fez por diversas vezes e em diversos tons, inclusive verbalizando como sendo um dever do menino obedecê-la. Quando finalmente ele saiu da sala cabisbaixo dizendo: "tá bom mãe", aquela me disse:

> "Sabe, eu 'preferia' que ele fosse mais rebelde, ele sempre me obedece..."

O que primeiro chama a atenção nesta situação é o

fato de a entrevistada exigir obediência por parte de seu filho e, posteriormente, revelar que sua preferência era pelo comportamento oposto. Tal preferência se colocou na forma de um desejo que coincide justamente com um comportamento que se pensa usualmente como sendo algo intrínseco ao sexo masculino e, não, como um elemento cultural já muito e há muito incorporado nas relações sociais.

Atitudes que à primeira vista se mostram contraditórias, como é o caso desta entrevistada, guardam contudo coerência com todo um conjunto de comportamentos associados ao sexo, porque via de regra o futuro homem não obedece as mulheres sempre. Ainda que nas relações cotidianas isto não se efetue freqüentemente, é tido em conta ao menos na retórica de certas mulheres. A permissão ao menino de exercer confronto no que se refere às ordens que lhe são dirigidas é alguma coisa pensada como devendo ser incorporada a partir da infância.

Culturalmente, à mulher cabe endereçar ao menino (homem) algumas mensagens que são contraditórias com aquelas passadas ao nível das relações de autoridade adulto-criança. Aqui se cruzam duas ordens de relações - homem-mulher e mãe-filho - cujas mensagens podem ser discordantes, uma afirmando categoricamente: "precisa obedecer", e uma outra que diz quase o inverso: "não precisa obedecer sempre", ainda que prevaleça a relação de autoridade, sobretudo, quando os filhos estão na infância.

Embora ao adulto seja creditado saber o que é ser criança e toda a sua ação efetua-se inclusive em nome desta crença, a relação criança-adulto é muito dinâmica e recoloca em permanente conflito este jogo de posições de *poder* cujos personagens conjuntamente definem e redefinem regras e mais regras do viver em comum.

A ideologia de uma dominação da criança gera uma dupla perspectiva porque, por um lado, ela possibilita a ultrapassagem de limites sociais e, por outro, leva a toda uma redefinição e fortalecimento das relações que passam por adultos e crianças. Esta ideologia está presente em slogans publicitários, em anúncios de televisão e na crença de um domínio pela graça, pelo encanto, pela espontaneidade, pela criatividade, entre outros atributos. Estas qualidades lhe são atribuídas, como também ao adulto, mas aqui elas são pensadas investidas de *poder*, sobretudo pelo fato de se tratar da criança ou, ainda, porque ela partilha de um modo de ser, de agir, de pensar, de sentir, etc, culturalmente definidos (11).

Quando os adultos relatam situações onde há interação entre diferentes grupos etários, habitualmente é sobre a criança que se fala com um número maior de dados, colocando-a como o *tópico* da situação, referindo-se muito a respeito do que ela fez ou disse. A situação que me foi narrada explicita o que quero dizer:

> "Dora, o Zeca me contou que o filho caçula, de dois anos, chegou prá ele 'bravo' segurando a mão da irmã de quatro anos, que ele tirou do castigo dizendo: 'você já pode sair' e para o Zeca ele falava: 'feio, você é feio'..." (Lígia)

Ao ouvir este relato perguntei imediatamente: "e aí o que ele fez?" e, para minha surpresa, verifiquei que esta pergunta não se colocava, porque em resposta fui indagada acerca da minha compreensão quanto ao que o menino fez e, ainda, se eu não tinha ouvido direito a estória, porque o Zeca contou do filho, "que é uma graça..."

Este episódio revela que eu transgredi um código da conversa sobre a criança segundo o qual privilegia-se o que e

la fez, ou ainda, os seus atos e palavras encerram todo o espetáculo que se relata.

Há grandes diferenças na percepção e nas formas de se punir uma criança, quando se trata de uma rebeldia explícita como: gritar, não obedecer dizendo não, bater no adulto, e quando se trata de uma rebeldia sutil escamoteada em um gesto de solidariedade para com um igual, como o último exemplo citado pode ser percebido ou, ainda, quando a criança investe-se do mesmo modo autoritário, como muitas vezes é tratada e reproduz em um outro contexto uma ameaça que já lhe foi dirigida.

Acontece, porém, que no caso de a atitude de rebeldia da criança se expressar por meio de alguma frase que reproduz uma atitude do adulto, ela tende a ser mais tolerada. É comum ouvir dizer que a criança disse para o seu pai ou para a sua mãe:

"você qué apanhá, qué?"

Talvez esta forma de rebeldia seja mais tolerada porque a criança está mostrando como ela é tratada, tendo como resposta, em suas atitudes, o fazer uma crítica aberta e ousada à forma pela qual é tratada, retribuindo, via de regra, no mesmo tom e com as mesmas palavras, aquilo que ela ouve cotidianamente...

De um modo geral as rebeldias explícitas recebem uma resposta imediata dos adultos, certamente porque são detectadas no momento em que ocorrem e são consideradas como uma "afronta", ou um "desrespeito" aos mais velhos ou, ainda, um comportamento deliberadamente proibido. Já no caso de rebeldias sutis, que nem sempre se colocam para os adultos com igual transparência, uma vez que podem, ao mesmo tempo, expres

sar atitudes de espontaneidade e criatividade, elas requerem uma leitura de comportamentos que se processa lentamente e que levam a um reordenamento nas formas de o adulto lidar com estas situações, procurando diminuir a freqüência com que a criança venha a recorrer a atitudes ambivalentes.

Quando alguém bate ou ameaça bater em uma criança, sempre se faz necessário anexar uma justificação. Assim, é comum dizer que: "foi para ela aprender", "foi para que ela não continue me desafiando...", "em certas horas é só assim que a criança obedece"; ou ainda diretamente à criança: "a mamãe não quer bater mas se preciso..." etc. Tanto mais é preciso justificar quanto mais mantém-se viva a crença na eficácia destas formas de violência, porque se acredita que deste modo resolve-se o problema, quanto a atos não permitidos e nem desejados na criança.

A partir das justificações acima colocadas, pode-se obter algumas idéias bem operantes em nossa sociedade, no que se refere à violência praticada com a ameaça de bater e com o bater. Acredita-se que em situações limite, a criança aprende pelo que dói, pelo que fere e, além disso, há pessoas específicas - fundamentalmente os pais - com autoridade e respaldo de muitos setores da sociedade, inclusive de muitos "especialistas da criança", para realizar tal ato.

Se o "bater" é por princípio uma violência, e é ainda bastante praticada contra crianças, mulheres, etc, no entanto tende a ser desconsiderado enquanto uma das formas de exercê-la. A discussão que sobre ele se faz centra-se fundamentalmente em sua intensidade e as justificações elaboradas mostram-se bem argumentadas e, à primeira vista, muito convincentes.

Há, embora seja bem menos operante, a crença alter-

nativa de que a criança aprende por meio do diálogo, ou melhor, desde que os atos tenham significado e explicação nas relações que no dia-a-dia são feitas e refeitas entre adultos e crianças, pais e filhos, educadores e educandos, entre outros. Esta crença que é pouco partilhada e praticada, deriva de uma tomada de consciência mais ampla do que representam a educação e os valores democráticos nas trocas efetuadas nos processos de socialização de nossa sociedade.

No capítulo seguinte procuro aprofundar a questão que aqui encaminho: Quanto mais todos os aspectos da criança são colocados para serem desenvolvidos, tanto mais ela se apresenta como um produto para as instituições que se ocupam mais e mais de "partes" dela.

A questão fundamental da criança na nossa sociedade reside em que ela não existe em si mesma, existe para os adultos e para virar adulto. Reside também no fato de que há um ponto de tensão básico: de um lado parece que a criança é supervalorizada e, por outro lado, ela aparece cada vez mais como um problema, ou seja, algo a ser resolvido pela creche e pela escola.

Notas do Capítulo II

(1) Talvez por extensão exista também a expectativa de que o veterinário é um profissional que "gosta de animais" e o biólogo de plantas.

(2) Reporto-me aqui a um trecho de uma entrevista do capítulo V onde a informante comenta a respeito de uma escola freqüentada por suas filhas:

> "Tinha muita transação de obrigatoriedade da criança ficar na sala, de colocar bicho como atração na escola sem um trabalho pedagógico em cima, e as crianças acabavam vendo o bicho como brinquedo, maltratavam os bichos..."
>
> (Alzira)

(3) Em conversa com uma amiga do mestrado, entre os comentários que fizemos acerca do fato de as representações sociais sobre o gostar de criança incidirem na relação de alguém que quer trabalhar com a criança, estudá-la ou ter filhos, ela me sugeriu sobre estas relações diferenciadas a pergunta (por ela definida como algo intimista):

> "Seriam tais relações uma projeção passada/futura de gostar dos próprios adultos que somos e que elas serão?"

(4) Consultar ROSEMBERG (1984a) p. 23 a 27.

(5) Consultar DAVIS (1979) p. 23.

(6) Não apenas em coletivos (ônibus que trafegam na cidade de Campinas) como também em feiras livres (de alimentos), lugares com fluxo intenso e variável de pessoas, ouço "passageiros" dirigirem-se ao motorista ou feirantes a consumidores (e vice-versa) como "tio", "tia", ou ainda, "vô", "vó".

(7) Consultar ARIÈS (1981).

(8) LEACH (1983) comenta duas coisas: 1) o fato de que alguns animais são foco de atitudes rituais conforme estudos etnográficos de alguns antropólogos, e 2) a intensidade do envolvimento ritual varia muito. Embora não seja totalmente claro por que deva ser assim, Leach fala da relevância de se considerar a comestibilidade da espécie em questão.

(9) Estes processos são objeto de críticas e de questionamentos na literatura psicológica.

(10) Consultar GRACIANO (1978) e BELOTTI (1975)

(11) DA MATTA (1979: 230) observa que: "os pobres e os fracos sempre são definidos por suas características internas, ao passo que os ricos e fortes tendem a ser qualificados pelo exterior: pela terra, gado, roças,... que possuem. O poder dos fracos é um poder que se atualiza por meio de qualidades intrínsecas, irremovível dos seus portadores e concebido como sendo natural, dado pelo nascimento através do caráter...". Há de certo modo semelhanças entre os pobres e fracos e as crianças, visto que a definição de ambos inclui características internas concebidas como algo "natural".

Capítulo III - CRECHE VERSUS ESCOLINHA

Anterior a capítulos em que são privilegiadas a leitura e a análise das relações internas verificadas na instituição pública e privada de guarda de criança, este capítulo tem por finalidade apresentar quais são as alternativas de socialização pré-escolar em Campinas, tratar mais particularmente das formas institucionais, apontar elementos dos quais as agências privadas se valem para sua divulgação e, ainda, demarcar alguns recortes sociais que delineiam o acesso diferencial da população aos serviços educacionais.

Perguntar sobre quais pessoas cuidam da criança, embora pareça à primeira vista uma questão elementar, revela-se significativo, no entanto, quando se considera a sociedade brasileira, visto que o conjunto de pessoas que cuidam da criança compõem-se, em tese, por todas as não crianças e com predomínio de pessoas do sexo feminino.

Porque é numerosa e cada vez mais diversificada a relação de pessoas que cuidam da criança? Ela vai desde aquelas com relação direta de parentesco, de amizade, de vizinhança, até os profissionais, especializados ou não, de instituições públicas e privadas. Esta diversificação dá cobertura ao percurso realizado pela criança ao longo de sua infância, quando ela tende mais e mais a passar por todos estes agentes. Que significado retirar da existência de um tão largo *campo* de pessoas socialmente convocadas para o exercício de tal tarefa?

O aumento no leque de pessoas "chamadas" ao exercício da guarda da criança se deu recentemente e com ele desencadeou-se um processo no que tange à *competência* das pessoas

para o desempenho deste trabalho. Ao aumento na quantidade de pessoas não deixou de corresponder um clamar pela qualificação profissional, como se quantidade e qualidade caminhassem sempre juntos.

Quer se trate de agência pública ou privada, o critério *qualificação* é aquele que seleciona as pessoas para a guarda da criança. Particularmente, no caso da instituição privada, a qualificação profissional é um critério principal e ela é colocada como um divisor entre os que *educam* e os que apenas *guardam* a criança.

Para que haja uma constante reprodução da força de trabalho e para que a mulher saia da esfera doméstica entrando no mercado de trabalho e/ou nos cursos universitários, o cuidado com os filhos está sendo entregue prioritariamente a instituições secundárias dos setores público e privado. Apresento a seguir um campo de opções quanto à socialização pré-escolar na cidade de Campinas. Nele estão contidos os dois espaços da guarda da criança. A coexistência da creche e da escolinha se dá por intermédio de suas agências: pública e privada e ainda de seus agentes institucionais: diretor, professor, pajem, etc e familiares: pais, irmãos, tios, avós,etc(1).

Dentre as agências públicas levantei estas: as creches municipais, as creches de orientação religiosa ou leiga, os parques municipais e os parques em escolas estaduais. As agências privadas são, basicamente: berçários, maternais, jardins da infância, escolas, hoteizinhos, colégios, etc.

Somente nos últimos dez anos deu-se em Campinas uma *proliferação* de agências privadas de guarda de criança. Até então existiam escolas consideradas grandes, ou seja, com centenas de alunos, ocupando extensas áreas principalmente de orientação religiosa. Inicia-se a abertura de muitas escolas

pequenas ou médias com número reduzido de alunos e classes, e, há alguns casos de ampliação no mesmo espaço ou a construção em um outro de escolas "antigas" e/ou "tradicionais" na cidade (2).

Com uma margem de rotatividade bem maior no decorrer destes dez últimos anos, têm sido sobretudo as escolas pequenas as que abrem e fecham em um menor espaço de tempo, ao passo que as grandes, que não por acaso coincidem com as escolas antigas e tradicionais existentes na cidade, e também algumas de médio porte, desfrutam de certa estabilidade e têm a possibilidade de ir reduzindo classes ou mesmo cursos para continuar em funcionamento (3). Isto acontece certamente em razão de um tempo maior de existência destas escolas e de um maior capital investido desde a sua instalação, o que propicia uma constante geração de capital a partir do investimento inicial.

Da conjugação de alguns fatores, como o fato de ter havido uma eclosão de instituições privadas, pela margem grande na variação de preços, pela vida efêmera de muitas delas e pela busca crescente por ampliação e diversificação de serviços, lanço a hipótese de que nesta cidade *sobram* escolinhas, ou melhor existe aqui uma *oferta* bem acima da demanda social pelas mesmas.

Se, por um lado, percebe-se claramente ter ocorrido uma proliferação de instituições privadas de guarda de criança, por outro, não é igualmente visível que o número de escolinhas exceda bastante a demanda existente na cidade. Reforça esta afirmação a ênfase na proliferação, tema recorrente em reportagens de jornais e o fato de que a população reivindica mais e melhores escolas públicas (4).

A oferta de escolinhas não tem, portanto, uma correspondência *direta* com a sua demanda. A proliferação daquelas se dá por um conjunto de condições. Trata-se de condições econômicas, sociais, ideológicas. Vejamos algumas delas: a exigência de capital relativamente pequeno para a abertura de uma escola, aliada com a perspectiva de grandes retornos com este tipo de atividade econômica (5). Por causa também do contingente de profissionais: pedagogos, psicólogos, professores, etc., ou seja, recursos humanos já disponíveis, aos quais acrescenta-se o contingente oriundo das universidades anualmente. Há que se considerar ainda a existência de um pensar e fazer a socialização da criança não apenas pela família, pelas redes de amizade, de parentesco e de vizinhança como também pelas agências de guarda.

A demanda social por escolas apoia-se no grande aumento populacional (6), na pequena oferta de escolas públicas nos últimos vinte anos, principalmente na rede estadual, e ainda na valorização social das escolas "novas" ou "experimentais". Campinas é um grande centro de experiências e de realizações em termos de inovações pedagógicas. A imprensa tem dado destaque, nos últimos anos, em diversas formas de reportagem, para a socialização pré-escolar. Ela de certa forma retrata uma movimentação crescente de setores da sociedade em torno de temas aqui abordados (7).

Existe atualmente um crescente processo de institucionalização de agências de cuidado (guarda e/ou educação) de crianças. Já não são mais, como no passado, apenas as pessoas e as instituições mais tradicionais. Hoje há uma verdadeira multiplicação de tais agências e a tendência é no sentido de que cada vez mais o cuidado com a criança saia do âmbito de pessoas e da família para instituições especializadas como:

creches, escolas, orfanatos entre os mais tradicionais e escolinhas, berçários, "hoteizinhos" entre os mais modernos (8).

Este processo produziu alterações nas formas de organização social da família, com alguns desdobramentos como a descaracterização de uma tarefa tradicionalmente restrita à família. O cuidado com a criança passa mais e mais a ser considerado como um *trabalho produtivo*, ou seja, um trabalho remunerado. A capacitação para o exercício deste ofício é cada vez mais exigida, seja pela realização de cursos, seja pela exigência de uma formação específica. É um trabalho que passa a ser feito não por uma ou poucas pessoas mas por diversas delas e em instituições. De um campo definido e restrito - a família - este trabalho atinge pessoas dentro de um leque bem maior e que de início mostra-se pouco definido socialmente.

Como uma decorrência do processo de institucionalização, a entrada em agências inclui cada vez mais crianças em mais tenra idade (9). Com isto tende a ocorrer mais cedo um *afastamento* da criança da unidade biológica ou família nuclear, o que não ocorria com gerações passadas nos centros urbanos, porque a incorporação dos indivíduos no mundo social acontecia fundamentalmente desde o interior da organização familiar e a organização do trabalho feminino incluia, nas formas de sua realização, a intensa convivência mãe-filhos.

Visto que a distinção entre pessoas ou agências de educação e pessoas ou agências de guarda da criança mostra-se tão somente matizada, optei por unificar *educação* e *guarda*, fazendo uso do termo *socialização*. Parece-me que essa indistinção entre educação e guarda é uma tendência que se verifica ao longo desse processo de crescente institucionalização e que vem se tornando menos sutil e mais patente.

Como nos sugere ARIÈS (1981) as *separações* entre educação e guarda ou entre escola e família foram no passado mais *visíveis*. Nos dias atuais as pessoas que cuidam da criança e aquelas que a educam são menos visivelmente separadas. Talvez isto venha desde o surgimento de agências de guarda da criança, como: creches, berçários, hoteizinhos - agências criadas para distintas classes sociais - a *mistura* ou *indistinção* entre pessoas e funções. A ênfase na capacitação profissional significa uma busca por se manter a separação de áreas de competência da escola e da família.

No presente, alguns indicadores permitem que se afirme ocorrer um *momentum* de indistinção entre educação e guarda da criança. Há, por exemplo, a contradição presente neste dado da realidade: a guarda da criança é feita, nas classes média e alta, não somente pela instituição privada, como também por empregadas domésticas. Em geral a "doméstica" não é tida como uma pessoa capacitada para realizar a educação dos filhos da patroa, a despeito de ser desde sempre a formadora de seus próprios filhos.

Em textos de jornais, encontro referência a esta questão. De um modo ou de outro, quando se aponta para a ausência de uma "estrutura pedagógica", por exemplo, está-se clamando pela distinção entre guarda e educação. Há, certamente, outras condições interligadas, conforme constata-se neste trecho de uma reportagem de jornal local:

> "Há em Campinas hoje quase que uma centena de escolinhas voltadas para o ensino e a preparação de crianças. Essas escolas, muitas vezes, não possuem qualquer estrutura pedagógica e começaram a proliferar principalmente nos bairros mais nobres da cidade, onde a classe média desponta ávida em dar a seus filhos 'a melhor

> educação'. Mas isso nem sempre é obtido, mesmo pagando-se altas prestações, e abusivos custos de transporte, material e alimentação" (10).

No momento em que se alarga o âmbito de participação da criança, são deslocadas pessoas e tipos de relações da instituição familiar para a escolar. Entre outros, há o uso que já se tornou amplo e generalizado do termo *tio (a)* e o recurso a valores como a "afetividade", o "companheirismo", etc. A ampliação do convívio para a criança não se faz adotando relações totalmente novas, porque, ao invés disso, com novas roupagens retomam-se relações que dizem respeito à família e querem ser próximas dela. Este novo arranjo expressa um outro modo de se articular os elementos e forma-se com coisas que pré-existem (LÉVI-STRAUSS, 1970).

O conhecimento para o cuidado com a criança torna-se mais e mais culturalmente *partilhável*, haja vista a "atualização" proposta freqüentemente nas programações das escolas, a busca por troca de experiências, etc. Para o profissional especializado, a habilitação se dá graças à aquisição de técnicas pedagógicas, de formas de relacionamento, etc. Enquanto isto, para o profissional não qualificado, como as pajens por exemplo, entram outros critérios, tais como os atributos pessoais, em um plano mais destacado.

A qualificação profissional sobrepõe-se aos atributos pessoais e à medida em que a sociedade, como um todo, vem respondendo pela socialização da criança, amplia-se o espaço ocupado pelo conhecimento partilhado culturalmente. Isto favorece a existência de formas socializadoras mais coletivas, que redefinem e relativizam concepções até então correntes, como: a) os atributos pessoais como um modo de se compensar uma qualificação profissional específica, e, b) a socializa-

ção, como algo que não somente passa pelo conhecimento científico mas o coloca como fundamental.

A socialização como mercadoria - os anúncios de escolinhas em Campinas

A documentação jornalística referente às agências de guarda de criança mostra-se *diversa* pela quantidade e pelo conteúdo, quando divulga a existência de uma *creche* ou de uma *escolinha*. No primeiro caso, ou seja, quando se trata de noticiar a abertura de uma nova creche, tem-se algo de que o texto abaixo é um bom exemplo:

> "Mulheres constroem a creche
> CAMPINAS - Os moradores do Jardim Yeda e região vão ganhar uma creche para atendimento de 200 crianças, no mês de abril. A creche está sendo construída pelo grupo de mulheres 'Tudo é Brasil' e o prédio será doado à Prefeitura, encarregada de coordenar o trabalho de desenvolvimento do centro infantil.
> A creche será dotada de play-ground, salas de repouso, recreação, berçário, galpão, área de serviço e sanitários. Caberá à Prefeitura a execução do projeto, através da Secretaria de Obras e Serviços Públicos, que fará um ajardinamento nas proximidades do local e pavimentará o acesso à creche. Além disso, deve asfaltar as ruas adjacentes, através de pedido dos moradores que se inscreveram no Plano Comunitário.
> O atendimento às crianças da creche do Jardim Yeda será o mesmo que a Secretaria de Promoção Social oferece aos seus 20 centros infantis da Prefeitura.
> Das 7 horas da manhã às 7 da noite, haverá orientação pedagógica, alimentação, atividades

> recreativas, orientação para desenvolvimento da sociabilidade, aliada ao atendimento à família, através de entrevistas e reuniões com as mães" (11).

Quando se esclarece a respeito de um serviço público a ser entregue à população, procura-se mostrar notadamente quais foram os grupos que se empenharam em sua construção, qual a participação do órgão público (Prefeitura), quais as dependências existentes, como a creche será dotada e, por último, como se dará o atendimento às crianças e à família. O encaminhamento da matéria deste noticiário é revelador do interesse que há em se colocar a futura creche em uma *relação de igualdade* com aquelas que já existem (em número de 20) e que são mantidas pela Secretaria de Promoção Social. Com isto não se faz outra coisa senão ratificar valores socialmente aceitos (12).

As escolinhas marcam sua presença na imprensa escrita não somente no momento de sua abertura. Exemplificando, em um domingo do mês de fevereiro de 1982, chamava a atenção haver cerca de 30 anúncios de agências privadas no *Jornal de Domingo* (jornal semanal, de distribuição gratuita e de maior tiragem na cidade). Em sua maioria os anúncios não são feitos para a mera divulgação de abertura deste tipo de serviço à população e isto indica uma tenaz busca de alunos por parte de um número significativo de donos de escolas com diferentes tempos de funcionamento (13).

Os anúncios são colocados nos jornais locais, notadamente no *Jornal de Domingo* de modo não regular durante o ano. Sua freqüência aumenta nos meses que antecedem os períodos letivos: janeiro, fevereiro e julho e diminui gradativamente, até quase não haver anúncios, nos meses de abril, maio,

junho e outubro.

Reportagens sobre escolinhas são feitas esporadicamente (14), ao passo que os anúncios de certa forma compensam essa diferença em favor de uma constante divulgação. Eles são, portanto, expressão reiterada de como as agências privadas lançam mão da propaganda para *dizer* à população os serviços educacionais de que dispõem.

Enumerando o que encontramos com maior freqüência nos anúncios, temos o seguinte: a faixa de idade atendida, o horário de funcionamento (até mesmo noturno e fins de semana), os serviços prestados, os profissionais (em alguns incluem-se os nomes e especialidades daqueles que ocupam a direção) e, logicamente, o endereço. Em alguns poucos, ocorre estar explicitado algo sobre a "filosofia da escola", assim como sobre a autorização de funcionamento concedida pela Divisão Regional de Ensino, etc.

As revistas endereçadas à mulher (SARTI & MORAES, 1980), assim como os anúncios das escolas privadas, são produtos históricos que transformam o seu conteúdo, a sua linguagem e, também, a sua apresentação gráfica de acordo com o próprio desenrolar da vida social. De 1982 para cá, temos notado algumas variações na oferta de serviços, no sentido de responder a novas demandas sociais, como é o caso do almoço (opcional) ou do atendimento noturno, em férias e em fins de semana.

Na linguagem escrita e gráfica verifica-se a presença de toda uma simbologia relacionada à criança: animais, brinquedos, personagens de estórias infantis, equipamentos utilizados pela criança (como carrinho, berço) e foto de um grupo delas na escola, ou mesmo a foto da própria escola.

No que diz respeito aos *nomes* das instituições de guarda de criança, há desdobramentos, seja na *relação de igual*

dade para as creches, seja na *relação de diferenciação* para as escolinhas. BRIGITTE BERGER & PETER BERGER (1977) já assinalaram a importância da linguagem enquanto instituição, visto que ela não somente dá *nome* para as coisas, como também estabelece *relações* significativas entre as pessoas e as coisas.

As instituições públicas de guarda de criança recebem um dentre estes nomes oficiais: "centro infantil" para as municipais, "casa da criança", "lar escola" e raramente "creche". Existe porém uma unanimidade no modo pelo qual elas são conhecidas e referidas, o que denota a existência de uma *linguagem ampla* e que atribui ao termo *creche* um forte significado. Aqui o uso popular se sobrepõe ao nome oficial.

A que se presta esta linguagem ampla? Ela articula a visão homogênea, o caráter público e a uniformização ao nível de pessoas, de serviços e de comportamentos. A linha uniformizante é um veio principal da instituição pública e no capítulo IV ela será mais detalhada.

O nome completo e específico de cada instituição pública de guarda de criança (municipal) comumente constitui uma homenagem a personalidades locais, da mesma forma como as escolas públicas de 1º e 2º graus (municipal ou estadual) prestam homenagem a personalidades de âmbito local a nacional. Ao se individualizar nominalmente cada "centro infantil", o procedimento não é outro senão o de reproduzir, para a pré-escola, o que tradicionalmente já se adota na escola pública.

No que tange às instituições privadas, o *nome* é um elemento fundamental, pois que é revelador de uma *linguagem de relações*. Nas escolas de orientação religiosa, os nomes referendam a própria Ordem Religiosa, ou os seus fundadores. Há uma variedade de *marcadores diferenciais* que antecedem o nome da escolinha, tais como: berçário, escola infantil, escola ma

ternal, hotelzinho, externato, parque infantil, jardim escola, recanto infantil, escola cooperativa, escola, colégio, jardim da infância, maternal, centro de educação infantil, iniciação artística infantil, escola de educação infantil, etc.

Não há, para as instituições privadas, um termo que corresponda ao nominador *creche*, tão usual e corrente. Elas são referidas como "escola", ou "pré-escola" ou, ainda, "escolinha". É importante mencionar que geralmente as pessoas referem-se às agências onde colocaram seus filhos citando os seus nomes respectivos, individualizando-as, portanto.

Os nomes dos locais onde a criança pode ser socializada mediante pagamento guardam estreitas relações com o vasto número de representações correntes sobre o que seja uma criança. O nome é parte integrante do *histórico* da escola, como sugere o seguinte fato. Em uma cidade do interior do Estado de São Paulo existe uma escola que *mudou* o nome - de "Patinho Feio" para "Cisne Real" - desde quando ampliou suas primeiras instalações, para atingir quase todo o quarteirão, graças ao *aumento* da clientela e também por causa do *aparecimento* de uma concorrente, que escolheu o nome "O Patinho", que sugeria ambigüidade e indistinção. É lógico que a troca por "Cisne Real" não é gratuita já que, na estória infantil, o "Patinho Feio" transforma-se (o que não acontece com seus "irmãos") em um grandioso "Cisne Real".

Ao fazer uma tipologia a respeito dos nomes "escolhidos" para as agências privadas, observei que em um número muito expressivo há representações que associam a criança a personagens, pessoas ou animais de estórias "infantis". Em menor número faz-se a associação com adultos em miniatura, ou no diminutivo (15), usam-se termos de origem inglesa ou a associação com brinquedos "unisex" (16). Há, mais recentemente,

uma associação com seres "naturais", "sociais", ou ainda com nomes que sugerem uma vida comunitária, nas relações simbólicas entre escola e família (17).

Um outro elemento a ser destacado com relação aos anúncios de escolinhas é a questão dos métodos e seus especialistas. Ao declarar os tipos e, em alguns casos, os nomes dos "especialistas da criança", a escola coloca-se como um espaço apropriado para realizar a socialização, um bem vendável que possui estreita relação com o *capital*. Um professor entrevistado diz o seguinte:

> "... É o seguinte então, a gente estudava quase tudo em cima de Piaget. A gente tinha reuniões de grupo ou seja, reuniões pedagógicas e reuniões teóricas. As reuniões pedagógicas eram as reuniões de caso onde se contava, se atualizava o que acontecia na escola, e dentro daquele mecanismo onde você podia ir até ali... e a partir daí precisava tomar cuidado, ninguém dizia que tinha que tomar cuidado, mas a gente sentia, o meu limite era claro... fizeram com que nós próprios víssemos a porta ... mas muito sutilmente (referindo-se à saída de alguns professores da escola). As reuniões teóricas ou de teoria onde tinha os textos e a gente pegava textos e todo mundo lia e discutia os textos. Os textos discutidos eram na sua grande maioria textos de Piaget, o que evidencia então que mesmo que na prática não assumisse a orientação do Piaget, sabe, a coisa na teoria era feita assim. Na medida em que discutia Piaget e não Paulo Freire, seguia Piaget e não seguia Paulo Freire, é uma coisa muito simples... E essa era uma coisa que eu não concordava e não concordo. Se se vai pegar pressupostos teóricos que peguemos o mais que se puder... Então que não fique em cima de Piaget e não fique em cima de ninguém, mas que parta de

experiências que já existiram de mil e outros teóricos e a partir disso eu tente construir uma educação objetiva com a qual eu trabalhe no dia-a-dia... Não adianta nada uma criança, por exemplo, chegar prá mim chorando e chorando... uma situação bem concreta: 'Sérgio, Sérgio aconteceu uma coisa horrível comigo, não sei o que...', e eu pensar comigo intelectualmente com os meus botões e achar que segundo Piaget essa criança tá chorando porque isso,eu vou aplicar isso... educação não é injeção para gripe... não é eu pensar comigo e aplicar uma injeção de Piaget naquela criança que não vai resolver nada... É isso que eu acho que as instituições e as pessoas não entendem, não sei se não entendem porque não querem ou porque não entendem porque não estão entendendo mesmo... Isso vem muito de uma valorização assim de especialização da sociedade que a gente vive... A escolinha tal tem que funcionar com método Piaget sabe, aquelas coisas assim, não dá garantias àquela escola ela dizer assim: eu sou uma escola infantil. Ela tem que dizer que é uma escola infantil que funciona segundo as diretrizes de Montessori, por exemplo, porque aí o pai vai chegar e falar assim: ôô especialistas vão cuidar da minha criança, e eu discordo de especialistas, é outra coisa. Eu achei até interessante aquilo que você falou do monopólio do psicólogo em cima dessas coisas, eu discordo disso. E porque isso? Vamos tentar compreender... e é uma pergunta interessante: porque isso acontece? Baseado em tudo que se falou e baseado em cima dessa história de especialização da educação, essa idéia falsa de socialização que faz com que a escola seja uma prisão, desde o primeiro nível de pré-escola até o mais alto, a universidade." (entrevista gravada em 1979 com um ex-professor de uma escola em Campinas)

Quando elaborei o projeto de pesquisa em 1978, fiz algumas sondagens a respeito do problema da especialização em métodos de ensino, verificando que "algumas escolas", ou os seus porta-vozes, afirmavam que seguiam um método inovador que, via de regra, não era do conhecimento geral da população, ou até mesmo de pessoas que trabalhavam na área. Por exemplo, "somos Piaget" ou "seguimos Freinet" foi, sem dúvida, um marco significativo quando da implantação das escolas experimentais em Campinas. Foi um modo ostensivo de se diferenciar e demonstrar qualidade profissional e inovação didática.

Em um segundo momento, deslocou-se a ênfase dos nomes de idealizadores de metodologias de ensino (em sua totalidade não brasileiros), para "pessoas capacitadas ou profissionais especializados", conforme pode-se verificar nos anúncios de 1981 para cá. Esta passagem retrata, possivelmente, o fato de os profissionais "especializados" já terem incorporado uma ou mais metodologias de ensino então em voga. Portanto, a questão referente ao método persiste, mas com a ênfase posta nas pessoas que o praticam e não tanto naquelas que idealizaram novas metodologias, no passado.

Em um terceiro momento, podemos dizer que se deixou de lado o acentuar a utilização de um método determinado, para se falar na utilização do método "global" ou "eclético" (18). Aliás esta é uma afirmação corrente entre professores ou orientadores pedagógicos, para quem há uma mistura de métodos, mesmo quando a escola se dizia seguidora de um método específico. Uma professora e uma orientadora contaram que:

> "Na Prefeitura costuma-se dizer que o método é 'eclético', um pouco de cada um..." - professora de uma creche municipal, Campinas - S.P.

> "Acho melhor falar que se segue o 'espontaneo' (método), porque na verdade o que se faz é uma mistura de muitos métodos." - orientadora pedagógica em uma escolinha, São Paulo - S.P.

Nos últimos anos ocorreu em Campinas um aumento de escolas privadas para crianças até seis anos, paralelo a uma multiplicação de serviços no interior das instituições de guarda e a uma proliferação de serviços para a criança.

A pergunta que se coloca é sobre as razões pelas quais, nos dias de hoje, isto acontece. Porque a necessidade de se gerarem contínuas inovações? Destaco, entre outras, a oferta de mais um serviço ou bem vendável no interior das instituições de socialização: o almoço (opcional) e a alimentação natural. Este serviço responde a uma demanda atual no contexto de uma sociedade onde a mulher crescentemente se ocupa em atividades outras além da doméstica e necessita de instituições que respondam por um maior número de itens do cuidado para com a criança.

Os tipos de serviços que foram criados no âmbito interno das agências expressam uma escolha que não é aleatória, e sim uma busca constante por *atualizar* certos serviços com o estilo e os valores da sociedade "moderna", além do interesse por cobrir um grande número de *partes* da criança, resultando em uma super ocupação de seu tempo (19).

Nos dias atuais há uma quantidade apreciável e diversificada de serviços de ordem privada destinados à criança. O conjunto destes serviços centra-se nas áreas de educação, esporte, vestuário, alimentação e lazer. Eles não são novos, visto que fazem parte de um quadro maior que existe desde longa data.

Este leque de serviços resultou de uma intensa divi

são de trabalho, do processo de industrialização e de uma demanda por novas especializações. Ao mesmo tempo ele gera novas necessidades educacionais, por exemplo, que por sua vez demandam novos serviços que são em muitos casos serviços complementares àquele conjunto já existente. Isto se atrela com a ampliação do setor serviços, ou terciário, da economia, que trouxe diferenciações significativas na oferta de serviços à mulher e à criança, a partir do que se convencionou chamar a crise do "milagre brasileiro".

Alguns contrastes

Uma das maneiras possíveis de se introduzir uma apresentação sobre o que sejam a *creche* e a *escolinha*, é aquela que procura pensar quais determinantes sociais as produziram, em que condições, e em que espaços.

A partir de uma análise das condições concretas de existência de um centro urbano industrial, como é o caso da cidade de Campinas, constata-se haver uma heterogeneidade de necessidades que exigem para sua satisfação um crescente consumo. Este, por sua vez, torna-se possível via trabalho profissional. A existência de instituições públicas responde a uma demanda socialmente reclamada, ao lado de outras tantas reivindicações que vão se tornando mais e mais prioritárias e indispensáveis com a contínua reprodução das forças produtivas.

A demanda nunca atendida por creches expressa uma defasagem já muito profunda entre necessidades sociais e a sua satisfação pelo poder público ou Estado. Os recursos voltados para o atendimento do equipamento urbano - saúde, educação, habitação, etc - estão aquém das exigências reais senti-

das e reivindicadas pela população dos grandes centros.

Quero retomar esta discussão através da questão mais ampla e geral, que é a da oposição creche/escolinha. Creche se associa à idéia de algo homogêneo, enquanto que escolinha sugere uma variação em uma gama de tipos. A oposição entre creche - caráter público, voltada para a clientela das populações periféricas e escolinha - caráter privado, voltada para a clientela dos bairros mais centrais, de classes média e alta é tomada como a *principal* e vem corresponder ao que foi observado no material de campo (20).

Tanto mais *creche* se associa com algo homogêneo quanto mais esta instituição se associa a idéias correntes tais como: padronização, pobreza, caráter público, rigidez, disciplina, controle, etc. Se *creche* é igual a algo homogêneo, estabelece-se uma relação quase que direta entre creche e lugar para pobre. Pobre é uma categoria percebida em sentido genérico, como já se documentou (RAMALHO, 1979: 163, 164).

Escolinha associa-se a uma gama de tipos, visto existirem aquelas consideradas conservadoras, ou tradicionais, *versus* as modernas, alternativas, ou progressistas, etc. Elas se diferenciam no que diz respeito aos métodos de ensino, aos pressupostos educacionais, aos objetivos, à ideologia infantil, etc. Ao se afirmar a existência de escolinhas e "escolinhas", está-se reportando a uma *diversidade* tanto pelo lado da oferta, em razão da tipologia existente, quanto em relação à demanda, ou seja, pela referência a uma clientela "burguesa", "intelectualizada", etc.

Talvez na mesma medida em que surgiram escolinhas, produziram-se diferenças entre as mesmas. A ênfase na individualidade aparece em vários níveis. As escolinhas podem estar mais próximas umas das outras do que procuram sugerir. Porque?

Em que?

A esta primeira questão - porque se coloca criança em creche ou em escolinha? A resposta para a primeira imediatamente diz respeito à necessidade do trabalho feminino fora da esfera doméstica, o que, aliás, constitui a exigência número um para a entrada da criança na instituição. No que se refere às escolinhas, localizei um leque de motivos - seja para o desenvolvimento da criança, seja pelo contato com outros grupos e que não unicamente o familiar, seja pela experiência e importância do contato criança-criança, seja para desafogar os encargos da genitora, seja ainda para os pais poderem ter outro filho, etc. Todos estes motivos remetem sempre à criança.

Diverso do que acontece com relação às creches, as escolinhas constituem uma proclamada opção de lazer, de desenvolvimento, de socialização. Esta opção centra-se na criança ou, ainda, a criança constitui o seu centro explicativo. Resta lembrar o fato de que as classes média e alta têm uma diversificação bem maior no que se refere aos seus interesses de classe, já que não se restringem à satisfação de algumas condições básicas, tais como habitação, alimentação, saúde. Elas contam com recursos materiais e sociais podendo, portanto, dirigir os seus interesses para a socialização e educação dos filhos. O investimento na criança é fundamentalmente uma possibilidade de classe social. É por isso mesmo que existem e têm consistência as tantas razões colocadas por aqueles cujos filhos freqüentam escolinhas.

Para a pergunta - o que uma creche ou uma escolinha oferecem à criança? São comuns estas respostas: "alimenta", "cuida da criança" - respostas sempre colocadas em primeiro plano no caso das creches. No que se refere às escolinhas as

respostas são mais do tipo: "desenvolvimento", "sociabilidade", "princípios de vida", "liberdade com autonomia", entre outras.

Ao comparar as respostas, verifico que a creche é lembrada notadamente porque dá cobertura a uma necessidade básica, ao passo que as respostas dadas para as escolinhas referendam valores tidos como burgueses. Estes valores estão sempre associados à educação dos filhos. Em textos jornalísticos da grande imprensa (21), as matérias mostram que a educação dos filhos é ainda uma das primeiras prioridades, em detrimento de outras, como o lazer, o vestuário, etc, nos re-arranjos que a classe média, com poder aquisitivo declinante, vem fazendo para comprimir o seu orçamento doméstico (22).

As duas creches pesquisadas exercem um controle real sobre o mundo do trabalho da mulher proletária, geralmente empregada doméstica. Porque e como? Que as creches existem para e em razão do trabalho, tido como produtivo, ou seja, o trabalho exercido além daquele da esfera doméstica é um dado histórico (23). Empenhar uma vigilância constante para com o exercício sistemático deste trabalho foi algo constatado notadamente na creche municipal.

O acesso das crianças à creche está condicionado ao trabalho da mulher e esta condição é cobrada à risca para o ingresso e a partir da entrada daquela na instituição pública. Em vista disto, é plausível então considerar o "direito" à creche como mais um modo de se disciplinar e regular a assiduidade ao trabalho, por exemplo, das classes subalternas (24).

Em decorrência de a escolinha representar uma opção centrada na criança, torna-se secundário pensar o equivalente para ela. Foi a partir da informação de uma diretora de escolinha que pude estabelecer uma correspondência entre a creche

e o mundo do trabalho, assim como entre escolinha e mundo do lazer, para as mulheres.

Para o universo da creche estão voltadas categorias profissionais heterogêneas, como a pajem, a professora, a enfermeira, o médico, o pedagogo, o psicólogo, a assistente social e a secretária da Promoção Social. Nas escolinhas há uma certa homogeneidade de categorias profissionais. É importante frisar que tanto em uma como em outra instituição, a guarda da criança no dia-a-dia é efetuada por pessoas da mesma *classe social* da criança. Este dado não se contradiz com aquele de que nas creches trabalham uma heterogeneidade de categorias profissionais uma vez que no dia-a-dia são pajens em um primeiro plano e professores que socializam a criança.

Nas escolinhas, de um modo geral, os discursos giram em torno de questões de ordem pedagógica e de valores burgueses. Nas creches os discursos cobrem um campo bem amplo onde está presente o mundo da burguesia e também o mundo estigmatizado da criança de creche.

De uma doméstica é esperado o desempenho de seus papéis femininos dentro das regras culturais que compõem o mundo das patroas (ALMEIDA, 1982) e não é diverso o que se exige de uma pajem no trato com crianças. Mesmo que pajens e domésticas sejam provenientes das classes subalternas, elas devem orientar-se em valores de classe média ao cuidar de crianças de bairros periféricos, ou seja, de classe social igual a sua.

No que se refere ao que se exige dos pais de crianças que freqüentam creches e escolinhas há a seguinte diferença. Para as creches: trabalho da mulher, atestados de vacina, apresentação física padronizada (pelo uso de uniforme, pelo corte de cabelo), cuidados no que diz respeito a saúde-doença, higiene pessoal da criança e comprometimento com a ideologia

institucional. Este conjunto de exigências que não são escritas são reforçadas quase que diariamente junto aos beneficiários da instituição.

Decorre da constatação deste conjunto de exigências que a creche não se coloca como uma alternativa ao tempo livre da criança *mas, sobretudo,* como uma forma de se garantir a força de trabalho feminina em troca da guarda da criança. Desde que existam creches, aumentam as possibilidades de trabalho para a mulher e, conjuntamente, são colocadas a seu serviço, medidas controladoras. A verificação diária do estado de saúde-doença da criança na porta da instituição, por exemplo, é um dos modos de os Órgãos Públicos disciplinarem as classes subalternas.

Já para o caso da escolinha, creio que há uma permanente expectativa de participação em reuniões, em discussões das atividades da escola, em festas, etc.

A creche não somente realiza o cuidado da criança pré-escolar, como também possui um papel normativizador no que diz respeito às famílias. Mesmo que todas as atividades ali desenvolvidas convirjam para o exercício da tarefa de guarda da criança a existência desta instituição esteve sempre atrelada e foi historicamente precedida pelo trabalho da mulher (ROSEMBERG, 1984). É importante ressaltar que creches têm sido construídas em função de uma demanda maior ou menor do trabalho feminino mas, de fato, elas efetuam um trabalho específico - a guarda da criança.

As justificações dadas para se colocar crianças em escolinhas e que foram localizadas em matérias de jornal apontam para uma crescente desvinculação entre a educação da criança e o trabalho, o estudo ou o lazer de sua mãe. Quanto mais esteja em voga uma ideologia que valoriza a educação

pré-escolar como um direito da criança e desvincule da atividade de sua genitora, tanto mais aumentam as possibilidades de novas escolinhas e serviços congêneres.

Notas do Capítulo III

(1) Embora não se incluam nos limites desta pesquisa abordar outras formas de guarda como aquelas feitas por parentes, vizinhos e ainda baby-sitter, considero relevante dizer a respeito de seu relativo peso entre as formas de socialização ou guarda da criança.

(2) Um exemplo recente é o de um colégio de orientação religiosa (Católica) que saiu de sua antiga instalação no centro para uma nova e grandiosa, em bairro formado recentemente com população de classe média-alta.

(3) As reduções se dão de "cima" para "baixo" e de modo a acompanhar a lei de oferta e procura.

(4) Ver a respeito "Escola pública e particular, o contraste" *O Estado de S. Paulo,* São Paulo, 06/06/82, p. 36 e "Ensino Público X Ensino Particular" *O Estado de S. Paulo,* São Paulo, 14/07/85, ps. 3 a 7.

(5) Por várias vezes já recebi a sugestão para que eu me associe com outras pessoas e abra uma "escolinha" porque "isso dá dinheiro..."

(6) Segundo dados contidos no Suplemento do *Correio Popular,* Campinas, S.P., 14/07/85, p. 6 "a população saltou de 328.629 de 1970 para 664.566 em 1980, ou seja, ficou 102% maior".

(7) Por exemplo, os suplementos dos jornais *Folha de S. Paulo* e *O Estado de S.Paulo* trazem um número significativo de matérias com os títulos Crianças e Escolinha respectivamente. *Folha de S.Paulo,* São Paulo, Mulher, com o título Crianças: 28/10/84, p. 3; 30/12/84, p. 9; 10/02/85, p. 9; 10/03/85, p.3; 29/09/85, p.7; 16/02/86, p.5 e *O Estado de S. Paulo,* São Paulo, Suplemento Feminino, com o título Escolinha: 23/03/80, p.3; 15/06/80, p.3; 01/03/81, p.3; 20/09/81, p.3; 29/05/83, p.3; 29/07/84, p.3; 17/02/85, p.3; 26/05/85, p.3; 20/10/85, p.3; 06/04/86, p.3.

O *Jornal de Domingo*, Campinas, S.P., apresentou por dois anos consecutivos uma série de reportagens com os seguintes títulos: "Seu filho vai à pré-escola?" em 15,22 e 29/01/84 e "Pré-escola" em 20 e 27/01; 3,10 e 24/02; 3 e 10/03/85.

(8) Ver por exemplo Ivone de CASTRO "Um sistema especial de hotel infantil" *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 06/01/85, Mulher, p.10.

(9) Ver a respeito "Bebês fora de casa. Cada vez mais, eles crescem nas creches e berçários" *Isto É*, São Paulo, 07/10/81, ps.36 e 37 e "Cada vez mais cedo, as crianças vão para a escola" *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 02/06/85, 3º caderno, p.29.

(10) O trecho citado inicia a matéria cujo título é o seguinte: "Em Campinas elas já chegam a quase 100. Escolinhas maternais. Um bom negócio?" *Correio Popular*, Campinas, S.P., 12/12/82, p.6.

(11) "Mulheres constroem a creche" *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 21/03/82, p.22.

(12) Com o tema creche destaco, entre outras, as seguintes matérias em jornais e revistas: "Mais uma vez: CRECHE!" *Nós Mulheres*, São Paulo, Agosto/Setembro de 1977, nº6, p.11; "CRECHES: a solução está na participação comunitária" *Correio Popular*, Campinas, S.P., 04/06/78, p.7-A; "Creche, um drama que se renova" *Diário do Povo*, Campinas, S.P., 03/01/79, p.9; "Promoção Social triplica o número de creches" *Diário do Povo*, Campinas, S.P., 30/11/80, p. 11; Paulo S. SCARPA "Creches, luta que mobiliza mulheres" *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 01/02/81, 3º caderno, p.26; Paulo S. SCARPA "O programa de creches é caro e falho" *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 19/07/81, 3º caderno, p.27; Fúlvia ROSEMBERG "Creches: assistencialismo comunitário?" *Ande*, São Paulo, 1981, Ano I, nº2, ps.53 a 56; Irede CARDOSO "Por creches mais humanas" *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 23/05/82, 7º caderno, p.64; Creche-Suplemento dos Cadernos de Pesquisa-Novembro de 1982, nº43; "Três mil

crianças ficarão sem creche" *Correio Popular*, Campinas, S.P., 19/12/82, p.4; Fúlvia ROSEMBERG & Adélia BORGES "Mãe crecheira. Solução miserável para um país pobre" *Mulherio*, São Paulo, Janeiro, Fevereiro/83, Ano III, nº11, p.6; Fúlvia ROSEMBERG "Agitação nas creches" *Mulherio*, São Paulo, Maio, Junho/84, Ano IV, nº16, p.16; Maria M. M. CAMPOS "Creche-Um fato político inquestionável" *Mulherio*, São Paulo, Abril, Maio, Junho/85, Ano V,nº21, p.16; Vilma de B. MATTOS "Creches: não há vagas" *Jornal de Domingo*, Campinas, S.P., 22/03/87, p.8.

(13) Em junho de 1985, conheci uma escolinha que em alguns aspectos diverge destas afirmações que faço. Segundo uma das diretoras com uma única reportagem no *Diário do Povo* em julho de 1984, a escola tem lotação completa, especialmente com população do próprio bairro. Ela quis destacar que esta escola foi construída para ser escola, porque considera uma afronta ao desenvolvimento da criança ficar em casas velhas adaptadas, como se verifica em Campinas.

(14) Para o caso de Campinas, esta afirmação se confirma tanto pelo acompanhamento feito em jornais locais durante vários anos, como também pela informação obtida junto a um funcionário do *Jornal de Domingo*.
Considero oportuno citar que durante o ano de 1984, algumas matérias registraram um momento significativo no que se refere a uma movimentação conjunta por parte de proprietários de algumas escolas em torno da questão da regulamentação das escolas de educação infantil. Por exemplo: "Mais de 100 escolas infantis funcionam apenas com o alvará" *Correio Popular*, Campinas, S.P., 28/07/84,p.5; "Escolas infantis em luta contra as clandestinas" *Diário do Povo*, Campinas, S.P., 01/09/84, p.5; "Campinas e suas pré-escolas" *Jornal de Domingo*, Campinas, S.P., 02/09/84, p.21 e "A verdade sobre o Projeto de Regularização" *Diário do Povo*, Campinas, S.P., 06/10/84, p.5.

(15) Considero oportuno lembrar que nos manuais de Psicologia utilizados até recentemente nos cursos de formação de professores para a pré-escola, seus autores negam ser a

criança considerada como um adulto em miniatura.

(16) Uma amiga me sugeriu que, quando a escolha recai no nome de um brinquedo, certamente não se trata de um nome que associa diretamente a sexo. Por exemplo, uma escola com o nome "A Bonequinha" sugere ser um local que exclui crianças do sexo masculino.

(17) A matéria de Hélio BELIK "No nome das escolas, a difícil arte de agradar a todos" *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 18/05/86, 3º caderno, p.30 refere-se aos nomes de algumas escolas na cidade de São Paulo. Há semelhanças no que tange às concepções de escola que orientam na definição de seu nome. Um exemplo: principalmente no caso de escolas particulares, o nome define ou encerra a visão pedagógica do estabelecimento.

(18) Ver a respeito "Uma filosofia que alia educação à formação humana" *Diário do Povo*, Campinas, S.P., 09/10/83,p.11. Um de seus sub-títulos é: "Aprendizado Global. E progressista."

(19) Com o título "Natação, judô, balé, inglês... As CRIANÇAS JÁ NÃO TÊM TEMPO PARA BRINCAR" O *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 16/03/83, Caderno B, p.1 apresenta uma interessante reportagem com muitos exemplos de crianças que mais e mais entram numa roda viva de atividades que as super-ocupam. Uma outra matéria mais recente tem como título "Os mini-executivos. A garotada brasileira se desdobra cada vez mais entre a escola e atividades extracurriculares" *Veja*, São Paulo, 21/05/86, ps.60 a 62.

(20) A matéria de Hélio BELIK "Creche, diferente das escolinhas" *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 07/08/83, 3º caderno, p.32 é muito oportuna e pouco comum. Nela o autor destaca por contraste aspectos da história de vida de dois meninos que se assemelham no que se refere à idade, ao prenome, ao local de nascimento, à região de moradia e, no entanto, vivem realidades completamente diferentes em sua família e na creche ou escolinha. A creche é apontada como um lugar precário em muitos aspectos enquanto

que a escolinha é colocada como um espaço para a criação. A imprensa via de regra trata separadamente creche e escolinha. Aqui elas são colocadas juntas e pensadas contrastivamente.

(21) Ver a respeito "A classe média manterá seus filhos em escolas pagas" *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 18/12/83, 3º caderno, p.30 e *Jornal da Tarde*, São Paulo, 28/11/83.

(22) Regina ECHEVERRIA "Cai na real pessoal!" *Isto É*, São Paulo, 06/07/83, ps.32 a 42 apresenta uma extensa reportagem com um rico material, como desenhos e redações, obtido junto às crianças de escolas do Rio e São Paulo, retratando como as pessoas sentem e respondem com bastante humor e criatividade, à crise econômica que vivenciam.

(23) Ver a respeito artigos de Maria M.M. CAMPOS "Creches - Como trabalhar fora e ainda cuidar das crianças? *Movimento*, São Paulo, 23/05/77, ps.6 e 15; "A luta por creches" In: *Educação ou desconversa*? São Paulo, Brasiliense ed.,1980 (Almanaque, 11) ps.48 a 51; Carmem BARROSO "Creches-Pré-escola" In: *Mulher, Sociedade e Estado no Brasil*, São Paulo, UNICEF e Brasiliense ed., 1982, ps. 101 a 110; Fúlvia ROSEMBERG et alii "Creches e Pré-escola" In: *A Educação da Mulher no Brasil*, São Paulo, Global ed., teses nº 8, 1982, ps.79 a 97.

(24) Segundo Cristina POSSAS (1980) a previdência social está para o trabalho assim como a medicina liberal está para a saúde e a felicidade das pessoas. Acredito que seja possível traçar aqui um paralelo entre creche e previdência social de um lado, e escolinha e medicina liberal, de outro.

Capítulo IV - O MUNDO DA CRIANÇA NA INSTITUIÇÃO PÚBLICA

No presente capítulo, tomando por base informações recolhidas em duas instituições públicas de guarda de criança, procuro apresentar uma descrição das relações adulto-criança, a partir do relato da instituição pública *creche*. Assim, o objetivo principal aqui, é o de caracterizar a singularidade desta instituição revelando como é o mundo social da criança nela.

Tenho também o propósito de mostrar algumas diferenças na forma como foi conduzida a pesquisa de campo. Variáveis como o espaço físico, o trabalho com a criança e a organização social são tratadas de acordo com o material recolhido na instituição municipal. Outras variáveis, como a disciplina, as relações de autoridade, a relação família-creche, dizem respeito aos dois locais voltados para o cuidado da criança de zero a seis anos de idade. As diferenças são indicadores de condições específicas localizadas nos espaços pesquisados e, ainda, da maneira como procedi em minha pesquisa de campo.

Creche é um espaço destinado à estada diária de crianças provenientes das classes populares, na faixa de dois meses a seis anos de idade. Ao longo deste trabalho, o uso reiterado do termo *creche* faz juz à denominação usual pela qual estas instituições públicas são chamadas e conhecidas, a despeito de existirem nomes oficiais como *centro infantil*, por exemplo, para aquelas mantidas pela municipalidade de Campinas (1).

A forma pela qual se deu a minha entrada nas creches estudadas constitui um aspecto significativo. Ela se via

bilizou, tanto em um caso quanto em outro, por intermédio de pessoas com cargo no topo da hierarquia da instituição pesquisada. Esta forma comumente se denomina "entrada por cima" e, ela foi a minha primeira lembrança ao pensar a respeito de como deveria me introduzir nos locais de pesquisa e, assim fazendo, não recorri a outras formas de acesso.

Como meio de entrada em um dos "centros infantis" mantidos pela Prefeitura Municipal de Campinas, recorri a uma amiga que mantinha contatos com o grupo técnico da Secretaria de Promoção Social. Aquela pessoa obteve uma autorização por escrito da assistente social responsável pela creche do Jardim Madalena. De acordo com aquela autorização, eu poderia visitar e realizar entrevistas em um dos "centros infantis" da Secretaria de Promoção Social. Posteriormente, soube que a creche onde eu tivera livre trânsito não era outra senão a creche tida pelos profissionais daquela Secretaria como creche "modelo" (2).

Meu ingresso na segunda creche pesquisada deu-se quando soube, por notícia de jornal local *Diário do Povo*, do interesse por parte de uma psicóloga em recrutar voluntários para um projeto de "Recreação Orientada" em creches filiadas à FEAC (Federação das Entidades Assistenciais de Campinas). Informada de que o projeto visava uma atuação junto às crianças e que a minha participação se daria no desempenho do papel de monitora, iniciei minha participação em uma creche dirigida por religiosas católicas.

Algumas diferenças entre as duas creches pesquisadas, ou seja, a presença ou a ausência de estagiários (estudantes dos cursos de Psicologia e de Serviço Social) e a maior ou menor relação com as famílias beneficiárias nas creches de orientação católica e na municipal, respectivamente, fizeram

com que a minha participação nas relações sociais efetuadas no cotidiano das duas fosse distinta. Assim, exerci vários papéis na creche de orientação católica (3) enquanto que na creche municipal pude desempenhar mais ativamente o papel de pesquisadora.

As instituições de guarda de criança pesquisadas constituem um espaço de realização de diversas atividades do interesse dos moradores do bairro e adjacências, como a vacinação, a festa "Junina", a festa de fim de Ano e o bazar beneficente, entre outras. Isto não quer dizer que no dia-a-dia este tipo de instituição se coloque à mostra. Ao contrário, ela é uma instituição "fechada" para os de fora e este fechamento não é algo peculiar à creche. Desde longa data ele se verifica na instituição escolar o que aliás tem sido bastante documentado (IDAC, 1980, 1982; etc). Às instituições de guarda de criança, tão somente algumas pessoas têm acesso, podendo então penetrar e conhecer o seu interior, portando usualmente autorização, tal como ocorreu com a pesquisadora.

A prática de se "entrar por cima" em locais de pesquisa tem sido freqüente entre pesquisadores e denuncia, a propósito, entraves reais ao livre trânsito de pessoas por parte de algumas instituições. GOFFMAN (1974), ao estudar vários tipos de "instituições totais", ressaltou suas tendências de "fechamento" frente ao mundo externo. Pesquisadores como LOPES (1976) e RAMALHO (1979), entre outros, ao efetuarem suas pesquisas no Brasil igualmente apontaram o *caráter fechado* das usinas de açúcar e das prisões, respectivamente. Apontaram, ainda, as dificuldades trazidas ao exercício da pesquisa de campo e estabeleceram relações entre o "fechamento" da instituição e a relação pesquisador-pesquisados (4).

Já foi sugerido por GOFFMAN (1974) que as institui-

ções "fechadas" têm interesse em elaborar uma "apresentação" destinada a visitantes. Talvez caiba aqui incluir a propalada imagem de creche "modelo" do Jardim Madalena. A alguns visitantes - técnicos de outras entidades, pesquisador - esta é a única creche a que se permite conhecer seu interior. Com exceção da administradora, os demais funcionários não parecem ser conscientes de exercerem seu ofício em um espaço escolhido e "produzido" para eventuais visitantes (5).

A creche da Prefeitura pesquisada iniciou as suas atividades quando findava um mandato municipal e estava-se em vésperas de eleições (diretas) para o município de Campinas em 1976. Durante o segundo semestre de 1977 e em alguns meses de 1978, efetuei a pesquisa de campo.

A creche de orientação religiosa pesquisada teve sua abertura oficial no ano de 1956, embora o trabalho tenha se iniciado informalmente em data anterior, com um Posto de Puericultura e com abrigo para oito a dez crianças que moravam com as religiosas (6). A partir daí constatou-se a necessidade de abrigar e educar, formal e informalmente, as crianças de famílias pobres de bairros cujas mães necessitavam trabalhar.

A filosofia da instituição por ela definida é a de substituir o lar para menores de quatro meses a seis anos,que não podem receber adequadamente os cuidados maternos. A instituição atende aos que a solicitam independentemente de sexo, credo, cor e condição social. Isto porque "atender o outro" é o princípio que embasa todas as suas atividades e, em especial, atender as famílias através das crianças (7).

Esta creche atende crianças de um ano de idade até a entrada no grupo escolar ou no primeiro grau. A sua capacidade máxima é de cem crianças e são exigidas as seguintes con

dições para a admissão de criança: documentos de identidade, atestados de vacina, exames médicos e carteira profissional da mãe da criança. O pré-requisito fundamental para a admissão de uma criança é que a sua mãe ou responsável seja empregada doméstica.

Dos dados acima, colocados pela creche de orientação religiosa, é preciso destacar dois aspectos: a) a necessidade do trabalho "produtivo" da mãe da criança e, b) o requisito de que este trabalho seja o doméstico. O mesmo vale para a creche municipal.

No Suplemento dos Cadernos de Pesquisa *Creche*, de número 43, também é referida a vinculação da guarda e proteção da criança *com* o trabalho fora de casa, de sua mãe. Mas naquele suplemento os termos *creche* e *trabalhadora* são utilizados de modo amplo, o que se contrapõe ao material conseguido em Campinas, onde faz-se uso do termo *creche* fundamentalmente quando se trata de um espaço de guarda para filhos de empregadas domésticas, população proveniente de bairros periféricos e das classes populares.

A Consolidação das Leis do Trabalho (C.L.T.),em seu artigo 389 que regulamenta o direito à creche, não menciona a categoria profissional "empregada doméstica". Chamamos a atenção para isto, já que nas duas instituições públicas por nós pesquisadas na cidade de Campinas a empregada doméstica (ou diarista) tem os seus filhos atendidos prioritariamente.

A construção social dos espaços

A creche municipal estudada é uma construção de estilo aparentemente "moderno". Possui um formato retangular em um único bloco de construção pintado de branco, com cercas al

tas, uma área gramada ao redor do prédio e um único portão de entrada e saída. Do lado esquerdo da porta de entrada fica a sala da administração, a de enfermagem, a de lavar e passar roupa, a dispensa, a cozinha e o refeitório. Do lado direito da entrada há duas salas de aulas, dois salões, dois banheiros e um berçário com banheiro conjugado. Na parte posterior há o pátio ("galpão") coberto.

Em todos os espaços da instituição o trabalho efetuado vincula-se direta ou indiretamente à guarda da criança. Do lado direito da entrada ficam os espaços ocupados por crianças e sempre sob a guarda dos adultos. E, à esquerda,com exceção do refeitório, os locais são ocupados por adultos e, neles, os serviços efetuados dizem igualmente respeito ao cuidado com a criança.

Os espaços e as maneiras possíveis de utilizá-los sugerem com clareza a existência de uma separação entre as áreas de serviços. Há espaços de trabalho, como a cozinha e a sala da administração, onde a presença do adulto é exclusiva, pois nestes locais a criança na rotina do dia-a-dia a tem interditada.

Como se dá a estrutura das relações funcionais

O quadro de agentes da creche municipal é preenchido por uma administradora, uma auxiliar da administradora, uma enfermeira, duas professoras, pajens em número variável, três cozinheiras, três faxineiras, uma lavadeira, uma passadeira, um guarda e um jardineiro. Além destes funcionários para os serviços do dia-a-dia, há ainda os serviços prestados semanalmente por um médico, uma pedagoga e uma assistente social, que supervisionam a creche nela comparecendo algumas ve

zes por mês.

O trabalho dos funcionários primeiramente citados, cobre o período de oito horas diárias (de segunda a sábado) e mais três dias por mês passam pelo rodízio, no período de dezoito às vinte horas (8). Há exceções para as professoras,que cumprem quatro horas diárias (pela manhã, de segunda a sexta-feiras) e para a administradora que, aos sábados, trabalha cinco horas e não passa pelo rodízio. O médico cumpre semanalmente o período de uma hora de trabalho.

O quadro de agentes da creche de orientação religiosa é formado por algumas "irmãs" nos cargos de diretora, de enfermeira e de pajens. Há ainda três professores, pajens (residentes na creche), estagiárias de Psicologia e Serviço Social e um médico (voluntário) (9).

Um dia na creche municipal

Com a descrição de um dia na creche municipal, faço um traçado geral a respeito das relações que compõem a vida interna na instituição. Faço a seguir um recorte que busca privilegiar alguns temas como a uniformização, a separação dos grupos que, entre outros, são reveladores da especificidade da relação adulto-criança na instituição pública.

A creche municipal pesquisada inicia diariamente as suas atividades ao abrir suas portas às sete horas, fechando-as às vinte, de segunda a sexta-feiras e às dezoito horas aos sábados. No transcorrer de trinta minutos, ou seja, de sete às sete e trinta, as crianças são entregues na porta do estabelecimento por alguém de sua família. Permanecem na porta de entrada para receber todas as crianças apenas a administradora, a enfermeira e uma ou duas pajens. Estes personagens

têm atribuições específicas: a primeira é aquela que devolve a caderneta de cada genitora ou responsável pela criança, enquanto a enfermeira examina cada criança rapidamente e autoriza ou não sua permanência, em razão de seu estado de saúde. As pajens têm a atribuição de levá-las aos espaços internos, dando a mão ou carregando as menores e acompanhando lado a lado as maiores até o berçário ou os salões.

A partir do momento em que entram na creche as crianças são separadas por idade e sexo e distribuídas nos vários espaços da creche. Crianças entre três meses e dois anos - "os pequenos" - ficam no berçário (amplo salão retangular que contém berços dispostos no sentido do comprimento, com uma fileira em cada lateral e com duas fileiras no centro; alguns "quadrados", uma mesa, algumas cadeiras e móbiles pendurados no forro). Este salão dá entrada ao banheiro (espaço retangular com pias altas em toda a extensão, tipo usual de cozinha, cadeirinhas e armário embutido). Crianças entre dois e três anos assim como as de três a seis anos, são conduzidas a salões distintos. No primeiro as esperam as pajens e, no segundo, (salão de tv) duas professoras.

O período de sete às oito horas destina-se ao preparo da criança para tomar o "café da manhã". Este preparo faz-se diversamente. As crianças do berçário passam a vestir short e camiseta trazidos na sacola individual e que são colocados pelas respectivas pajens, ao passo que os demais grupos já devem chegar uniformizados, com camiseta branca (com prenome e nome bordados à esquerda) short azul-marinho, meia branca e tênis azul. Neste período eles passam pelo banheiro para lavar o rosto e as mãos.

O "café da manhã" de todas as crianças tem lugar por volta das oito horas. Os "pequenos" com menos de um ano perma

necem no berçário onde tomam leite em mamadeiras. As outras crianças tomam o café no refeitório. Neste, o primeiro grupo a chegar é o dos "pequenos", entre um e dois anos, levados que são por suas pajens. Ali eles ocupam cadeiras em duas ou três mesinhas dispostas logo à entrada. Os grupos de meninas e de meninos, com dois a três anos vêm em seguida, igualmente acompanhados por pajens e devem manter-se em fila. As crianças restantes, ou seja, aquelas de três a seis, formam dois grupos - "maternal" e "pré" - e são os últimos a tomar o "café da manhã".

A ordem na distribuição dos diversos grupos etários e sexuais no espaço do refeitório guarda relação com o cuidado com a criança. Os "pequenos" são os primeiros a chegar e ocupam os lugares logo à direita na entrada. Em seguida vêm os grupos de meninas, de meninos e, por fim, os grupos mistos de crianças, os "maiores", alunos das professoras.

Ao sair do refeitório o grupo de um a dois anos é conduzido para uma área livre e gramada situada atrás da parte construída e contígua ao galpão onde devem brincar, utilizando alguns brinquedos que se resumem em bolas, baldes, carrinhos e bonecas. Os grupos de meninas e de meninos entre dois e três anos ficam em uma área circular com areia, onde há escorregador, balanços e gangorras. Embora ocupem espaços contíguos, estes grupos são mantidos separados. As crianças do "maternal" e "pré" primeiramente vão para as salas de aula com as professoras e, posteriormente, para o galpão, para o gramado, ou, ainda, para a sala de tv, dependendo da programação diária. Tão somente neste período do dia os "pequenos" de menos de um ano são retirados do berçário e colocados em "quadrados" ou em colchões no galpão para "tomar o sol da manhã".

A princípio o período de "recreação matinal" deve

variar em proporção à idade das crianças. Aqueles que têm menos de um ano ficam pouco tempo fora do berçário; os de um a dois anos são levados ao banheiro do berçário em horário não fixo, porque está na dependência da quantidade diária de crianças nesta idade e do número de pajens designadas para o cuidado deste grupo. No banheiro do berçário ficam sentados em cadeirinhas aguardando que a pajem venha pegar um por vez para lavar o rosto, pentear o cabelo e trocar a fralda e/ou short. Os demais grupos também passam pelo banheiro individualmente, durante o período de "recreação", ou coletivamente, quando todos passam pelo banheiro para lavar o rosto, as mãos e pentear o cabelo. As pajens dos grupos de mesma idade - dois anos - já separados por *sexo*, efetuam aqueles serviços não necessariamente em todos, mas apenas em alguns. Os grupos das professoras ficam com estas até às dez e trinta, quando elas os entregam para uma ou mais pajens. Estas os acompanham aos banheiros de meninos ou de meninas e, em seguida, os conduzem em *fila* ao refeitório.

Novamente, no horário do almoço repete-se a ordem de chegada e de ocupação do espaço do refeitório pelos grupos separados por sexo e por idade. Inicialmente chegam crianças com menos de dois anos e que são agrupados sem separações por sexo. Posteriormente chegam, sempre em *fila*, meninos e meninas de dois a três anos e, por fim, meninos e meninas de três a seis anos, com as pajens respectivas. Estas diariamente indicam os lugares onde devem se sentar e aguardar o prato pronto que é colocado diante de cada um.

Uma vez terminado o tempo destinado ao almoço, cerca de meia hora, inicia-se o preparo para o tempo destinado ao sono. O menor grupo etário - de três meses a um ano - sai do berçário somente para "tomar o sol da manhã", porque eles

tomam o "café" e a "sopa" no próprio berçário e ali continuam em seus berços. Os "pequenos" de um a dois anos, são conduzidos do refeitório até o banheiro do berçário, onde são colocados sentados no urinol e, em seguida, nos berços. Em um mesmo local - o berçário - crianças até dois anos devem dormir sob a guarda de uma ou duas pajens, pelo período de duas horas, ao passo que as crianças com dois a seis anos são divididas por *sexo* para ocuparem dois salões, devendo permanecer deitadas em colchões no chão, caso durmam ou não no período de duas horas e, nunca permanecem sozinhas, visto que há rodízio entre as pajens porque este é horário do almoço delas.

Estende-se até às quatorze horas o período destinado ao "repouso infantil" e, a partir de então, as crianças são preparadas para o lanche, preparo que é similar ao do "café da manhã". Com exceção das crianças de um a dois anos, seguem em fila até o refeitório, onde geralmente as pajens rezam um "padre-nosso" com os "maiores".

Quando saem do refeitório os grupos ou são conduzidos para um gramado atrás do prédio, aquelas entre um e dois anos, ou para a frente da creche, as crianças com mais de dois anos.

Como é sempre variável o número de crianças que frequentam cada dia a creche, o horário do início dos banhos fica na dependência de se saber qual é este número, mas o costume é ele iniciar-se próximo às quinze horas. Os "pequenos" tomam o banho em pias (tipo usual de cozinha), no banheiro do berçário, enquanto as crianças até um ano de idade são postas nos berços antes e após o banho que lhes é dado de um em um. As crianças que já andam e estão no gramado, são agora trazidas ao banheiro e devem permanecer nele sentadas em cadeirinhas, tanto antes quanto após o banho. Os meninos e meninas

com mais de dois anos, quando saem do gramado em frente à creche (no interior de suas cercas) são levados para o salão de tv, onde eles assistem os desenhos e filmes que a tv oferece. O aparelho fica colocado no alto de um armário na entrada, à direita do salão e guarda grande distância das crianças, cujo acesso ao aparelho é praticamente impossível a qualquer uma delas.

No amplo "salão de tv" as crianças devem permanecer sempre sentadas e, desta vez, no chão, porque os colchões nos quais até há pouco dormiam já foram retirados. Elas são novamente separadas por sexo ficando os meninos do lado direito e, as meninas, do esquerdo da porta de entrada do salão. Enquanto uma ou duas pajens ali permanecem com todas as crianças, outras duas ou três se ocupam com o banho, dado em duas ou três delas de cada vez. Nos banheiros, seja no de uso dos meninos, seja no de meninas, as crianças são geralmente encarregadas de retirar as suas próprias roupas. Em seguida elas entram em uma banheira, duas ou três de cada vez e são molhadas e ensaboadas pelas pajens. Geralmente elas podem se enxugar e se vestir a si mesmas. Ao terminar o banho a criança retorna ao salão de tv.

Quando terminam todos os banhos, tanto as crianças que estavam sentadas em cadeirinhas no banheiro do berçário quanto aquelas que se sentavam no chão no salão de tv, são conduzidas ao refeitório para tomar a "sopa". Isto acontece por volta das dezesseis horas.

Ao retornarem do refeitório, as crianças são uma vez mais trazidas para o salão de tv, agora inclusive os "pequenos" entre um a dois anos de idade e à exceção daqueles com menos de um ano, que tomam todas as suas refeições no berçário e ali permanecem. No salão de tv mais uma vez as crian-

ças permanecem sentadas no chão: do lado direito os meninos, do esquerdo as meninas e, no fundo, os "pequenos" todos sentados bem juntos, com uma ou mais pajens.

O dia da criança na creche municipal finda com a entrega aos familiares que pode ser feita no decorrer do período de funcionamento, que se inicia às sete e se estende até às vinte horas. Registra-se no horário de dezesseis e trinta às dezoito horas a freqüência maior de familiares. Para a retirada de um beneficiário, a sua mãe ou o responsável deve trazer a caderneta assinada por sua patroa, confirmando deste modo o trabalho efetuado naquele dia. Deve ainda deixar esta caderneta na creche com a administradora.

No período em que se faz a entrega da criança para sua guarda com a família, novamente permanecem na porta da instituição a administradora (ou sua auxiliar), a enfermeira e algumas pajens que trazem crianças, a partir do aviso verbal da administradora ou enfermeira, do salão ou do berçário.

Como última refeição do dia há ainda um lanche servido às dezoito horas, para crianças que até aquele momento não tenham sido buscadas por sua família.

A organização social e o trabalho com a criança

O ingresso para o trabalho profissional da pajem na creche municipal exige o passar por uma entrevista com os técnicos da Secretaria de Promoção Social. A entrevista incluia em sua pauta dados sobre a experiência da candidata com crianças. Conta uma entrevistada:

> "Há um mês fui na Prefeitura fazer inscrição e, esses dias eles me chamaram para uma entrevista. (O que lhe perguntaram?) Fizeram perguntas

> do tipo: se eu já trabalhei com criança e eu respondi que não, se gosto de criança e respondi sim, e se tenho alguma doença. Eu respondi que não".

Quando estive na creche do J. Madalena para um primeiro contato a administradora fez questão de se referir à sua trajetória por algumas creches da municipalidade onde sua "carreira" foi trilhada. No que se refere ao trabalho com criança, ela fez algumas considerações bastante significativas:

> "Eu já estou na Prefeitura há sete anos. Comecei como pajem, em uma outra creche. (O que é preciso para trabalhar como pajem?) Para ser pajem não é exigido um curso, uma profissão, nenhum estudo, aqui tem até casos de funcionárias analfabetas. Porque para cuidar de criança vai muito da prática..." Eni

Não é por demais lembrar que a elaboração da planta da creche, a sua organização rigidamente hierárquica, além dos regulamentos para o funcionamento interno, em benefício do cuidado diário para com a criança sob sua guarda, foram pensados e realizados por diferentes categorias de técnicos da Secretaria de Promoção Social da cidade de Campinas. Contudo, é por conta e risco daqueles funcionários que ali diariamente prestam serviços, que se realiza uma redefinição contínua e constante no tocante a todos os aspectos cotidianos das relações por eles estabelecidas. Assim, é a partir da prática diária das pessoas que se poderá ter uma compreensão mais real sobre a vida dessas mesmas pessoas neste tipo de instituição, mais do que apoiando-se nos regulamentos estipulados pelos órgãos controladores (ALMEIDA, 1976).

Com o intuito de discutir sobre como se dá a prática diária de pajens com crianças, reporto-me a LOPES (1976). No lugar do operário de uma usina de açúcar coloco uma pajem, e o cenário de uma agro-indústria muda-se para o de uma instituição pública de guarda de criança (10).

De modo similar ao operário da seção de fabricação (LOPES, 1976: 65,66) a pajem, ao iniciar o seu trabalho na creche, encontra já definido como deve exercer a guarda da criança. No dia-a-dia ela começa a perceber que as *condições reais* do exercício de seu trabalho estão previamente desenhadas em um espaço institucional, e que os *regulamentos* lhe são passados pela administradora, personagem que representa ali, os técnicos da Secretaria de Promoção Social.

A compreensão da vida diária da criança em suas relações com os adultos passa por relatos acerca de como se dá a entrada da pajem, como ela vê a criança da creche, como ela percebe o trabalho com a criança, etc. Dois depoimentos são oportunos aqui: o primeiro da administradora e o segundo de uma pajem que iniciava, na creche, o seu trabalho.

O depoimento da administradora da creche municipal revela a sua queixa sobre a ausência de informação dada às pajens que chegam na creche a respeito do trabalho que lhes espera no dia-a-dia da instituição.

> "... antes de vir prá cá a pajem precisava de saber direitinho o que tem de fazer aqui. Tem umas que pensa que vão chegá aqui e ficá sentada olhando e brincando com quatro ou cinco crianças numa mesinha... E não é nada disso, como você vê todo dia e é aquela xingadeira das pajens: 'eu não pensava que tinha de fazer tudo isso, e fazer aquilo outro...'. Sabe eu acho que lá na Prefeitura elas devia dizer cla

ro tudo do trabalho que tem aqui"

De acordo com a administradora, ao não informar o que se faz na creche a uma pajem, abre-se a brecha para que ela exiba uma visão idealizada sobre o trabalho com a criança. O depoimento denuncia também que os técnicos que administram a vida na creche ocultam às pretendentes ao cargo de pajem a realidade concreta da instituição pública, e enviam pessoas que desconhecem a labuta diária com a criança, alimentando uma imagem idealizada, uma percepção irreal a respeito de um trabalho que, na creche, desmascara frustradoramente aquela idealização.

À esta fala da administradora acrescenta-se a anterior, onde ela afirma que "para cuidar de criança vai muito da prática..." ou seja, a "prática" com criança é, por assim dizer, um "guia" para aqueles que cuidam da mesma, sendo que a sua sugestão aponta para a necessidade de se efetuar um esclarecimento às mulheres candidatas. Talvez a sugestão da administradora esteja expressando que não há uma prática, mas há *práticas* e, daí então, a necessidade de se informar sobre qual delas realiza-se na creche municipal.

Ao encontrar no ônibus que ia para a creche uma pajem que iniciava seu trabalho naquela semana, eu lhe fiz algumas perguntas com o intuito de saber suas impressões a respeito do que fazia. O que você está achando deste serviço? Você está gostando? Ela respondeu:

> "como as crianças fazem as coisas mecanicamente, já sabem tudo o que devem fazer, qual o corredor vão seguir, não precisa nem falar..."

A responsabilidade pela criança é diária e constante no espaço interno da creche. A pajem - personagem mais em

relação com a criança - é precipuamente uma *prestadora de serviços*. Vejamos um dos aspectos que compõem o "cuidado com a criança" na creche municipal. O aspecto físico, por exemplo: limpar a cabeça, os olhos, os ouvidos, o nariz, a boca, a "bunda" da criança e ainda pentear o cabelo, dar o banho, cortar as unhas, dar a comida e fazer dormir.

A responsabilidade no que se refere a estes cuidados concentra-se na pajem e constitui tarefa geradora de tensão, haja visto existir cobrança constante, *sobretudo* por parte da administradora, acerca de todos os aspectos, no que tange à criança. Sendo ela considerada uma mera recebedora de serviços, isto só vem a reforçar o caráter *tenso* existente no exercício de sua guarda.

Na instituição familiar a mãe é o personagem mais centralizador, conforme já me referi anteriormente (capítulo II), ao passo que na instituição creche a responsabilidade pela guarda da criança está *centrada* e *concentrada* na pessoa que mais interage com a criança - a pajem. Acrescente-se a isto o fato de que esta responsabilidade é pouco partilhada com a criança, porque aqui ela não é pensada e nem tratada como um co-participante de sua socialização (11).

Já que não há autonomia para o trabalho e a responsabilidade não é partilhada, não é de se estranhar uma pajem mostrar-se *alheia* quando vê uma criança machucada devido a algum incidente ocorrido fora da creche. A responsabilidade que recai sobre a pajem é por ela também rigidamente delimitada em termos espaciais. Ou seja, ela faz uma *separação* entre espaço interno à creche - espaço de uma penosa responsabilidade pelas crianças - e espaço externo (a rua, a casa da criança, etc,) - espaço que não lhe diz respeito. Exemplificando, cito uma conversa entre duas pajens a respeito de uma menina de

três anos que apresentava uma área em torno de um olho inteiramente roxa.

> "O que aconteceu com a Marilsa? foi na casa de la?"

A resposta dada pela pajem encarregada do grupo de meninas foi:

> "Ela bateu a cara no botijão de gás, foi na casa dela e você pensa que tomou vergonha?...não adiantou..."

Quando ocorre o caso contrário, ou seja, suspeita-se que a criança se machucou ou foi machucada nas dependências da creche a questão a propósito de quem por ela tem responsabilidade direta é posta em relevo e, de imediato, desencadeia-se todo um jogo de suspeitas, de acusações e de recriminações. Nesta situação é de largo uso o termo *culpa* e a criança, inclusive, recebe parcela de responsabilidade ou *culpa*, pois geralmente é considerada "teimosa", "ruim", etc. Da mesma forma como RAMALHO (1979) e BENEVIDES (1983) já observaram, recorre-se freqüentemente ao argumento de que as vítimas são culpadas, notadamente quando se trata de crianças, de mulheres, de negros...

Em uma segunda-feira, logo que cheguei na creche a administradora me relatou que uma mãe tinha se queixado na porta, pela manhã, porque seu filho estava com a "bochecha" e a sobrancelha mordidas, algo que acontecera no sábado anterior. Ela me disse, ainda, que teve que "limpar a barra pelas pajens", ou seja, disse à mãe que no sábado o menino não tinha nada no rosto ao sair da creche. E continuou dizendo "mas que a mulher tinha razão tinha" e em seguida proferiu o nome de duas pajens responsáveis pelo grupo dos meninos. A enfer-

meira que participava da conversa disse "as pajens dos meninos são 'fora de série'"... Quando uma daquelas duas pajens acusadas pelo incidente chegou e ouviu a recriminação da administradora, comentou bastante nervosa: "eu juro que ele não foi mordido aqui...". A outra pajem igualmente acusada, quando por ela passei, fez por duas vezes, sua defesa "O menino não foi mordido aqui... só se provarem... ele não foi mordido aqui..."

Quer o incidente com a criança aconteça dentro ou fora dos limites espaciais de responsabilidade de uma pajem , ele será mencionado e, não raro, bastante sublinhado. Pois é por meio da análise interna de cada caso que se pode realmente definir a quem cabe a responsabilidade e estabelecer-se a culpa. Esta responsabilidade está sempre presente e confirma a representação da criança como um ser que ainda não está *pronto*, que é dependente e que imprescinde da guarda de um adulto, conforme já discuti no capítulo II.

O que RAMALHO (1979: 22) sugeriu no caso dos detentos da "Casa de Detenção de São Paulo" verifica-se nas instituições públicas de guarda de criança; isto é, todos os funcionários estão de algum modo ligados à criança e efetuam serviços no sentido de cobrir diferentes aspectos da relação entre a criança e a instituição.

Os dados contidos no relato - um dia na creche municipal acrescidos daqueles sobre a disposição e uso internos das dependências da instituição - sugerem uma *administração* total sobre a vida da criança (GOFFMAN, 1974). Nesta instituição específica isto se efetiva graças à combinação destas condições: regulamentos e papéis rigidamente definidos, exclusão de pessoas "de fora", separação de áreas de serviços e pessoas, que vêm favorecer o exercício de uma dominação com

maior propriedade, numa cadeia de controle e dos controladores (FOUCAULT, 1977).

É nos quadros destas condições estruturais que melhor se compreende o trabalho de uma pajem. Suas atitudes expressam sobretudo alguns desdobramentos possíveis de ocorrer nos termos de limites estabelecidos por condições de trabalho muito reais. Assim, o trabalho de uma pajem guarda *estreita* relação com condições muito concretas de seu exercício e pouco têm a ver com atributos da criança comumente apontados: ser "ruim", ser "teimosa", etc. No entanto, este último é um recurso explicativo mais a mão, em termos de senso comum.

Com o objetivo de proporcionar uma melhor compreensão de aspectos referentes à vida da criança na creche, apresento dados sobre o refeitório da creche, e o discurso sugestivo de uma administradora. O refeitório é um espaço de encontro de todos os grupos etários, com exceção das crianças com menos de um ano de idade, ou as que não andam ainda. Embora ali se realize um ato coletivo - o "comer juntos" do grupo infantil - prima-se por manter-se a separação dos grupos de crianças e do trabalho dos funcionários. Este é, portanto, um lugar estratégico para que a autoridade primeira na hierarquia interna defina algumas regras do procedimento institucional para com a criança.

Uma manhã, na hora do "café", a administradora entrou no refeitório onde já se encontravam todos os grupos e pajens respectivas e disse firmemente:

> "A partir de hoje a criança que jogar comida no chão, vomitar, a pajem deve limpar, se sujou cinqüenta vezes limpa cinqüenta vezes ... Aquela que mandar criança limpar vai embora, é criança... Aqui eu não tenho amiga, amiga é só do portão para fora. A D. Helena (enfermeira)

> já está cansada de falar e ouvir resposta, ela já ajuda muito, tem enfermeira que só dá remédio... Se a criança não quer comer a pajem deve chamar a D. Helena para saber o porque, nada de comida lavagem..." Eni

com a saída da administradora sua auxiliar, que também é pajem disse:

> "se sujar eu mando limpar, educação se aprende em casa"

uma outra pajem, Elisa, fez este comentário para a pajem Beth:

> "isso de limpar não foi prá mim, de dar resposta foi (e em tom de brincadeira continuou), eu respondo mesmo"

em resposta a pajem Beth lhe disse:

> "... são pequenos..."

e no corredor, ao sair do refeitório com o seu grupo de crianças, de um a dois anos, ela dirigindo-se a mim comentou:

> "Dora, você vê como essas pajens são (e ela se referia à pajem que é auxiliar da administradora)... eles ficam o dia aqui, como podem saber ou aprender em casa ..." Beth

O discurso da administradora constitui um endosso à linha uniformizante vigente na instituição pública, segundo a qual as pajens devem estar igual e constantemente atentas com relação à *limpeza* de todas as crianças e do espaço ocupado por elas. Devem ainda recorrer à enfermeira, pessoa cuja competência é a de avaliar porque a criança rejeita a comida. Aqui novamente reitera-se a concepção de que as crianças são consideradas como meras recebedoras de serviços, ou ainda,são

pessoas a quem não cabe responder pelos seus próprios atos.

Os comentários das pajens a propósito daquele discurso *tanto* exemplificam maneiras de se manipular as ordens, *quanto* marcam uma nítida linha divisória entre casa ou família e creche. Em um segundo plano, os comentários apontam para algumas segmentações que ali existem e que são assinaladas por alguns critérios no cotidiano das relações de trabalho.

O refeitório é um espaço de encontro de quase todos os grupos etários. Ali a criança recebe alimentação e a pajem permanece à parte do ato social "comer juntos", pois sua função é a de servir à criança. Explicitamente estabelecem-se regras do proceder institucional com destaque para a combinação do *tempo* e do *silêncio* no que se refere à disciplina no alimentar-se. LECHNER (1982) chama a atenção para dois significados do silêncio:

> "Por um lado, como vimos, o silêncio é um exercício de autoridade. Exige respeito à mera presença do professor. Recorda que a palavra é um atributo da autoridade e que só ela distribui o seu uso. O silêncio funciona aqui como um mecanismo corretivo que, invocando as normas interiorizadas, envergonha os belicosos. Por outro lado, o silêncio se associa ao rendimento. Somente se pode aprender em silêncio" (LECHNER, 1982: 15).

São as crianças de um a dois anos o primeiro grupo a chegar ao refeitório e ali aguardam o momento de serem servidas. As pajens colocam o prato de comida de cada criança no centro da mesa e posteriormente em sua direção. De modo geral, elas não põem a comida na boca da criança colher por colher. Ficam atentas para que a criança não ponha a mão dentro do prato ou derrube comida ou prato fora da mesa, etc. Deve impe

rar o silêncio por parte das crianças, pois em caso contrário, como verifiquei certa vez, onde alguns falavam, outros riam, gritavam ou então choravam, a enfermeira, Helena, bateu em uma das mesas e disse firmemente:

"aqui é lugar de silêncio e respeito"

Não é tão diverso o que acontece com a educação da criança no Chile, conforme LECHNER (1982), embora aqui eu me refiro a uma situação observada no refeitório.

Na vivência diária da criança nas diferentes dependências da creche constatam-se separações por sexo e idade, fundamentalmente. As separações por sexo já se efetuam a partir de dois anos de idade, para o uso dos dormitórios, dos banheiros ou, ainda, de mesas separadas no refeitório. Há exceções para as atividades no gramado ou no pátio coberto, no período da tarde, quando há atividades das pajens com crianças ou, ainda, nas salas de aula e nas atividades ao ar livre, pelas manhãs, com as professoras. No interior do berçário não há divisões por sexo seja na utilização dos berços, seja na do banheiro.

Com as divisões por idade resultam os seguintes grupos etários: em primeiro lugar o que abrange crianças de três meses a um ano de idade. Em segundo, as crianças de um a dois anos de idade. Estes dois grupos são denominados "os pequenos". Em terceiro, há crianças de dois a seis anos. Estes são referidos como "os maiores". Faz-se ainda uma *associação* entre grupo de idade e ocupação de certos espaços. Do grupo de idade de dois a seis anos saem dois sub-grupos, um com crianças de três a quatro anos, e outro com crianças de cinco a seis anos, para freqüentar o "jardim" e o "pré" no período da manhã, com as "tias professoras" (12).

Estas separações por idade não são feitas de modo rígido. Quando se define em que grupo a criança deve entrar e, em que momento será feita a passagem ao grupo subseqüente, recorre-se a critérios secundários. Estes são os seguintes: tamanho, peso e aparência que, combinados com os critérios principais, idade e sexo, são utilizados para as classificações.

Fazendo uso destes critérios, com algumas combinações é possível traçar um perfil com as características mais constantes em uma criança com dois anos, por exemplo. Estas características devem guardar uma certa coerência, pois é algo fundamental para que se tenha um grau de consistência entre os critérios utilizados (MARTINEZ-ALIER, 1973).

Mensalmente a administradora observava as fichas de cada criança, para saber quais delas completariam um ano de idade (e já andavam) ou dois anos. Isto ela comunicava às pajens, para efetuarem a passagem aos grupos seguintes. Em tese, este era o procedimento. Vejamos algumas mostras de novos arranjos ao se efetuar essa passagem de crianças pelos diferentes grupos etários e sexuais.

A passagem das crianças do grupo denominado "pequenos", para o grupo "maiores", já implicava uma separação por sexo. É significativo o fato de que não se questionava tal separação. O que observei foi uma preocupação constante em não colocar crianças de *tamanho* (inferior) e *aparência* (miúda, franzina ou doentia) diferenciados das crianças do grupo em que entrariam. Esta preocupação expressava o fato de que a combinação dos critérios (idade igual e tamanho inferior) não garantia o *grau* de *consistência* necessário. A solução adotada era a de adiar em alguns meses a mudança de grupo de idade e, assim fazendo, aproximar-se um pouco mais do perfil que deveria ter a criança ao fazer parte de um determinado grupo.

A grande maioria das crianças mudava de grupo no mês em que completavam mais um ano de idade. Este ritual de passagem era marcado pela ausência, por exemplo, da "festa de aniversário", algo muito valorizado socialmente, como sendo importante para uma criança, especialmente na classe média.

Observei que algumas crianças passaram a fazer parte do grupo seguinte àquele a que pertenciam, posteriormente ao mês em que completaram mais um ano de idade. Elas foram então cercadas de alguma atenção, atenção que era consentânea com o destaque que algumas já desfrutavam em razão de apresentarem alguma doença.

Registrei entre os exemplos o de um menino com um ano e o de uma menina com dois anos de idade. Jardel completou um ano e andava, no entanto, contrariamente ao procedimento usual ele não foi incluído no grupo de crianças de sua idade e a explicação que se dava era a de que o menino era "miúdo" e suscetível a freqüentes infecções de ouvido. A menina, Laura, era percebida como muito pequena e "doentinha", pois tinha constantemente feridas de pele, além de ter tido uma pneumonia.

Nestes dois exemplos, os dados sugerem, por um lado, tratar-se de crianças diferenciadas das demais com igual idade e, por outro, crianças que apresentam um estado de saúde que reclamava por cuidados. A vinculação é fundamental, porque de um modo geral não era muito diferente o *quadro de doenças* que acometiam as crianças.

Ao contrário de uma passagem rotineira, realizada com algumas crianças todo mês, para o grupo de idade subseqüente, crianças como Jardel e Laura receberam um tratamento menos padronizado, ao menos por uns dias. A administradora não apenas avisou para que fosse feita a passagem, como ainda

ela os observava e lhes dirigia palavras de carinho, nos espaços de encontro de grupos de crianças, como o pátio e o refeitório onde, na condição de novatos, partilhavam brincadeiras com outros grupos etários.

Este pequeno e quase invisível rito de passagem propicia o início da vivência diária da criança em uma outra categoria etária. A passagem de algumas crianças se dá de modo mais delineado, pois, no período de um dia elas são observadas em sua incorporação a um novo grupo. Se não implica em passar por uma operação árdua, com dor física, como ocorre na passagem do adolescente ao adulto, entre os Nuer estudados por EVANS-PRITCHARD (1978), o destaque que se dá para a passagem de algumas crianças tem expressividade.

A "atenção" dirigida a crianças consideradas não "normais" é aqui compreendida como expressão de certa preocupação pela dificuldade delas para acompanhar as mudanças que implicam a entrada em um novo grupo de idade. Pressupondo que estas dificuldades atingem a todas as crianças quando entram na creche e quando mudam de grupo etário, tal preocupação não se estende a todas igualitariamente. Conclui-se, então, que este é um dos modos de se referendar a *linha uniformizante* vigente na instituição pública. Em relação às raras exceções, elas aqui também confirmam a regra e esta regra diz que o tratamento deve ser padronizado, fazendo-se vez ou outra uma concessão para com aqueles menos iguais à "maioria".

A padronização nos comportamentos coletivos é um tema que nos remete a GOFFMAN (1974). Este autor em seus escritos sobre prisões e conventos lembra que a partir da entrada à instituição, já se efetua todo um processo de "despojamento do eu". Ou ainda, desde o processo de entrada já se dão outros processos de perda e de mortificação (GOFFMAN, 1974: 25, 28).

Ao subtrair de cada indivíduo o acesso aos "especialistas em apresentação" a instituição creche faz com que o controle da aparência pessoal de cada criança não esteja unicamente com sua família. Pois, esta, ao colocar seus filhos na creche, submete-se a um acordo tácito, que a obriga a seguir os procedimentos estipulados em nome do "bom" funcionamento da instituição.

Alguns "instantâneos" da vida da criança na creche são suficientes para estabelecer a evidência de sua linha uniformizante. Coloco a seguir algumas situações reveladoras da uniformização imposta às crianças e da padronização nos comportamentos coletivos.

Uma tarde, no gramado em volta ao prédio da creche, quando acompanhava duas pajens, Belisa e Rita e o grupo dos "pequenos" (cerca de dez crianças de um a dois anos) passaram por nós outras crianças do grupo de meninas de dois a seis anos, que davam voltas ao redor do prédio. Uma menina de cinco anos (sobrinha de uma pajem do grupo de meninos) chorava então em altos brados. A pajem Rita virou-se para Belisa e para mim e comentou:

"ela não se acostumou aqui"

e Belisa completou:

"essa menina foi criada com carinho..."

e Rita concluiu:

"não é como esses outros 'coitados'..."

Passados alguns dias notei que a menina acima referida não mais freqüentava a creche. Ao perguntar à Selma (tia biológica da menina) soube que:

"ela ficou doente e não quer saber de vir prá cá de jeito nenhum. Também, lá em casa, ela assiste televisão a hora que quer,... e aqui ficar embaixo de ordens o dia todo..."

Este é um exemplo de uma criança que saiu da instituição devido à sua recusa a se ajustar às regras de vida nela. É, porém, um exemplo esporádico, porque o habitual era a saída se verificar por causa do não trabalho da pessoa responsável pelo beneficiário. Novamente, referenda-se a doença como o *móvel* plausível, do mesmo modo como já assinalei nas passagens entre os grupos de idade, para a aceitação da recusa da criança a permanecer na instituição.

Ao mesmo tempo que se explica a razão da recusa da criança, a informação flagra a instituição e o sentimento que se tem sobre a vida nela. Conforme GOFFMAN (1974), nas instituições totais os internos têm o sentimento de que o tempo ali passado é um tempo perdido, um tempo que não se conta... É um tanto diverso o que se passa na creche. Para que se dê o acesso e a permanência da criança é necessário que sua mãe já exerça um trabalho. O sentimento a respeito do tempo ali vivido está vinculado a isto, e a sujeição da criança coloca-se como algo inevitável, com conotações negativas e inclusive de modo deliberado, são freqüentemente feitas as avaliações sobre o significado da creche na vida do beneficiário.

Em um outro momento observei o diálogo de duas pajens que davam banho em crianças de um a dois anos. Márcia comentou:

"aqui é igual quartel..."

e em seguida sugeriu à Carmem que tem uma filha de três anos que freqüentava aquela creche:

> "Carmem, porque você não põe a Fátima numa escolinha particular, lá as professoras dão atenção... é muito diferente de creche..."

Carmem lhe respondeu:

> "custa caro..., é, aqui, já começa que a criança tem de sair cedo da cama,... comer aquilo que tem..."

A linha uniformizante impregna cada uma das formas de se conduzir os comportamentos coletivos na rotina diária. Ao nível do discurso, um modo muito expressivo de verbalizar o tema uniformização é quando se faz uso da frase: "você pensa que é melhor que os outros?" Nas situações coletivas em que ela mais se aplica a uma criança, como ocorria quando o procedimento estabelecido e exigido era o de ficar sentado em cadeirinhas no banheiro do berçário, aguardando que a pajem viesse pegar, um por vez, para o banho e a criança saia daquele lugar, afirma-se a possibilidade de nivelamentos por baixo, que guardam coerência com a sujeição ao tratamento da instituição.

Quando se considera a percepção que as pajens possuem sobre a creche e as suas associações com "quartel", ou com um "lugar de coitados", pode-se inferir da frase acima uma conotação que expressa um sentimento que nega a qualquer criança mais do que o mínimo que todos ali recebem. Esta forma de defesa por baixo não deixa de ser um reconhecimento da impossibilidade de se alterar um quadro socio-econômico já antigo e consagrado, ilustrativo do modelo político vigente no país.

Em reuniões com estagiários de Serviço Social, de Psicologia e de Terapia Ocupacional realizadas na FEAC (Fede-

ração das Entidades Assistenciais de Campinas), quando comentávamos sobre inúmeras situações vividas em diferentes creches da cidade de Campinas, uma estagiária do curso de Terapia Ocupacional relatou o seguinte:

> "Na minha creche as crianças pequenas têm que ficar sentadas, várias vezes por dia, nos peniquinhos, por um tempo... Isto a gente devia mudar, negociar com a direção da obra. Mas, isso tem um lado muito bom, porque as crianças gostam, para elas é uma 'curtição' ficarem todos ali sentadinhos e é uma oportunidade que têm para descobrirem o seu corpo e também para verem o corpo dos coleguinhas. E eles riem e se divertem muito durante aquele tempo... Então, não tem que mudar..."

As observações feitas por esta estagiária desvelam uma entre tantas situações *agrupadoras* de crianças que se prestam a um *disciplinamento* padronizado, como é o condicionamento para urinar e defecar, em uma relação culturalmente muito restrita que subordina todas as crianças (DOUGLAS, 1976). A mesma regra que agrupa crianças com mesma idade para que se efetue um aprendizado coletivo, cria a possibilidade de conhecimento e de entrosamento, mesmo que superficiais para todos os que são submetidos a um mesmo disciplinamento. Revela ainda a potencialidade presente na situação de as pessoas, a partir de uma condição de igualdade que é dada, estabelecerem laços e viverem coletivamente a sexualidade (TURNER, 1974).

Quando acompanhava os passos de um menino de um ano e segurava as suas mãos, erguidas para o alto, uma pajem passou por mim e perguntou: "você gosta de criança ?" Respondi: é... sim (com a cabeça) e lhe perguntei: "e você, não?" De imediato, ela retrucou: "eu gosto sim, senão eu não trabalha-

va aqui...". Decorridos alguns dias a mesma pajem me dizia que: "estava 'cansada' daquele trabalho e buscava outra atividade, porque estava ali há dois anos e tencionava se casar, ter seus filhos não podendo, desde ali, ficar sem paciência e cansada de cuidar de criança...".

Mais uma mostra de uniformização aparece na frase de largo uso, não apenas nas creches: "você gosta de criança". Isto se associa a uma generalização, como se o grupo infantil constituisse algo *monolítico*. Se o trabalho e o gostar da criança se confundem, é porque tanto um quanto o outro implicam em se dedicar, em se ocupar com ela. A colocação da pajem sugeriu-me existir, e certamente de um modo particular nas mulheres, um estoque finito de afeição, de carinho, que se recomenda que seja reservado para o cuidado com os próprios filhos. A *paciência* é uma palavra muito empregada pelas pessoas que lidam com a criança. É uma palavra chave que mascara sentimentos ambivalentes. Ao mesmo tempo em que a pajem se queixa do trabalho, ela afirma que gosta da criança.

A uniformização vigente no espaço institucional foi até o momento exemplificada nos casos em que ela recai sobre a criança. Como as relações entre crianças são mediatizadas pelas relações adulto-criança, certamente a uniformização passa pelas relações travadas entre adultos e crianças. Um exemplo deveras significativo é aquele de se chamar todos os adultos por "tio", "tia", a despeito de se tratar de profissionais com papéis distintos e hierarquizados. Em um capítulo anterior (II) já foi colocado o fato de se empregar um termo da linguagem de parentesco e o aspecto da geração.

Parece-me ser, ao mesmo tempo, uma contradição englobar em um único invólucro todos os personagens adultos e é também uma expressão da linha uniformizante. Pois, ao utili-

zar o termo "tio", "tia" faz-se uma extensão da relação de autoridade para um número cada vez maior de pessoas. Conjuntamente, delegam-se poderes e oculta-se o tipo de aproximação e o tipo de função (BALANDIER, 1976; FOUCAULT, 1977).

É coibido um relacionamento do tipo maternal no conjunto das relações sociais processadas no espaço institucional. Procuro discutir a exclusão das relações *mãe* (funcionária) *filho* e sua subordinação a outras relações.

A forma de organização do trabalho na creche municipal tende mais a colocar a funcionária, no desempenho de seu papel, de modo tal que ela fique distante e sem acesso direto e constante com o seu filho. Por um lado, registrei exemplos que reforçam esta regra de distribuição de papéis e, por outro, observei alguns casos em que a funcionária manipulava aquela distribuição procurando manter alguma aproximação com seu filho, particularmente em situações de encontro dos diferentes grupos etários, como ocorria nas áreas em volta do prédio. Nestes casos a funcionária recebia repreensão verbal por parte da administradora em razão de atender o próprio filho que procurava, por repetidas vezes, sua companhia. Com relação às "crianças de berço", ou seja, até um ano de idade acredita-se, de um modo geral, que as mesmas não conhecem as suas próprias mães e, portanto, não a solicitam. Decorre, então, não se ter porque impedir a aproximação mãe-filho neste local de trabalho.

Constatei que no dia-a-dia a orientação se dá no sentido de impedir uma relação individualizada mãe-filho, porque ela vai contra a *linha uniformizante*, aqui novamente reiterada. Mas em muitos momentos da vida em creche, supõe-se necessário o uso da autoridade familiar e esta autoridade significa algo além das ameaças, das recriminações e dos castigos,

isto é, "bater" na criança, o que parece resolver "magicamente" os casos-problemas.

Por várias vezes ouvi uma administradora comentar que: "a mãe pode fazer o que quiser, ela pode...". Ela se referia a "bater" nos próprios filhos. Quando Helena, a enfermeira lhe pediu:

> "Eni, você precisa dar um jeito no Romeu e na Santina, eles estão por demais peraltas..."

ela simplesmente respondeu:

> "eu não posso, se eu faço... eu perco o emprego. Eu só queria ser mãe deles dois, por cinco minutos..."

Este relato sugere a existência de casos de rebeldia de crianças cujas mães não são funcionárias. Quando isto acontece, o procedimento usual é o de um aviso na hora da entrega da criança à sua mãe ou responsável. A enfermeira e a administradora são as funcionárias que fazem a ponte entre a instituição e a família. Voltarei a esta questão ao tratar das relações entre família e instituição.

A organização do trabalho estabelecida na creche municipal é de modo a impedir, nas duas direções, o contato pajem (mãe)- beneficiário (filho). Todavia é a funcionária quem está sujeita a uma proibição explícita e taxativa. É sobre ela que recaem as críticas quanto ao comportamento de seu filho. A responsabilidade reside sempre na mãe da criança, mesmo quando se afirma que é a criança quem sai à procura de sua mãe. Aqui vale a explicação de que é a mãe quem permite ser procurada por seu filho.

Se não é permitido à criança procurar por sua mãe enquanto ela exerce o seu trabalho na creche, é ao menos con-

siderado compreensível que esta procura exista. Ou porque não se nega o direito que assiste à criança a uma relação individualizada com sua própria mãe, ou porque não lhe cabe "entender" a proibição da instituição, visto que vigora a representação de que a criança é um ser pré social e não responsável por seus próprios atos.

A presença da funcionária com filho na creche gera problemas, porque é uma relação conflituosa conciliar o exercício de dois papéis. Se o ideal para o funcionamento institucional é que a funcionária seja pajem o tempo todo, exercendo este papel inclusive com o seu filho, não se despreza porém o fato de que ela desempenha, fora da instituição, o papel de mãe. O seu desempenho no papel de mãe é requisitado pelas demais pajens, pela administradora, ou ainda pela enfermeira, em apenas alguns casos: quando a criança solicita uma atenção individualizada ou quando se comporta de maneira considerada "rebelde" com a pajem do seu grupo. O que os funcionários esperam de uma pajem no papel de mãe é uma ação enérgica com o seu filho mostrando-lhe sobretudo como agir no espaço institucional, seja explicitando a quem ele deve obedecer ou os regulamentos que deve seguir.

Se o papel de pajem é *restritivo* e leva o carimbo da *linha uniformizante*, o de mãe, bem ao contrário, é muito amplo, abriga muitos *poderes* e inclui os limites da *afetividade* assim como os da *autoridade*. Nas relações internas à creche, a distinção entre os papéis de mãe e pajem é feita de maneira categórica. O material recolhido confirmou, pela ausência, qualquer tipo de associação entre os papéis de pajem e o de mãe de uma criança. Anotei um único exemplo em que se fez a associação da pajem com uma madrasta, e não com a mãe.

Quando uma criança teve permissão especial, para en

trada, diariamente, às onze horas, ela foi levada para o berçário pela enfermeira. Neste momento, esta explicou às pajens que a mãe daquela criança trabalhava em um hospital, justificando assim a exceção feita, acrescentado que a criança já havia tomado mamadeira em sua casa. O menino foi colocado em um berço e dormia. Em seguida acordou chorando e, então, duas pajens o levaram no berço para o banheiro. Quando ele chorou, ali, uma das pajens disse:

> "Paulo, aqui é um 'paraíso', as tias até que são umas boas madrastas... aqui é um 'paraiso'"

Os dados até aqui colocados sobre o funcionamento da creche e sobre as relações que compõem a sua organização procuram traduzir o papel explicitamente declarado por seus agentes: cuidar da criança. Todavia, a leitura nas linhas e entre linhas do mundo institucional, revela um segundo papel por ela desempenhado, qual seja, o de uma *normativização* das famílias. Isto começa a ser sugerido desde a vinculação da guarda da criança com o trabalho de sua mãe, que constitui o requisito número um para a entrada da criança na creche, ou melhor, para que lhe confiram este "direito que a 'Consolidação das Leis do Trabalho' dá a toda mulher que trabalha numa empresa que tenha pelo menos trinta empregadas..." (ver anexo).

A relação família-creche

Para completar a descrição da relação família-creche e esclarecer os modos pelos quais a instituição normativiza a família, privilegio as análises da categoria mãe-solteira, da funcionária enfermeira e das "reuniões com mães".

A categoria mãe-solteira constitui o rompimento do

modelo familiar tido e havido como ideal para gerar e socializar indivíduos, de acordo com padrões socialmente estabelecidos e legitimados pela ideologia burguesa. Em conseqüência disto, esta categoria é utilizada como explicação para todos os casos que escapam do quadro de comportamentos culturalmente estabelecidos.

Esta categoria é utilizada notadamente para as populações pobres (RAMALHO, 1979: 166) e ela ainda reúne um *quantum* de atributos negativos: pobreza, negação do padrão familiar, pecadora, negação do ideal materno, signo de desvirtuamento, etc.

No salão de tv, uma tarde, após o jantar das crianças, às dezesseis e trinta, eu estava sentada no chão, do lado esquerdo da entrada, do lado "feminino" quando uma funcionária, faxineira, apontou para as meninas gêmeas e disse palavras de admiração em relação aos olhos azuis das duas. Uma pajem lhe sussurrou:

> "elas são filhas de mãe solteira, a mãe (avó) disse que perdoa uma vez..."

e aquela funcionária fez este comentário:

> "são dois pecados..."

Ao perguntar sobre uma menina de um ano que freqüentara a creche por uns dias, uma pajem referiu-se à mãe da beneficiária:

> "a mãe dela, uma 'vagabunda' é solteira... a Eni 'pegou' passeando na rua,... caiu fora..."

No discurso das pajens no decorrer da rotina diária, a categoria mãe-solteira é de uso corrente e se presta à re-

provação quanto ao aspecto físico, ao estado de saúde, etc das crianças. No primeiro exemplo reitera-se um valor moral e religioso que associa *mãe-solteira* com *pecadora*. Em resumo, de todos os casos observados, fica claro que esta categoria corresponde sempre à *negação* do ideal materno. Portanto, não se questiona a ordem social que produz a miséria, a alegada desorganização das classes proletárias e no final das contas continua-se culpando as vítimas (BENEVIDES, 1983; RAMALHO, 1979).

A enfermeira representava o elemento de *elo* entre a creche e a família. Pois ela tinha o encargo de efetuar alguns cuidados quanto ao estado de saúde-doença da criança, seja fazendo curativos, seja dando remédios. Ela tinha contato diário com a família dos beneficiários, na porta da creche e nenhuma outra funcionária, mesmo a administradora, desfrutava de igual posição.

Era a funcionária que mais me passava informações dos "casos" de doenças e com freqüência ela se queixava de não ser ouvida pelas mães, em suas recomendações. Suas acusações eram no sentido de recriminar as atitudes da mãe ou responsável pela criança. A doença que acometia a criança vinha refletir a quebra de uma norma social, o cuidar do filho, que fora infringida pela mãe ou responsável (13).

Ao dar remédio para uma criança de um ano de idade e que se restabelecia de uma pneumonia, a enfermeira comentou que tem "pena" da menina, porque ela estava com coceira por todo o corpo e a mãe, em vez de passar o líquido no seu corpo, deu o remédio para a menina beber..., e porisso toma muito cuidado com ela. No fim, ela completou:

"vê que responsabilidade de mãe..."

A enfermeira é o personagem que endereça a crítica mais tenaz à família da criança. O maior contato com as famílias possibilitava a ela formular estereótipos mais "trabalhados", mais "racionalizados", em lugar de estereótipos antagônicos, o que se verifica notadamente quando há ausência de contato entre grupos (GOFFMAN, 1974).

Em tese, as "reuniões com mães" eram um encontro realizado mensalmente. Nele se reuniam, no interior da creche de orientação religiosa, alguns elementos do quadro profissional e mais os beneficiários daquela instituição. Eram reuniões presididas pela diretora ou por pessoas por ela designadas.

A convocação era feita ou por meio de um aviso escrito (impresso) e geralmente distribuído na véspera (quando da entrega da criança), por aviso verbal ou, ainda, por um cartaz na porta. A "participação" das famílias beneficiárias era reforçadamente exigida graças à combinação de duas daquelas formas de convocação. Um modo de controle da presença bastante utilizado era a existência do "livro de presença", colocado logo adiante ao portão de entrada.

Invariavelmente, no decorrer da reunião eram apresentadas pela diretora, ou por sua auxiliar (igualmente religiosa) as pessoas e seus respectivos cargos (professor, estagiário, médico, assistente social, etc) fossem ou não do quadro efetivo da creche. Não importava se a funcionária era por exemplo, uma professora que contava com vinte anos de exercício profissional na instituição. Importava certamente destacar as pessoas que "palestrariam" naquela tarde de sábado.

Não somente detalhava-se o nome e o cargo daqueles que fariam a "reunião", como ainda importava citar os demais compromissos dos palestrantes, o que representava um reforço

da importância de sua presença na creche (14).

O fato de as famílias usuárias serem colocadas insistentemente como mera *coletividade* se contrapõe com a colocação *individualizada* ou pessoalizada que se fazia com os estagiários, seja como destaque, no que diz respeito à ocupação do espaço (sala do refeitório), seja na apresentação nominal, etc.

As reuniões eram dirigidas aos beneficiários mas, curiosamente, eles não eram perguntados quanto ao interesse em fazer parte delas, pois a tão falada "participação" sempre se colocou como um *imperativo*. Como desdobramento disto, temos que os beneficiários, ou melhor, os "ouvintes" da reunião, não eram apresentados entre eles mesmos e, menos ainda, para os palestrantes. A disponibilidade de *tempo* daqueles para aguardar ("nunca começa na hora do aviso") e posteriormente assistir às reuniões, igualmente não era colocada.

Durante os anos em que observei reuniões, não foi levantada a possibilidade de que alguma dentre as famílias usuárias fizesse a reunião com os demais, ou que se reunissem no espaço da creche e entre eles realizassem discussões de assuntos de "seu interesse", por eles mesmos definidos (15). Porque não há lugar para esta alternativa que dá credibilidade à atuação dos usuários para pensarem e formularem em reunião sobre seus próprios interesses?

> "... Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção com uns de um lado e outros de outro; não se sabe ao certo quem o detém mas se sabe quem não o possui" (FOUCAULT, 1979: 75).

Notas do Capítulo IV

(1) Os nomes das pessoas e do bairro são fictícios.
Embora receba o nome oficial de "centro infantil" dado pela Prefeitura e fixado na porta do estabelecimento, a instituição é tida e havida como creche. A forma adotada para se diferenciar cada uma das demais creches municipais é a de se fazer referência ao bairro de que faz parte. Por exemplo: opõe-se creche da Vila Rica à creche do Costa e Silva.

(2) De uma psicóloga, coordenadora de alguns projetos na creche de ordem religiosa onde igualmente realizei pesquisa, ouvi a referência à creche do Jardim Madalena como creche "modelo" da Prefeitura e a única que lhe possibilitaram conhecer, levada por uma assistente social. Na creche municipal observei que entre as pajens não se menciona a condição de creche "modelo" para aquele estabelecimento.

(3) Os papéis foram os seguintes: inicialmente, monitora de um grupo de crianças dentro do projeto de "Recreação Orientada", por um ano. Em seguida, entrevistadora de parcela significativa das famílias beneficiárias (cerca de 60%) no período do quatro meses. Por último, coordenadora de um grupo de estudos com estudantes de Serviço Social e Psicologia, no período de um ano. Nos três tipos de atuação meu trabalho sempre foi de caráter voluntário e, pude em contrapartida acompanhar reuniões e festas ocorridas na creche.
Na creche municipal eu era conhecida e referida como estagiária. Isto se deu em razão de a) a autorização solicitada ter sido para o papel de pesquisadora, que não se contradiz com o papel de estagiária; b) pela menor variação no número de categorias profissionais atuando ali; c) pela inexistência de estagiários voluntários.

(4) De um modo geral, pesquisadores não fazem sequer menção a possíveis tentativas de se introduzir em locais fechados recorrendo a outras vias de acesso. Isto significa que outras alternativas são, de certo modo, dadas como não viá-

veis e, portanto, a prática de se "entrar por cima" já se incorporou entre pesquisadores de campo ou, então, a tradição a consagrou. Revela, ainda, uma postura pouco crítica no que tange a esta questão.

(5) Se uma creche é escolhida como "modelo" suponho que tenha recebido recursos materiais e humanos em maior número e tenha um acompanhamento freqüente de suas atividades.

(6) Estes dados constam do "Levantamento de dados da creche... "feito por três estagiárias de Psicologia, em março de 1978.

(7) Ibidem

(8) Há, ainda, algumas horas livres a cada mês para compensação.

(9) Não disponho de dados sobre o tempo de trabalho destes funcionários.

(10) Ver a respeito cap. II in: *Vapor do Diabo*, LOPES (1976).

(11) No próximo capítulo faço uma etnografia a respeito de uma instituição privada. Questões como a participação da criança no processo de socialização e a responsabilidade pela sua guarda formam um conjunto com feição diversa deste.

(12) Este termo não era utilizado pelas crianças para com as professoras. Era utilizado pela administradora quando se dirigia a alguma criança que era aluno de uma das duas professoras.

(13) Participei em 1978 de um pequeno grupo multidisciplinar com alunos que pesquisavam na área de saúde, no IFCH, da UNICAMP. Os seminários eram coordenados pelo prof. Carlos Rodrigues Brandão. Quando da participação do prof. Peter Worsley, discutimos esta associação entre doença e quebra de norma social.

(14) Certa vez foi citado que a palestrante, uma assistente social tinha pressa porque ainda iria, naquela tarde, em dois aniversários.

(15) A prof.ª Manuela Carneiro da Cunha foi quem me sugeriu colocar estas indagações quando trocamos idéias acerca das reuniões na creche.

Capítulo V - O MUNDO DA CRIANÇA NA INSTITUIÇÃO PRIVADA

No transcorrer deste capítulo denomino *escolinha* as instituições privadas que guardam a criança. Ao privilegiar este termo reitero o modo usual de as pessoas se referirem ao tipo de instituição destinada a "desenvolver", "educar", "socializar" ou "cuidar" etc, de crianças na "fase" pré-escolar, ou seja, até os seis anos de idade.

Na cidade de Campinas existe uma larga diversidade de escolas no que se refere ao método pedagógico, à faixa etária (comportando maiores ou menores variações), ao preço (com variação considerável), ao tempo de guarda da criança (parcial ou integral), à imagem da classe social consumidora, aos recursos humanos e materiais, à localização (centro, bairros ou zona rural), ao tipo de prédio, etc.

Em capítulo anterior (III) mencionei algumas alternativas de socialização pré-escolar na cidade de Campinas e apontei fatores de distintas ordens, como a expansão urbano-industrial, presentes na conjuntura atual da cidade. É a heterogeneidade cultural que abre espaço ao convívio de muitos tipos de escolinhas e, deixa ainda aberto este campo a outras combinações que possam surgir.

A abertura de uma escolinha se dá a partir da iniciativa particular de uma pessoa ou de um grupo de pessoas que investem um montante de capital na implantação da escola. Este capital gera lucro, quase sempre através da prestação de serviços, ligados principalmente à educação.

Em cada instituição privada existe um corpo de agentes funcionando em um mesmo espaço com estes grupos: um grupo ou pessoa que administra (usualmente coincide com o grupo que

investiu capital para a criação da escola), um grupo de professores, de técnicos e de auxiliares que vendem sua força de trabalho e recebem salários e, o grupo dos alunos que recebem serviços mediante o pagamento de matrícula, de mensalidades, etc, efetuados por pais ou responsáveis.

Dentre as escolas privadas visitadas em Campinas, destaco a pesquisa feita na "escola Mundo da Criança" dado que me pareceu significativo conhecer sua proposta de uma escola "diferente" e ainda pela possibilidade de acionar algumas redes de amizade a partir da minha condição de aluna da UNICAMP. Fui, a um primeiro contato, levada para conhecer a escola, por uma mãe-fundadora e constatei formas não convencionais de fazer funcionar uma escola: a escolha do local, uma chácara, com amplo espaço livre, casa grande e de bela aparência, os objetos materiais, os brinquedos artesanais e o mobiliário rústico. Creio que as condições de liberdade no espaço da escola foram em parte devidas ao meu acesso ter se dado por intermédio de uma mãe-fundadora e à permissão para a minha pesquisa ter passado pela reunião do Conselho Administrativo e Pedagógico.

Ela é definida por seus fundadores como "uma escola diferente" das demais. Veremos adiante se isto se confirma em termos do espaço e dos seus usos, assim como na individualidade das crianças, pelo não uso de uniforme. Lá, o trabalho não é restrito às salas de aula nem à escola e nem ao bairro ou mesmo à cidade. Enfatiza-se ali uma filosofia própria de princípios de vida e destaca-se a forma cooperada de se organizar e conduzir o trabalho. Um ponto de diferenciação em termos de escola experimental é a referência à metodologia Freinet (1).

A opção pela forma de socialização passa pela afirmação de que ela é feita em nome dos interesses da criança. A

responsabilidade pela criança parece estar diluída entre todos os adultos, visto que grupos de crianças circulavam no interior e no exterior da "escola" (casa) isoladas de sua turma ou de seu professor.

Um proclamado "caráter aberto" desta escola traduz-se, segundo os seus agentes, de diversas formas: no deixar as pessoas conhecerem a escola, no haver grande fluxo delas em seu interior, no circular material escrito produzido por seus integrantes, etc. A escola é colocada à mostra para os associados e visitantes e é também colocada como passível de permanentes reformulações pelos cooperados.

Como é a escolinha em estudo

A "escola Mundo da Criança" iniciou suas atividades no mês de agosto de 1978 (2). De acordo com as versões fornecidas pelos entrevistados, todos, sem exceção, sabem que a escola nasceu a partir de uma cisão ou um "racha" como comumente é falado. A cisão teve lugar no momento em que um grupo de pais e professores dissidentes quanto à orientação da "escola Sonho da Criança" resolveram criar uma Cooperativa auto-gestionária.

Ao fazerem o histórico da escola, os entrevistados levantam razões bem diversas para explicar a cisão. Vejamos alguns depoimentos:

> "O racha aconteceu por razões pessoais, políticas e pedagógicas. No Sonho ('escola Sonho da Criança') como havia a proposta da escola aberta, os pais tenderam a se aventurar a participar, mesmo não havendo uma estrutura de engajamento. Os professores se sentiam abafados, com a centralização nas mãos dos diretores da esco

la. O que estava claro para o grupo que saiu era a necessidade de se organizar de um modo democrático, evitando aquela centralização. Agora, os objetivos da proposta pedagógica de liberdade para a criança, autonomia, espontaneidade, criatividade que existiam no Sonho, continuaram no Mundo da Criança. A certa altura surgiu a idéia de se estudar Freinet e os professores passaram a fazê-lo. As mudanças começaram a fazer diferenças com a vinda do grupo Freinet, com os seminaristas que deram cursos para os professores e pais, propondo uma racionalidade, com delimitação dos espaços, com os ateliers que são cantinhos da sala. ..." (Adélia, mãe "fundadora")

"O racha ocorreu por questões pessoais com o dono da escola do Sonho, e não por questões pedagógicas. Foi um tempo de início de abertura, mas os canais de manifestação não estavam ao acesso, houve mais uma euforia... Houve uma reunião no IFCH (UNICAMP) e que marcou que a esquerda conservadora se mantinha no Sonho e que a esquerda progressista formava uma nova escola para os seus filhos" (Almir, pai "fundador")

"Um grupo inicial, formado por pessoas como o meu marido, que é professor, Celeste, Amadeu e outros que pensavam numa educação para os filhos, e se reuniam sempre. Pensavam na possibilidade de utilizar as pessoas do grupo, médicos, enfermeiros, professores, etc. Mas quando fizeram a conta das despesas, não dava mesmo. Nisso surgiu o João vindo da Alemanha com grana, e aí montou-se a escola do Sonho, ele com 50% e o restante com os outros. Foi indo acabaram vendo que a teoria era uma e a prática era outra. Os professores não tinham autonomia, ele dizia claramente o que se devia fazer em cada caso. Em uma reunião na UNICAMP foi proposta a criação de uma nova escola para aqueles

que não concordavam. Nesta reunião, os professores se abriram mostrando como eram subjugados pelos patrões, os donos da escola." (Aizita, mãe "fundadora")

"A escola do Sonho era assim: eles se diziam Piaget, e havia reuniões para trocas de experiências. Os pais podiam entrar na escola, mas não tinham participação nas decisões, a coisa já estava pronta. Os professores contavam os casos e ela (diretora da escola) dava o veredito... O problema que houve no 'Sonho da Criança' atingiu muito mais a gente, em termos de idéias e de ideologia mesmo, de submissão ou não a uma série de coisas, e não tanto as crianças. Muita gente saiu junto de lá, as crianças se reencontraram, a coisa realmente satisfez as crianças" (Altina, mãe "fundadora")

"No Sonho houve uma cisão. Do desentendimento com os donos da escola nasceu a escola. Na escola do Sonho eu não acreditava muito na transação pedagógica, me pintava um pouco como um certo desenvolvimentismo, o que fundamentava o trabalho era Piaget,... Tinha muita transação de obrigatoriedade da criança ficar na sala, de colocar bicho como atração na escola sem um trabalho pedagógico em cima, e as crianças acabavam vendo o bicho como brinquedo, maltratavam os bichos. Eles estavam interferindo demais no trabalho dos professores, enfim, aconteceu uma pancada de coisas lá dentro, e no que se refere à transação pedagógica tinham um rumo mesmo, seguimos Piaget e não se preocupavam em enriquecer o trabalho..." (Alzira, mãe "fundadora")

"O histórico da escola foi marcado por diferentes momentos, com assembléias confusas, que chateavam a muitos e por uma procura de organização. O processo histórico pelo qual passou a escola comporta assembléias daquele tipo. A pro

> posta da escola passa pela abertura e a educação é pensada como uma forma de organização política" (Alécio, pai "fundador")

> "O pessoal que saiu de lá (escola do Sonho) propôs com que a escola se transformasse numa escola auto-gestionária, aonde todo mundo, os professores decidissem sobre os destinos da escola do mesmo jeito que os donos da escola, que os pais, porque era uma associação. Na medida em que conseguissem transar aquele corpo inteiro, não haveria de certa forma uma dicotomia da relação entre um grupo e outro. Essa dicotomia não se espelharia na criança. Eu quero dizer o seguinte, eu muito 'puto' como acontece com muita gente no Estado, muito "puto' com meu salário xingo a criança, reprimo. Essa relação ao nível da instituição, seja ela o Estado, seja ela uma instituição particular, é uma coisa fundamental assim, para entender a transa da criança, para entender o mecanismo de prisão que a escola exerce sobre a criança. ..." (Sérgio, professor de uma escola privada)

Estes depoimentos ora se complementam e ora se opõem, e sugerem haver ocorrido um acerto de contas entre grupos de adultos. Assembléias foram realizadas na própria escola como ainda na UNICAMP, já que a clientela da escola, em grande parte, fora recrutada entre professores e alunos daquela Universidade.

A discordância central era em relação à forma pela qual os diretores da escola a geriam. Alguns dos pais fundadores (3) da escola estudada levantaram estas discordâncias como sendo as mais fortes: a centralização do poder de decisões (com os diretores da escola); a exclusão do grupo dos professores e ainda de alguns pais; a perspectiva ilusória de participação; o metodologismo (Piaget).

No que diz respeito à relação da escola com a criança, os depoimentos de Adélia e de Altina, colocam com clareza uma linha de continuidade, mesmo com a mudança de uma escola para outra. Contrariamente, Sérgio afirma que a dicotomia entre os grupos sempre interfere na relação com a criança.

Quer as discordâncias tenham sido tão somente pessoais, como querem uns, ou ainda pedagógicas e políticas, como querem outros pais fundadores da escola, elas parecem ter sido suficientes para mover as pessoas a pensarem e se organizarem para a formação de uma nova escola.

Quando os entrevistados respondem sobre a pergunta: como era a escola do Sonho? As suas idéias são colocadas de modo claro e definido. Por outro lado, alguns comentaram ter sido pouco claro, para o grupo de pais e professores, o que pretendiam quando começaram a se organizar para a formação de uma nova escola. Vejamos o comentário de uma "fundadora" e ainda a resposta para a pergunta "Porque uma Escola", impresso de divulgação da escola:

> "... Com o 'racha' trinta e quatro pais sairam fora e praticamente todos os professores. Muita gente da UNICAMP. Fizeram várias reuniões e o grupo como um todo tomou a direção. Fomos procurar um lugar e fizemos tudo. Fizemos desde, um dos pais tinha uma carpintaria e conseguiu por preço de custo mesas e banquinhos, e nós mesmos compramos tinta e fomos pintando. No mês de julho foi mês de mutirão. A escola funciona em uma chácara, com pomar grande, jardim, ... A gente saiu do Sonho e sabia bem o que não queria, não sabia bem o que queria, como conseguir o que queria; tinha uma intuição e foi fazendo com a cara e a coragem, e fez tudo. Com a cisão fizemos muitas reuniões, eu fui em muitas reuniões, no começo, para saber o que ia fazer, e acho que muita gente também, tinha tu

do por fazer, lugar, dinheiro, tudo, instalação. Parecia muito utópico, tinha um mês para fazer tudo, teve que pegar uma chácara, porque a gente não tinha tempo, acabou indo para um lugar que é até demais, uma casa com mármore no banheiro, não precisava isso para a escola, só aquela que encontrou que tinha o suficiente necessário, supra-sumo, até eu queria morar lá, jardim em volta, maravilhosa a casa, espaçosa. Outras mais em conta teria que erguer parede, ... e a gente não tinha tempo. Foi a cisão do Sonho que uniu a gente, a gente não se conhecia lá. E a gente lutou bastante para arranjar um maior número de adeptos para trabalhar de fato na escola, é como desde o ginásio acontece, tem sempre meia dúzia que trabalha e outra parte que usufrui, que pouco trabalha, e é uma situação delicada, a gente tem por princípio não coagir ninguém, a gente convida, envia circular, etc... A gente se distribui as tarefas, não tem um patrão para organizar e distribuir tarefas,... a gente fez teleférico, escorregador, balanço, muitos trabalham ativamente, outros não... a gente conta com isso, isso é um dado,... a gente não pode querer uma homogeneidade, uma elitização,..." (Altina)

"Porque uma Escola?
A resposta a essa pergunta se prende em primeiro lugar à tomada de consciência implícita ou explícita, mais abrangente ou mais particular, de que existe hoje uma crise na educação, dentro da qual se insere a crise da própria instituição escolar. Tomamos consciência de que educar é transmitir valores e, portanto, o papel fundamental da escola é reproduzir valores. Mas que valores serão ou deverão ser reproduzidos? Acreditamos que esta questão está implícita na enorme preocupação de muitos pais e professores com o processo educativo da criança. Por um lado, reconhecemos a falência dos valores

> por nós recebidos e nem sempre encontramos a maneira mais correta de realizar os valores nos quais acreditamos. Por outro lado, também reconhecemos não sermos nós os únicos agentes transmissores de valores. Como nos situaremos e estimularemos na criança uma atitude crítica diante da pressão dos meios de comunicação de massa, por exemplo?"

Outro tipo de material que incluímos como sendo mais um dado para a reconstrução de um histórico da escola é a apresentação da mesma, em uma reportagem da rede Globo, canal 12, tv Campinas, como parte do "Jornal Hoje".

> "Um novo método de ensino vem estimulando a vida comunitária. Mundo da Criança é uma escola diferente onde a cooperação é o princípio de uma educação para a vida. Cooperação de pais, professores e crianças. As aulas são diferentes. Os alunos têm um contacto com a natureza de forma real, eles entendem por exemplo, uma fruta desde a sua flor. Com a orientação dos professores plantam a sua horta e recebem os ensinamentos sobre a terra, o ciclo da planta e até a sua colheita. Estão em contacto permanente com a natureza e percebem a relação das pessoas com ela. Assim, as crianças conhecem e respeitam o seu ambiente natural de vida" (a fala de um repórter)

> "A minha criança e as crianças de outros pais que também participam da escola freqüentemente dizem assim: 'olha papai, eu vou trabalhar', e vai exatamente à escola. Então, este fato, esta dimensão começa a dar uma forma de relação com a natureza e uma forma de relação com a cultura que tem uma característica importante de ser assim determinada. Ele vem para a escola porque sabe que aqui ele vai realizar um trabalho, e esse trabalho significa precisamente a

> construção de sua personalidade, no exercício, num contacto sistemático, muito profundo, físi co e afetivo com a própria natureza" (a fala de um pai)

> "A hora do lanche em comum, por exemplo, certo? Cada criança traz a sua lancheira, no entanto na hora em que estão comendo não é apenas o seu lanche que elas comem. Entende? Há todo um movimento de partilha, de interesses comuns, de atração que uma exerce sobre a outra. Até movimento de competição por uma mesma coisa, que é um desafio, um problema a ser resolvido entre seres humanos, entende?" (a fala de um professor)

> "O que que você faz?"
> "Eu brinco".
> "O que que você mais gosta?"
> "Gosto mais de fazer reunião do que a gente vai brincar". (diálogo entre o repórter e uma menina de cinco anos).

Ao solicitar de alguns entrevistados uma definião sobre: como é a escola Mundo da Criança para eles, para pessoas de sua rede de parentesco, de amizade, de vizinhança, ou ainda, quais são as imagens mais comuns no que se refere a esta escola, resultaram declarações como estas:

> "A escola tem proposta de liberdade, o próprio espaço físico é no sentido de libertar a criança, e isto não tem em outras escolas. O Celso (professor) você conheceu, era legal, ele quase não ficava na escola com sua turma, ia com as crianças na padaria, ia em praças e tinha a proposta de Freinet de que a escola não tem um local único e fixo. As crianças de escolas experimentais questionam, perguntam sobre tudo, o que não acontece com as crianças de creche". (Marina estagiou na escola estudada e traba -

lhou em creche de orientação religiosa)

"Quando Renato estava na idade de ir para a escola, porque eu trabalho, fui ver algumas na cidade (centro de Campinas) mas eram em casas, como a dos meus sobrinhos, e ele já fica preso, mora em apartamento, então nós não quizemos. Fui na Comunitária, mas para a idade dele, dois anos, não tinha, só para quatro anos. Ia no Sonho e Mundo da Criança; primeiro no último, gostei e coloquei, não cheguei a conhecer o Sonho. No começo eu ficava com Renato no Mundo da Criança e pude ver como funcionava a escola. Eu queria uma escola pequena, porque acho que por mais que tenham boas intenções não dão atenção quando a escola é grande. Queria uma escola com espaço para a criança brincar, uma escola onde não estivesse estabelecido coisas para fazer, como: dia para pintar, ou para desenhar dentro do risco, etc. No início, ele chorava e eu ficava com ele na escola, agora ele vai de ôni - bus para a escola, e eu noto que ele vem contente de lá. Quiz colocá-lo porque ele era tímido com outras crianças, com adulto não, sempre se deu bem, agora ele ainda é tímido, mas brinca em grupo.

Dizem que a escola é uma bagunça, a criança faz o que quer, e não é isso, a criança pode escolher mais, ela aprende guardar e cuidar do que é da escola, de uso de outros, do que é seu. Eu sempre preciso explicar que não é bagunça. Outra coisa é dizer que a escola não é séria, é só para brincar, quando tiver que ser sério deve-se colocar em outra.

A partir da entrada na escola vejo nele mais iniciativa, porque se a escola dá mais opções a criança vai ter mais iniciativa. Durante um tempo, ele estava impossível e eu pensei que fosse por causa da escola, e aí a minha irmã disse que o Jorginho que não é desta escola estava igual. Hoje, o Renato quer as coisas mas ar

gumenta, ele estava passando de nenêm para criança, quando começa entender, ter vontade e não ficar só obedecendo. E minha irmã me disse que era fase como ocorria com o seu filho" (Marisol)

"O meu filho de três anos está no Mundo da Criança desde este ano (1981) depois de ficar um mês no Sonho, que detestei, procurei o Rio Branco, mas soube que era repressivo, muita sala e pouco em área livre. No Sonho, ele não continuou porque a professora não conseguia fazer o Flávio parar de chorar. Prá mim, escola é o professor; no Mundo da Criança acho a Celene (professora) ótima, desde o primeiro dia o Flávio me deu um beijo e ficou bem lá. E era fevereiro e a minha filha tinha nascido em janeiro e sei lá como estava a cabecinha dele... No ano de 1982, Flávio ia ficar na turma de dois a quatro anos porque faz em junho. Eu discordei e coloquei que nesta escola que se faz tanta reunião e depois se comete um furo destes... Aí disseram que ficava a critério dele, é claro, ele quiz continuar com a sua turma. Ele tem dois amigos: Zezão e Mário, meu filho tem queda pelos de olho puxado, e este ano o primeiro foi para a escola Rio Branco, as fotos dele na escola são ao lado dos dois. Nas férias, tudo que ele fazia e via ele me dizia que ia contar para o Zezão".

Eu lhe perguntei se ela notava que seu filho ficara "ligado" com a professora do ano anterior em função da declaração de que "a escola é o professor"?

Já desta vez Marita me disse que "Flávio está numa de amiguinhos e não se liga com professora mesmo a Celene que namora meu irmão, está sempre na casa da minha mãe, ele preferiu ficar com sua turma, eu pensava que ele optaria pela Celene. Se agora eu quizesse pôr no Rio Branco, ele iria numa boa, com o Zezão lá". Marita me disse não saber se ele continua na es-

cola para o primário, "pelo preço iria para o 'Pimpolho', onde está o filho de minha prima. Do Rio Branco já ouvi dizer que não é nada do que falam, de repressão, só sala... e eu que moro quase vizinha, ele pode ir a pé. A Comunitária está entre as escolas que penso em pôr, mas logo imagino o preço, o quanto pode custar o ônibus para lá, o depósito,... Conheço pessoas que tiraram os filhos do Mundo da Criança porque a criança ficou uma 'peste', brigava, argumentava tudo... Essas pessoas queriam era tolher, porque lá eles argumentam, o Flávio argumenta muito, explica tudo. Conheci a escola pelo Alécio (pai fundador) e o que mais me animou do que ele contava é a grande liberdade que é a escola, do que não gosto, eu não vou mesmo é nas reuniões do Conselho, vou nas reuniões de turma (com o professor e os pais das crianças de cada turma)" (Marita)

"Meus conhecidos acham a escola uma 'piração' e muito cara. E tem também os que acham que é um lugar onde a criança pode fazer tudo aquilo que ela quer, o que não é verdade, porque a liberdade de cada um acaba onde começa a do outro".

Quem não se daria bem com a escola? "Aquela mãe que quer ficar sem o filho, quer sossego. Teve lá uma 'gringa' que ao pegar o filho, este fez 'xixi' na grama e ela bronqueou com a professora por deixar aquilo, que se faz no banheiro, sozinho e de porta fechada; que ela ia tirar o seu filho da escola e a professora explicou que o banheiro é aberto e que ao mesmo tempo se usa a pia. É assim, pessoa preconceituosa não dá certo na escola. Quem quer colocar o filho e esquecer, não dá porque tem reunião de turma, pedagógica e do conselho (administrativo) e ainda mutirão para fazer brinquedos, etc." (Aizita)

"Na escola existe o conflito entre valores como o coleguismo, a fraternidade, a não competitividade e os valores da sociedade mais geral. Ao falar com alguns amigos sobre a escola, pessoas que eu conhecia o jeito de pensar, me surpreendi porque me falaram coisas do tipo: meu filho é malandro, com ele tem que ser autoritário,... e tem gente contente com escolas rígidas onde nunca colocaria os meus filhos". (Almir)

"Trabalho aqui desde quando estavam fazendo os bancos, as estantes, arrumando a escola, era julho de 78. Vim trabalhar na escola, do hospital, primeiro pelo salário melhor e foi como entrar num jogo, e gostei do jeito de trabalhar, onde a gente pode falar o que acha, onde pode dizer do que não gostou, procurar resolver, e com algumas pessoas converso mais e com outras menos".

O que contaria para alguém que não conhece a escola, o que acha que é importante explicar?

"Do que eu entendo, da parte pedagógica não entendo, eu só tenho que indicar, para quem pode (pagar). Aqui é uma escola onde as crianças têm liberdade, onde a criança pode escolher aquilo que quer fazer. Um dos meus filhos é aluno da escola (1º grau) como eu trabalho aqui, ele teve direito, para ele foi difícil tudo, com as pessoas, a pedagogia da escola, e ele vai sair".

Perguntei se ele gostava da escola? "Ele gosta, mas quando conheceu a outra escola, de reeducação, ele ficou querendo sair daqui. Porque ele tem problema para aprender, ele esquece fácil. Ele tem dificuldades de quem é mais pobre. É, isso acontece, não é por ser aqui, porque aqui é um lugar onde o meu trabalho que em geral não é valorizado, é valorizado" (Margarida cuida dos serviços domésticos da escola)

"Soube que precisavam de alguém para cuidar das

> crianças no ônibus, aí eu aceitei porque adoro criança claro, e já tinha feito estágio em um orfanato". Para você quem não se daria bem nesta escola? "Você quer nomes?" Eu disse que não, que eu queria saber dela que tipo de pessoa põe os filhos e qual não põe aqui? "Se eu tivesse um filho,... quando eu tiver um filho ponho aqui, quem não põe é quem não quer que o filho fique independente, como a mãe dos dois meninos 'novos' (ou seja, que entraram recentemente na escola), ela não acostuma aqui, hoje ela entrou na Secretaria dizendo que não aceita ir e deixar os dois chorando" (Rosita cuida das crianças no ônibus)

Na quase totalidade dos depoimentos as pessoas definiram a escola por *contraste*. À medida que negavam formas correntes de se perceber esta ou outras escolas, os entrevistados foram definindo como é *esta* escola. É de particular importância a relação de causalidade entre: como é a escola (lugar de "liberdade"...) e o que resulta na criança ("ela argumenta, tem iniciativa..."). Observo freqüentemente as pessoas estabelecerem esta *relação* quando se referem a outras escolas da cidade. No caso da escola estudada isto se coloca de modo ostensivo e deliberado talvez em razão de se afirmar a sua singularidade.

Percebe-se que as pessoas demonstram possuir sobre esta escola uma alta valorização. Isto talvez remeta a questão a um debate envolvendo toda a sociedade moderna, no sentido de busca e reflexão crítica no que se refere aos métodos pedagógicos então adotados. Valorizar as escolas experimentais seria igual a endossar a validade deste questionamento sobre as metodologias de ensino em voga nos dias de hoje (4).

A valorização é expressão de um privilegiamento de aspectos fundamentais em termos de uma organização escolar: li

berdade, espontaneidade, coleguismo, cooperação, etc, e ela é também um modo de caracterizar as crianças que freqüentam esta escolinha. É como se a escola tivesse a capacidade de produzir moldes e em razão disto ela abriga um determinado tipo de pessoas.

O que atravessa todos estes depoimentos é a crença de que a "Proposta da escola": escola aberta, lugar de grande liberdade, lugar onde a criança pode escolher, etc, se realiza. É uma espécie de profecia que se auto-realiza. As discordâncias estão ao nível dos resultados. Assim sendo, há aqueles que afirmam pender a escola para uma liberdade com limites, como há os que afirmam existir um "laisser-faire" ou bagunça, ou ainda, liberdade total. Esta questão será retomada.

A organização social e o trabalho com a criança

As maneiras possíveis de a criança chegar à escolinha são estas: pelo rodízio de caronas entre pais, pelos pais ou ainda pelo "ônibus da escola". A maioria das crianças se utiliza desta última alternativa, havendo dois ônibus no período da tarde e um para o da manhã. O rodízio de caronas foi a forma coletiva inicial mais utilizada para transportar as crianças. A explicação mais ouvida foi a de que ele representava um baixo custo. Uma vez que esta organização coletiva se mostrou, com o correr do tempo, uma organização precária devido a mudanças de residência, à saída de crianças da escola e ao trabalho dos pais, etc, ela cedeu lugar ao ônibus.

No período da tarde os dois ônibus da escola chegam por volta das treze horas e vinte e cinco minutos. As crianças vão entrando, sozinhas ou em grupos, conversando, andando ou correndo, sem cumprimentar outras crianças ou adultos (5).

À medida que vão chegando na escola, elas se dirigem para a sala de suas respectivas turmas, onde colocam suas lancheiras, em um dos cabides. As crianças que chegam primeiramente na escola, antes daquelas que vêm de ônibus (os horários de chegada e de saída do "ônibus da escola" coincidem com o início e o fim de cada período), habitualmente se dirigem para os brinquedos da parte esquerda do portão de entrada, indo para os balanços, ou para o tanque de areia, ou jogar bola, ou subir em árvores, etc.

De um modo geral, as atividades em cada período desenvolvem-se da seguinte maneira: trabalho nas respectivas salas de aula (de cada turma), atividades "fora", ou seja, na área em volta da "escola", lanche (em um local determinado, ao ar livre com mesas e bancos, ao lado da casa, à esquerda da entrada), atividades nas salas, "ir para o portão", ou seja, ficar no gramado ou nos balanços aguardando o horário de tomar o ônibus de volta para casa, as dezessete horas e vinte minutos.

As crianças inscritas nesta escola são divididas em "turmas" ou grupos de idade. A escola distribui em períodos próprios, ou em grupos de idade, os momentos da criança. De um modo geral, este retalhamento é feito em nome e de conformidade com os métodos pedagógicos seguidos em cada instituição de guarda de criança. A escola possui ou traça uma trajetória a ser percorrida para que se faça a passagem criança-adulto. Isto quer dizer que seu papel se define com mais propriedade, e é direcionado em nome de critérios "científicos" e "racionais". Esta discussão do papel da escola será retomada posteriormente quando tratarmos da relação família-escola.

A instituição escolar de modo diverso da instituição familiar recorta os grupos de idade de modo claro e marca

do. O recorte tem a ver com atribuições quanto às capacidades e também incapacidades esperadas de cada grupo de idade. Em tese, para a entrada da criança em um grupo de idade, é exigido que ela já possua um certo número de capacidades e, ao mesmo tempo, é esperado que ela venha a adquirir outras mais.

Vigora na escola não somente uma classificação com um rol definido e redefinido do perfil esperado da criança típica de cada turma, como também nela registram-se as passagens de um grupo para outro. Ou seja, a escola não somente classifica e reclassifica incessantemente, como também constitui um registrador de passagens.

Uma primeira classificação é feita para a entrada da criança na escola Mundo da Criança. O requisito para que ela possa frequentá-la é o de que saiba andar de acordo com informações obtidas por parte de uma mãe-fundadora e também de uma professora.

Um primeiro e principal critério para individualizar cada "turma" é o critério idade. Este critério, inclusive, é o que dá o nome para cada "turma", como por exemplo: turma de dois a quatro anos.

No capítulo anterior quando nos referimos à classificação da criança na creche municipal, mencionamos a utilização de critérios primários, sexo e idade, sempre combinados com critérios secundários. A escolinha em estudo classifica a criança tendo como critério principal a idade. Este critério porém não era o suficiente para classificar todas as crianças, dentre os diferentes grupos. Neste caso recorria-se também aos critérios secundários. A combinação destes dois tipos de critérios vem garantir as igualdades e as diferenciações almejadas.

Com as informações passadas por uma professora, Carina, procuro explicar a combinação de critérios e o grau de

consistência necessário na combinação daqueles. O artigo "Cor como símbolo de classificação social" nos elucidou, para entender a classificação que ora nos interessa especificar (MARTINEZ-ALIER, 1973: 453-472).

Exemplificando, no início do primeiro semestre de 1982, a escola contava com quarenta crianças na faixa de dois a quatro anos de idade. Formou-se uma turma com vinte e cinco crianças para dois professores, Camila e Cesar. Uma terceira professora, Carina, recebeu os demais restantes formando inicialmente um grupo com quinze crianças. "O meu grupinho é formado com todas as crianças do grupo da Carmen em 81, porque um critério era colocá-los novamente juntos, e dos alunos novos na escola, os mais novos e mais meninas, porque um segundo critério era formar grupo misto".

Diferentemente do que ocorre na creche municipal, onde em tese a criança muda de grupo no mês que completa mais um ano, na escolinha em estudo, a criança *permanece* pelo tempo de um semestre escolar (quatro meses) em uma das turmas formadas desde o seu início. Sendo assim, a segmentação "quatro a seis anos", por exemplo, tem limite em meses, para início e fim e é estabelecida no início do semestre.

Na entrevista de Marita há o relato de sua queixa e discordância, levadas à escola, em razão do fato de seu filho, por completar quatro anos somente em junho, deveria ficar com o grupo de dois a quatro anos e, conseqüentemente, não seguiria sua turma do ano anterior, como desejava sua mãe. O limite mínimo de idade para fazer parte do grupo de quatro a seis anos era ter quatro anos completos até o mês de maio. Por fim, no caso em questão, conforme Marita, seu filho foi "chamado a opinar" a respeito de sua preferência.

O critério idade não foi o determinante, a despeito

de ser o principal. No ato de classificar, uma não rigidez no colocar prioridade entre os critérios existentes expressa interesses mais gerais que são invocados, como ocorreu no caso em questão. O critério de manter o mesmo grupo do ano anterior, que aliás se fez valer para a formação do grupo da professora Carina foi novamente seguido e com isto colocou-se em primeiro plano atender o interesse expresso na queixa de uma cooperada da escola.

As crianças passam por um processo contínuo de *igualdade* e *diferenciação*. Elas são igualizadas porque pertencentes a um mesmo grupo e diferenciadas por contraste com os outros grupos. Além disso há diferenciações no interior do próprio grupo (EVANS-PRITCHARD, 1978). Vejamos o relato de duas professoras:

> "... com o meu grupinho (treze crianças de dois a quatro anos) não vou exigir do Reinaldo, que tem dois anos, que corte no risco, mas vou exigir e insistir com aqueles com mais de três anos" (Carina em 1982)

> "... com esta turma (vinte e cinco crianças de dois a quatro anos) nós (Camila e Carolina) trabalhamos no início (do semestre) a confiabilidade para que tenham independência em tudo, queremos que eles tentem, não que a gente não abotoe algo nas costas, ou amarre o sapato (eu contei que Geraldo havia me pedido naquele dia), não que não haja carinho, sugerimos que peçam ao colega ao lado. Agora, no fim do ano, notamos que eles estão 'enturmados', quase não há brigas..." (Camila em 1981)

O grupo da professora Carina em 1982 formou-se com quinze crianças, sendo que ali estavam as menores, as mais novas e meninas dentre as quarenta crianças na faixa de dois a

quatro anos. Foi feita uma segunda classificação dentro do total inicial, cabendo-lhe um número menor de crianças, o que é coerente com o critério utilizado para com o grupo "dos pequenos", isto é, um menor número de crianças por adulto. Na exigência e expectativa para que a criança faça algo como cortar no risco aos três anos, como diz Carina, o que se coloca em primeiro plano é a idade da criança.

No que se refere ao ensino do cuidado com os próprios objetos, vi que os professores insistiam particularmente com as crianças "novas" ou entrantes para que eles guardassem o copo e a sobra do lanche em suas respectivas lancheiras, e colocassem estas nos cabides. Segundo FOUCAULT (1979) o processo disciplinar exige um registro contínuo, e implica em análise do espaço e um tempo para a incorporação. Então, se acontece menos com os "alunos da escola" é porque estes já foram disciplinados e têm incorporado esta atitude, ou seja, o cuidado com os próprios objetos.

O critério idade vigora em primeiro lugar. Em segundo, o critério é "ser aluno da escola Mundo da Criança", o que implica na incorporação de princípios de vida: autonomia, coleguismo, assim como normas de se proceder em grupo: questionar, ter iniciativa, etc. Desde que a criança responda afirmativamente à expectativa de dominar estes dois critérios, ela está enquadrada no padrão "aberto" da escola. Certamente, para a incorporação de princípios de vida a variável "tempo da criança na escola" é fundamental e não é por coincidência que as "crianças da escola", ou melhor, aquelas que a freqüentam desde seu início são justamente as mais acusadas de fazerem uso de um *jargão* comportamental que as identifica com as imagens que se tem desta escola.

A turma de um a dois anos ocupa uma sala com banhei

ro conjugado. Para com este grupo procura-se colocar um número pequeno de crianças por adulto. Ou seja, tem-se com esta turma uma menor proporção criança-adulto. "O limite é de seis a dez crianças para um professor" informação passada por uma das mães-fundadoras e justificada em razão do trabalho solicitado pelas crianças (6).

Em sala de aula, por várias vezes uma menina, Jurema, bateu e puxou o cabelo de um menino, Ernesto, que resmungava. A professora, Célia, dizia "ele não gostou, doeu..." e olhava para Jurema. Em outras vezes "ele é nosso amigo, não bate", ou "não é para bater Jurema, machuca e ele não gosta..." Algumas vezes a menina aproximou sua mão do rosto ou do cabelo de Ernesto e Célia logo dizia "de carinho ele gosta...". O pai de Ernesto estava na sala, ao lado do filho e nada comentava. Ao sair para acompanhar a atividade "fora" Célia lhe disse "ele é pequeno, não reage, ela vai em cima...". Aquele se restringiu a ouvir o comentário da professora.

A situação relatada é um recorte em "uma atividade 'dentro' da escola", ou melhor, em sala de aula. Aqui se confirma a hipótese, já enunciada em capítulo anterior (II) que é esta: quanto menor a criança mais o adulto se coloca como porta-voz de seus atos, de seus desejos, etc. Pois, quanto mais nova ou menor a criança, tanto mais ela é percebida como mais incompleta ou menos pronta, e mais acentua a *relação de distância* criança-adulto.

Particularizando, na escola o *professor* é quem detém o poder da palavra, é ele que mostra sua força, é um parâmetro principal. É por meio da palavra que ele dá significação às relações criança-criança, criança-adulto, seja impedindo a agressão, seja estimulando relações afetivas. Nas palavras do chileno LECHNER (1982: 15):

> "... a palavra é um atributo da autoridade e que só ela distribui seu uso."

FOUCAULT (1979: 105, 106) considera existirem nas escolas, desde o século XVIII, novas técnicas de poder:

> "A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. É a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório.
> A disciplina exerce seu controle, não sobre o resultado de uma ação, mas sobre o seu desenvolvimento. ...
> A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. ...
> A disciplina implica um registro contínuo. ..."

A descrição de uma situação observada em uma sala de aula - um espaço classificatório - esclarece um pouco mais diferentes momentos desta relação de poder professor-aluno.

No decorrer de uma atividade em sala de aula um menino por diversas vezes empurrou duas meninas e tirou a maçã da mão de uma outra. A professora, Cinara, de início falou: "porque você fez isso Geraldo?" Este não lhe deu resposta e em seguida foi empurrando com a mão uma menina, Marli. Desta vez a professora lhe disse "você machucou ela e está atrapalhando..." Mas Geraldo continuava e a professora novamente "você é bobo, porque você faz isso?" e, passado um certo tempo Geraldo voltou a empurrar outras crianças e aí então Cinara o empurrou e ao mesmo tempo lhe disse "você fez assim nela..." Ao término da aula Cinara veio comentar comigo que "o Geraldo está se 'soltando', ele não era assim, ficava quieto, agora está 'legal', está 'solto' e 'estou gostando de ver!"

A partir do exposto, verificamos que a professora

começa por interrogar a criança sobre a razão de seu ato. Esta não lhe dá resposta e continua "atrapalhando". A professora rotula a criança e avalia negativamente o seu ato. Finalmente mostra à criança seu ato fazendo-o. Há o interesse em combinar a fala com o ato. De início, tão somente fala-se com a criança sobre seus atos e, por fim, fala-se e faz-se sobre ela, o seu próprio ato, exatamente aquele que o professor reprovou antes, com palavras. A socialização preconizada nesta escola aposta na necessidade de se conscientizar a criança a respeito de tudo aquilo que ela faz em suas relações com seus iguais.

A fala é o principal *instrumento* de trabalho. Na maior parte do tempo o professor fala com os seus alunos. Além disso, ele associa a fala ao ato, com o que, ganha um recurso a mais na relação de poder. Isto ilustra duas coisas: uma, a fala é um instrumento sempre eficaz; é um controle utilizado na maior parte do trabalho com a criança. Segunda, a fala não é substituída pelo ato, ela o acompanha como que para dar uma feição de não violência ao mesmo e, para novamente referendar o seu peso.

No convívio criança-criança, de um a dois anos, atitudes bastante comuns, como a "briga", o "tapa", o "empurrão", a "mordida" entre outras, são consideradas "próprias" deste grupo etário e, ao mesmo tempo, elas estão sujeitas a um disciplinamento constante e contínuo, como já foi exemplificado. Dizer que uma atitude é "própria" ou é "uma fase" é igual a tomar sua ocorrência enquanto algo esperado e a ser "trabalhado" ou disciplinado (FOUCAULT, 1979).

Mesmo que a disciplina para o domínio esfincteriano, isto é, o ensino para que a criança peça para ser levada ao banheiro ao fazer "xixi" ou "cocô", esteja incluída no rol

das atribuições da família, a escola a certa distância espreita e se organiza, tendo em conta a interiorização deste aprendizado. Isto implica em que se atribua ao professor o dispor de tempo para este trabalho mais *pessoalizado* para com cada criança, seja para "trocar fralda", seja para um "meio-banho", cuidados que são freqüentes com a criança até dois anos de idade.

Em suma, a escola traça uma linha de continuidade para aquele aprendizado, por exemplo, e a relação de *proximidade* física e afetiva que é dito ser um lugar-comum (ver descrição de um período com esta turma), com esta "turminha" não deixa de sugerir uma espécie de compensação a uma mais acentuada relação de *distância* criança-adulto.

Ao falar para com a professora da turma de um a dois anos, do meu interesse em ficar com o seu grupo durante um período (tarde), Carmen concordou prontamente. Antes de entrar na sala, ao chamar nome por nome as crianças de sua turma e aguardar na porta a vinda de todos, Carmen comentou com um de seus alunos, Adriana, que ela estava de cabelo cortado.

Quando todas as crianças já estavam no interior da sala, Carmen nos chamou para conversar num canto, disse ter muitas coisas para contar e que naquele dia eles tinham uma visita. Adriana imediatamente disse "Adriana é a visita..." e Carmen "não é a Adriana... quem é a nossa visita (e dirigindo se a mim qual o seu nome? Dora) é a Dora, ela vai ficar aqui hoje, e fazer o que a gente faz...". Em seguida, ela me apresentou para cada criança: Jussara, Flamínio, Dario, Lucely, Raimundo (este estava de pé, chorando e chamando por Carolina, sua mãe, que é professora de outra turma de crianças) que as vezes fica bravo e Adriana. Com exceção de Raimundo, estávamos todos sentados no chão, em um canto da sala. Carmen comen

tou para todos que Adriana estava de cabelo cortado, perguntou à menina quem o cortou e ela disse ter sido sua mãe. Carmen perguntou sobre as crianças que não estavam presentes e não sei ao certo se alguma delas citou os nomes de Celina e Liberio. Foi a professora quem frisou o nome dos dois ausentes, e disse que o segundo estava com catapora. O total de crianças de sua turma é oito.

Raimundo continuava chorando e, irritado, batia com a cabeça em um espelho, que fica colocado no chão, encostado na parede. Carmen o tirou dali e pediu para que ele se sentasse pois ela ia começar a contar uma estória. Ela carregou Raimundo para que ele não voltasse para onde estava o espelho, e o colocou sentado a seu lado, e aí então começou a contar a estória. Ela mostrava as gravuras (movimentando o livro) e contava sobre o que continha em cada página. Quando ela chamou a atenção para o bico do papagaio Adriana disse "Adriana tem (ou vai) pôr um bico...". Ao mostrar uma gravura com um periquito, Adriana começou a cantar "o periquito canta,... o papagaio fala, morena bonita vamos embora,...". Carmen sorriu e comentou "só você mesmo Adriana...". Em seguida, Carmen retirou umas revistas do armário, entregou às crianças dizendo para cortarem, em seguida rasgarem e por último amassarem.

A atividade "fora" de sala de aula foi aquela de "brincar no gramado", no lado direito de quem entra na escola. As crianças correram para o gramado, em direção ao portão de entrada e dali foram para o lado direito, e eu e Carmen fomos andando em seguida. Neste tempo Carmen começou a contar "Dora, você deve estar notando na programação com este grupinho que a ênfase fica mais no relacionamento afetivo, é a coisa de colo, chamego mesmo. Acreditamos que a pessoa com uma base afetivo emocional é capaz de ter um desenvolvimento..." As crian

ças ficaram espalhadas entre o tanque de areia, algumas árvores e o gramado. Sentadas no gramado, continuamos o papo.

Perguntei de sua experiência em escola e soube que "minha experiência era em escola oficial, no primário (primeiro grau), no Rio, coisa mais tradicional,... fiquei um tempo sem trabalhar... e procurei esta escola para o meu filho mais velho, que é aluno do primário". Em seguida, ela fez comentários sobre algumas crianças, como por exemplo, Lucely "em sala de aula, com atividade em grupo, tem essa de ser sufocada pelo grupo, já em atividade livre ela participa". Ficamos observando e vimos que Lucely falava, e ria com Adriana e outras crianças. Carmen ainda me disse já ter falado com a mãe daquela, que parece não se importar... Carmen chamou por Lucely e ela não respondeu, "quando eu a observo em grupo vejo que não é um problema de audição, acho que ela está noutra, longe..." completou a professora.

Neste período de observação foi o dia da semana de lanche coletivo e desta vez trazido pela professora. Notei que todos trouxeram um suco e Jussara ainda algumas frutas. A esta Carmen disse: "hoje é dia de 'lanche coletivo', bolacha com mel", e guardou as frutas na lancheira da menina. Ao lhe perguntar se queria que eu abrisse a tampa do suco de alguma criança, Carmen me disse "só o começo". Uma vez terminado o lanche as crianças foram para o gramado, desta vez do lado esquerdo da entrada da escola. Um menino me pediu para que eu lhe balançasse e falou o pé, quando me dirigi até ele. Disse não ter entendido e foi Carmen quem me explicou que balançape los pés, ou seja, segurando-os faz movimentos para frente e para trás. Logo em seguida Carmen saiu daquele local e eu fiquei com quatro ou cinco crianças que se revezavam nos balanços.

A atividade seguinte foi a de "fazer um passeio" nas ruas próximas à escola. Ainda no portão de entrada, Carmen deu alguns avisos: "todos andando, quando vem carro todo mundo pára até ele passar, nada de correr viu Lucely". Assim que ela abriu o portão Lucely já saiu correndo. O passeio se restringiu a uma brincadeira das crianças na rua em frente à escola, onde elas começaram a pisar no barro de várias poças, no movimento de ir e vir. Somente Flamínio não o fazia e, por três vezes Carmen lhe perguntou se ele não tinha vontade de entrar e o menino fazia com a cabeça que não. A professora começou a comentar "A Jussara está com 'mão pintada'" e Adriana veio em seguida mostrar seu corpo 'pintado'. Alguns começaram a colocar barro na cabeça e aí a professora disse que não o fizessem e notei que continuaram... Uma menina veio em direção à Carmen e a mim, chorando com barro no rosto e foi chegando para bem perto de Carmen e esta "não, não, espere." e foi passando a mão no rosto da menina para retirar um pouco do barro. Em seguida, Carmen chamou a todos para entrar para dentro da escola, foi indo na frente com alguns, e me pediu para acompanhar os demais até o tanque, onde ela deu um banho em cada uma das crianças.

Ao término dos banhos fomos para a sala de aula. Nesta, a professora ficou dentro do armário embutido, sentada no chão, e leu a estorinha da "Onça Pintada". Ao finalizar a leitura, cada criança pegava sua lancheira e se dirigia para o portão de entrada da escola, e ali, aguardavam o retorno para suas casas.

Com uma das professoras da turma de dois a quatro anos falei do meu interesse em ficar naquela tarde com o grupo, ao que ela concordou. Em seguida, Dinorah, aluna da turma de quatro a seis anos, irmã de Lorival, aluno deste grupo, falou

para esta professora, Camila, que seu irmão não vinha porque estava doente, com problema na barriga..., e Camila "mas ele vai ficar muito tempo em casa, ou só alguns dias?" e Dinorah "até ele melhorar". Camila seguiu para a sala de aula com alguns de seus alunos, eu os acompanhei. Carolina, a outra professora veio posteriormente. Camila começou a carregar uns bancos e falou em dar uma ajeitada na sala. Ouvi Geraldo lhe falar "Camila, vou tirar essa roupa" e Camila lhe disse "jóia, Geraldo, está quente...". Camila dirigiu-se às crianças e falou "vamos formar a roda" e todos foram se sentando no chão, enquanto ela comentava que tinha muita coisa aquele dia... Dirigindo-se ao Danilo, perguntou sobre o que ele trazia. Este abriu o pacote e mostrou um chapéu. Camila lhe disse "é, hoje é o seu aniversário, Dani?" e este mexeu a cabeça afirmativamente. A professora "então, depois nós vamos cantar parabéns prá você..."

Camila mostrou a todos um "bichinho", dentro de um tubinho de plástico, que o Lorival mandara por intermédio de sua irmã, Dinorah, e disse "ele não veio porque está com dor de barriga, mas mandou este 'bichinho' para nossa coleção." E la foi até o armário e pegou o mostruário e trouxe para a "roda". Neste havia borboletas, besouros e outros "bichinhos". Perguntei sobre o que colocavam e Camila me explicou que era formol, para conservar. Comentou que ia passar o "bichinho", colocado agora em um prato de isopor, para que cada um pudesse ver melhor.

Enquanto acontecia a "roda", Geraldo ficou mudando de roupa, no corredor, onde ficam os cabides com as sacolas e lancheiras. Ao dar uma olhada vi Geraldo tentando passar a boca da calça pelo pé calçado com tênis. Ele me pediu para amarrar, mostrando um pé, perguntei se fazia igual o outro, dando

a volta atrás e o laço na frente. Geraldo concordou mexendo a cabeça.

A "roda" continuava formada. A cada criança foi passada uma folha trazida por Renato. As crianças se aproximavam cada vez mais da professora, a fim de ver e/ou ouvir melhor. Em certo momento Camila pediu para alguns se afastarem, a fim de abrir a "roda". Algumas meninas falaram seguidamente "roda mucha", "roda mucha",... muitos foram se afastando e Camila dirigindo-se àquelas meninas disse "olhem, eles já abriram..."

Carolina, a outra professora desta turma, veio para a "roda", ou seja, sentou-se no chão com os presentes. Ela trazia um livro de estória e começou a lê-lo. Um certo momento ele interrompeu a leitura e falou de modo enérgico "saia daí", para um menino que estava longe, fora da "roda", debaixo de uma mesa. O menino saiu e veio ficar na "roda", ou seja, sentou-se entre outros.

Ao término da estória, Camila perguntou para as crianças onde eles queriam brincar lá fora. Uma menina, Carmela sugeriu a areia, ao lado da rede. Em seguida,as crianças já se dirigiram para lá, enquanto Camila ainda perguntava se todos queriam ficar ali, e nenhum verbalizou opinião contrária. Carolina avisou que aqueles que quizessem tirar sapato ou roupa que o fizessem na sala, pois ela não queria "roupa na pedra", que fica ao lado do tanque de areia.

(Descrevo a seguir o que aconteceu em outro período, em razão da quantidade e riqueza de dados)

Após a "roda", Camila sugeriu que ficassem ao lado (ela olhava para a janela e apontava para a direita) na areia. As crianças sairam correndo; eu as acompanhei e ficamos um pouco ali sem as professoras. Camila veio em seguida e Carolina não, pois ficara na sala no trato com uma aranha para o

mostruário.

Observei que os meninos, em sua maioria, se agruparam na corda, ou melhor, em uma corda amarrada entre duas árvores. Enquanto isso as meninas estavam em torno do tanque de areia. Vi por exemplo uma menina Mike, sentada na borda do tanque, isolada e imóvel.

Renato disse para alguns meninos que não conseguia ficar ou pular na corda, pois ele queria fazer aquilo que alguns faziam com rapidez, ou seja, com as mãos, segurando a corda, davam um pulo e colocavam as pernas cruzadas com os pés firmes na corda, ficando com o tronco em horizontal, e a cabeça e os membros em vertical. Por diversas vezes Renato perguntou como deveria fazer, como era, etc, aos colegas. Talvez alguns tenham procurado lhe ensinar fazendo, por vezes seguidas; enquanto um outro já lhe disse "prá fazer isso, Renato, tem que ser um homem magro" e Renato contestou imediatamente:"hum-um, não" e desistiu de tentar em vão e foi subir em uma das árvores onde estava amarrada a corda.

Quando Camila chegou Geraldo brigava e chorava. Ela lhe disse "Geraldo, não tem essa de choro, aqui é para brincar...". Renato, que subira até bem no alto da árvore de lá chamava por Camila, para que ela visse onde ele conseguia chegar. Sentei na areia com algumas crianças e nisso ouvi Camila dizer para uma menina "você, acode ele" e a menina "acorda?" perguntou surpresa. Camila: "não, vê o que ele precisa. "Um menino puxava um lado de um pedaço de pau, que estava com outro. A professora disse ao primeiro, "procure um pau para você também, esse foi ele quem achou". Renato desceu da árvore e a ele contei ter encontrado, na véspera, sua mãe e seu tio na faculdade. Aí ele me disse que lá (UNICAMP) não pode ir criança, perguntei o porque e ele me explicou que só pode ir

quem sabe escrever letra, e que ele só sabia uma, a dele (como é?): um risco, outro pequeno, meia bola (R), fazia com o dedo.

Camila solicitou a atenção do grupo para dizer "ouçam, o Frederico me lembrou agora que ficamos de ir na piscina, na casa dele, logo que o Libério (seu irmão, da turma de um a dois anos) sarar da catapora". Quando diversas crianças estavam segurando a corda esta partiu e Frederico começou a chorar sem parar. Camila o ajudou até ele se sentar, em um banco, disse que ia buscar água e me pediu para ficar com ele. Durante esse tempo, eu lhe falei: vamos ver como aconteceu de arrebentar e você cair, perguntei sobre o porque de ter acontecido aquilo (com todos) e falei a Frederico: você que estava na ponta, mais perto de uma das árvores (fui até ali) ficou com o peso maiôr e se machucou. Frederico parou de chorar e confirmou que o peso ficou nele, mexendo com a cabeça. Mas Geraldo já contestou dizendo que ele quem estava ali onde partiu a corda... Renato, novamente em cima da árvore, disse que a corda apodreceu... e Frederico para Renato "eu que ti ensinei subi aí né Renato, fui eu né..."

Nesta tarde foi o dia da semana de "lanche coleti - vo". Uma das meninas trouxera bolo e uma outra manga e laranja. Eles ocuparam duas das três mesas, ao lado esquerdo da casa, reservadas a esta finalidade.

Na volta para a sala de aula Carolina e Camila, de início, ficaram preparando o material, por exemplo: uma delas fazia o contorno, com lápis preto, de uma bandeja sob uma cartolina branca. Camila contou os alunos ali presentes, pegou uma tesoura para cada um e cortou a parte sobrante da cartolina.

As crianças foram distribuídas em duas mesas de qua

tro cadeiras cada uma, e em mais duas mesas juntas com dois bancos. Enquanto preparava o material Carolina disse que naquele dia eles iam fazer uma coisa... essa coisa servia para o sol... Uma criança disse guarda-chuva. Carolina falou que não era... Foram entregues uma cartolina e uma tesoura para cada criança. Após a entrega da tesoura Cândida deu um grito e pôs a mão no olho. Carolina correu para ver, enquanto isso, Pascal, que estava ao seu lado disse "desculpe, Cândida eu ergui o braço e não ti vi", e os demais estavam em silêncio. Carolina "não foi nada e tomem cuidado, está bem? e não comecem ainda que preciso explicar algumas coisas: vocês vão fazer uma coisa com todo este círculo, porisso vocês não podem cortar para dentro deste risco (e mostrou) vocês vão cortar em volta deste risco, o que vamos fazer precisa de todo o círculo." A partir da explicação ela autorizou a começar a cortar. Algumas crianças pediram para Camila e Carolina cortarem para elas, ao primeiro pedido Carolina respondeu "tente você" mas para o segundo disse "eu vou dar o começo". Notei que uns tinham grandes dificuldades para começar a cortar, outros para seguir o riscado, e a maioria cortou seguindo por fora do risco. Após cortar o círculo era preciso colar pedacinhos de papel, e para tal foram colocados em cada mesa, pelas professoras e por mim, vidros de cola e pratos plásticos com os papéis.

Ouvi Carolina dizer a Danilo "agora você só coloca papel porque já tem muita cola". Danilo continuou colocando mais e mais pinceladas com cola no papel. Em certo momento da atividade, Carolina contou que aquilo que faziam era um chapéu. Vi Camila colocar durex na cartolina de alguns, que cortaram o círculo, para garantir a unidade do mesmo. Carolina me pediu para "dar uma força" cortando o barbante, enquanto

Camila me mostrou o tamanho de cada um. Além dos pedacinhos de papel foram distribuídas fitas coloridas, para que fossem coladas no círculo. Após colocar cada círculo no formato de um cone, Carolina grampeava e dizia estar formando um chapéu e para os que estavam com muita cola ela dizia estar uma "meleca". Camila, de mesa em mesa, ia grampeando os barbantes nos chapéus.

Durante a atividade ouvi um menino, Danilo, dizer para Camila, enquanto segurava com a mão a calça, o pênis, que "queria fazer xixi". Camila permitiu que ele fosse ao banheiro. Ele foi e logo voltou. Mais tarde, um outro menino pediu para ir ao banheiro e desta vez Camila disse, dirigindo-se a Carolina "tem o lance do banheiro", e Carolina explicou "O que combinamos foi ir ao banheiro antes de entrar na sala, agora só na hora de atividade 'fora' da sala". No decorrer desta atividade uma das professoras formulou a proposta de que uma vez terminados os chapéus que todos fossem dar um passeio com o mesmo. Mas por fim o tempo não foi suficiente para a realização do passeio e Camila se mostrava cansada e dizia que não estava aguentando mais... Uns que terminaram a atividade foram buscar o pano para limpar as mesas, e outros foram para a sala ao lado (sala que é igualmente do uso desta turma). Carolina foi em seguida e de lá disse em voz alta "vocês já sabem que não se traz areia para a sala e enquanto vocês não arrumarem tudo não vão sair..."

Por fim houve entrega, pelas professoras, de meias, de camisetas, de tênis, etc, e cada criança devia pegar sua lancheira e se dirigir ao portão, e aguardar o horário de volta para casa.

Esta turma de crianças com dois a quatro anos ocupa duas salas de aula. O número limite de crianças justifica-se

em razão do espaço creditado como necessário para o desempe - nho dos trabalhos programados. Diferentemente daquilo que se diz com relação ao grupo dos pequenos, é pouco freqüente haver uma definição do número de crianças por adulto. Isto já começa a sugerir a presença *menos* marcada da relação pessoalizada criança-adulto.

Em alguns aspectos este grupo se coloca como intermediário entre os "pequenos" e os "maiores" e, portanto, um grupo ambíguo. Esta ambigüidade ou os atributos da liminaridade como já disse TURNER (1974) são que estas pessoas não se situam aqui nem lá, estão entre posições atribuídas e ordenadas pela lei, pelos costumes, etc. "Seus atributos ambíguos e indeterminados exprimem-se por uma rica variedade de símbolos (TURNER, 1974: 117).

Na pauta dos princípios ou dos valores que o adulto vai "trabalhar" com este grupo (ver página 139) já há indícios de como se lida com atributos indeterminados, na medida em que também se amplia o leque de possibilidades da criança, com o seu domínio da linguagem verbal, por exemplo. A aposta na capacidade de a criança fazer coisas começa a se fazer mais presente, como ao dizer "tente cortar", ou ao estabelecer os locais onde ela deve deixar os objetos (ou da criança ou da escola), etc.

A turma de quatro a seis anos é chamada ou de "pré" ou "os maiores". A capacidade máxima de alunos para preencher uma turma se define em razão do espaço disponível na escola, ou seja, as salas de aula. "Não aceitamos mais crianças, à tarde, porque estamos no limite da sala", explicação da professora Cecília, em 1981 (7).

No que se refere a este grupo etário destaco aqui alguns aspectos acerca da linguagem. Isto se justifica em ra-

zão de o material observado nesta escola apresentar reiteradamente mostras do quanto a linguagem verbal é tida como a forma de expressão mais legítima no processo de socialização. No que diz respeito ao grupo de crianças de quatro a seis anos, esta linguagem é a mais utilizada e a mais exigida nas relações adulto-criança.

BERGER, B. & BERGER, P. (1977) apresentam a linguagem como a instituição fundamental da sociedade, além de apontá-la como sendo a primeira instituição inserida na biografia do indivíduo. Os autores justificam a afirmação de que é a instituição fundamental porque, qualquer outra instituição, sejam quais forem as suas características, funda-se nos padrões subjacentes da linguagem. Ou ainda, qualquer instituição depende de um universo de significados construídos através da linguagem, e que somente por meio dela podem permanecer atuantes.

Ao colocar trechos de algumas situações observadas procuro explicitar os modos pelos quais os agentes profissionais da escola utilizam e exigem da criança a expressão verbal:

No final de um período de aula quando se decidia sobre o que seria o "lanche coletivo" daquela semana, ao ouvir suco de melancia duas meninas fizeram: i-i...Então, uma das professoras lhes disse: "em vez de fazer careta o que se pode fazer é sugerir outra coisa..." Nisso uma terceira menina tomou a defesa das colegas, e fazendo uso da linguagem tida como a mais adequada para expressar aquilo que se quer, disse que as duas não gostavam daquele suco, "elas só gostavam de limonada..."

Quando uma menina contou para uma de suas professoras:

"a minha mãe perdeu a bolsa na escola dela, ficou sem a chave do carro, aí o carro dormiu na escola."

a professora lhe disse na forma de pergunta:

"e carro dorme?"

Uma tarde, em uma "reunião", em certo momento, um menino, Higino, que trouxera uma revista, primeiramente mostrou a para a professora Celeste. Esta de imediato lhe perguntou se ele gostava, e o menino nada respondeu. Celeste foi dizendo: "eu não gosto, você pode levar de volta, eu não gosto, vou explicar, porque nessa revista só tem soco, tiro, murro, como esse na capa (ergueu a revista e mostrou a todos) jogado no chão, tem muita coisa boa para a gente ler e não precisa ser isso, é só violência". Nisso outro menino disse "eu gosto de violência", e a professora "Gumercindo, você gosta de ver essa violência?" e Tadeu "eu também gosto" e Celeste "então vocês gostam de ver isso (mostrou uma página), esse dando um pontapé no outro..." (Assim que cheguei na sala tinha observado Celeste com um papel no qual anotava os nomes quando as crianças erguiam a mão). Algumas crianças não tiveram o que falar, ou melhor, não se lembravam mais quando a professora lhes dava a palavra. Celeste perguntou à Nara sobre o que eles (a professora, Higino e Gumercindo) estavam falando e ela disse que não sabia, e para Fátima, com quem Nara conversava, Celeste disse que se ela não queria ficar na sala, podia sair... Fátima levantou-se e ao sair Celeste ordenou para que ela ficasse na sala ao lado, e para Jane, que disse que ia junto com Fátima, Celeste não permitiu, justificando que elas iam ficar conversando.

Quando chegou a vez de Cibele falar, esta tinha um

album nas mãos. Celeste lhe pediu para pegar e mostrar a todos, as fotos. Alguns sairam de seus lugares e ficaram de pé perto da professora, esta sugeriu que podiam fazer o seguinte: a Cibele emprestaria para que cada dois vissem. Logo em seguida as crianças novamente se aglomeravam, no momento em que a professora mostrava uma foto com várias delas e perguntava onde era, e disseram "o sítio do Licínio", e este retrucou: "não, o sítio do meu avô..." Uma outra foto exibida a todos foi a dos alunos daquela turma, na escola. A professora considerou que ainda faltavam duas coisas, uma era decidir o "lanche coletivo" (para o dia seguinte), e outra era dividir as tarefas, logo, não dava para estender muito o "papo" na reunião.

Certa vez, na "hora do lanche" uma das professoras da turma de quatro a seis anos fez questão de me contar:

> "Dora, você perdeu essa... na nossa 'reunião' hoje, logo no início as crianças colocaram que não precisavam de professor, porque eles mesmos faziam e, então ficaram como professores o Maurício e a Fátima que lançaram a idéia. E nós só 'manerando', mas como é que é, e o que que o professor faz,... e com aquela vontade de assumir... A certa altura falaram que quem não fizesse ia 'apanhar' e aí eu perguntei se eu e a Cecília fazemos isso?"

A expressão verbal é não apenas a mais valorizada e a mais exigida, como ainda são lembradas as maneiras consideradas "corretas" de se falar, incluindo-se as concordâncias nominais e verbais da língua portuguesa oficial. Por exemplo: o ensino das formas no plural, o pronome *nós* ou a *gente* sendo o primeiro com verbo no plural e o segundo no singular. Há a sugestão para que se formule verbalmente uma alternativa àquilo

de que se discorda (a idéia lançada para o lanche coletivo), ou ainda, há a sugestão para que se faça uso de termos "apropriados", conforme a segunda situação descrita.

Qualquer que tenha sido o tom da pergunta: "e carro dorme?" não se exclui a constatação de que a *fala* da criança é o elemento que mais se submete a um registro constante e contínuo e, portanto, um produto muito trabalhado (FOUCAULT, 1979). Isto se sobrepõe e lança a um segundo plano discutir a contradição de a professora retrucar uma forma socialmente aceita, a figura de linguagem metafórica, que é inclusive um indício de maturidade.

É por meio da fala que se articulam todos os níveis das relações que se travam na escola. Há uma fala principal (que se confunde com a do professor) e falas secundárias ou paralelas. É o professor quem coordena a "reunião" e é ele quem designa aquele que vai falar, por quanto tempo (LECHNER, 1982), e ainda dá uma orientação acerca do que se vai falar e fazer. A fala é o *principal* instrumento de trabalho e é o elemento de *elo* das pessoas e de suas atitudes na escola.

Foram descritos aqui, em separado, os diferentes grupos etários. A seguir eles serão colocados uns em relação aos outros, com o intuito de destacar algumas diferenças que compõem relações que passam pelas três turmas. Mais precisamente descrevo como se dá o início de cada período, quais são as formas de identificação nas salas de aula, o que é o "lanche coletivo", e como se caracterizam as relações professor-aluno.

> "Nosso dia começa sempre por uma *conversa*. Vamos chegando, pondo nossos nomes no quadro 'Nós viemos hoje' e as conversas quase sempre envolvem algum comentário sobre os eventuais ausentes: por que faltaram? quantos faltaram? Quando são muitos os ausentes, quase sempre temos

> alguma conversa envolvendo quantidades e, neste caso, recorremos a material concreto (tampinhas, carretéis vazios...) para configurar os conjuntos (...) Mas a tônica dessa conversa inicial são as novidades que as crianças trazem, notícias de casa, planos, preocupações, brinquedos e outros objetos. Por vezes o interesse por um fato narrado pode nos levar a ler algum livro ou a contar alguma história. Outras vezes surge diretamente o pedido de leitura de alguma história ou de algum jogo coletivo. Outras vezes nós mesmas propomos algum jogo envolvendo atenção e observação (telefone sem fio, detetive, jogos com gestos...) outras atividades envolvendo canto e ritmo. O que pudemos observar é que o tempo dessa conversa tem aumentado consideravelmente e que fatos contados por uma criança estão sendo mais comentados e desenvolvidos por outras que contam casos semelhantes ou fazem perguntas e dão sugestões. O tempo dessa conversa não é pré-estabelecido, em geral ela termina quando o grupo começa a dar sinais de cansaço e dispersão. Faz parte desse momento também a leitura dos bilhetes deixados pela Turma... (manhã) e a resposta a eles que pode se prolongar no momento seguinte quando, nos ateliers, as crianças escrevem (copiam) bilhetes individuais e fazem desenhos... para os colegas da manhã."... (Relatório feito pelas professoras do período da tarde, turma de quatro a seis anos em Novembro de 1981, páginas 1 e 2).

O início e o fim de cada período são marcados de uma maneira quase ritual nos três grupos. Os nomes dados a estes momentos são bastante reveladores. Exemplificando, no grupo de crianças pequenas, marca-se pela ausência um nome para o momento, que não é necessariamente diário, quando o professor e seu grupo ficam em roda no chão, ou mesmo espalhados pe

la sala, ouvindo estórias, ou vendo revistas, etc. Na turma de dois a quatro anos, dá-se o nome de "roda" o que é revelador de uma ênfase que recai sobre a forma coletiva, agrupadora com que as crianças são solicitadas a permanecer. Por último, o grupo de quatro a seis anos realiza o que se denomina "reunião", nela, igualmente em forma de círculo, as crianças ficam dispostas no espaço da sala, e o nome "reunião" diz dos objetivos investidos, no sentido de ser ou um momento de formalização a respeito do que se fará posteriormente, ou uma avaliação do que foi feito durante o período.

Se uma aparente igualdade se dá ao nível *espacial* da sala de aula, pois nela todos se sentam em círculo, no mesmo nível (no chão) e um ao lado do outro, a observação acerca do desenrolar do ritual vem explicitar uma hierarquia de poder e a palavra é mais um atributo do mesmo. O poder, representado pela figura do professor que é quem distribui o seu uso, seja na abertura e encerramento do ritual, seja na coordenação, durante o seu decorrer.

A mesma relação de *proximidade* que se observa no nível espacial é cultuada para as trocas de material trazidos pelas crianças, tanto na hora de ver as fotos (grupo de quatro a seis anos), quanto no momento de ver os "bichinhos" do mostruário (grupo de dois a quatro anos).

De acordo com o relato da página anterior, o *elo* que se estabelece entre este momento (da "reunião"), o que vem antes (... "trazer notícias de casa, planos...") e o que vem depois (... "a resposta aos bilhetes se prolonga no momento seguinte...") valida a dinâmica do processo de "trabalho" no qual a descontração, a espontaneidade são tomadas como parte do ritual.

As crianças de cada turma são identificadas nas sa-

las de aula com nome e foto em um quadro pregado na parede. Nisto são diferenciadas as turmas nos seguintes termos: as crianças de quatro a seis anos, todo dia, devem pegar o seu nome e colocá-lo no quadro "Nós viemos hoje", embaixo da respectiva foto. As crianças de dois a quatro anos já recebem o nome das mãos do professor e o colocam no quadro. As crianças de um a dois anos não colocam o seu nome no quadro, diariamente, pois nome e foto já se acham fixos no quadro, na parede.

Cada turma tem um nome. A turma de um a dois anos é constantemente referida como "os pequenos" e as crianças são chamadas de modo individualizado. As demais turmas eram chamadas por "turma da Onça" (de dois a quatro) e "turma do Arco-Íris" (de quatro a seis) em 1981.

Se a identificação de cada criança em seu respectivo grupo etário é um modo de *individualizar*, na menor unidade de que a criança faz parte, a identificação de cada turma com um nome é um modo de *grupalizar* cada uma em relação às demais. O nome é então um meio que se presta a que o professor chame por seus alunos ou na hora do lanche, ou para entrar após atividade "fora" de sala de aula.

O "lanche coletivo" é um pequeno ritual cotidiano pensado e efetivado diferentemente para com cada grupo etário. Há variações no que diz respeito ao que se faz, onde se faz e quem faz. Explicando melhor,das crianças "pequenas" espera-se que o tragam pronto de casa e, para viabilizar isto, o professor elabora um calendário distribuindo um dia de cada semana para cada criança ou professor. Enquanto isto, as crianças de dois a quatro anos ou trazem o lanche pronto de casa ou o preparam na escola. Por último, as crianças de quatro a seis anos "trabalham" coletivamente no preparo do lanche, pois decidem em "reunião" sobre o que vão fazer. Os professores divi -

dem os ingredientes entre todos, incluindo-se, e por fim, crianças e adultos tanto preparam como consomem coletivamente o lanche uma vez por semana. O "lanche coletivo" é uma atividade crescentemente cooperativa em proporção à idade das crianças.

> "1. *LANCHE COLETIVO:* pensamos introduzí-lo por vários motivos. Um deles é a má qualidade do lanche de muitas crianças. Este muitas vezes se resume em balas, doces, chicletes, bombons e outras guloseimas que, além de não serem nada nutritivos, acabam por provocar disputas. Além disso, uma boa quantidade de lanche é desperdiçada. Acabado o lanche, vemos frutas quase inteiras rolarem pelo chão, fatias de pão no lixo, etc. Acreditamos que a prática do lanche coletivo contribui para sanar esses problemas além de ser uma ótima atividade de culinária. As crianças trarão os ingredientes do lanche que será preparado na escola por todo o grupo.
>
> Discutimos e aprovamos a proposta desse lanche ser basicamente de refeição natural. Algumas sugestões foram feitas: salada de frutas, pão de queijo, pão de caçador, suco natural, ovo cozido, etc. A idéia foi bem aceita por todos sendo que alguns se prontificaram a mandar receitas fáceis. O lanche coletivo será uma vez por semana, às terças-feiras. Na véspera cada criança levará para casa um bilhete-lembrete com o ingrediente que deverá trazer. Caso a criança falta no dia do lanche, é necessário que os pais ou avisem antes ou mandem o ingrediente pelo ônibus". (Relatório da turma de quatro a seis anos, tarde, no ano de 1981, feito pelas professoras Cinara e Celeste, página 1)

Ao justificar a introdução (8) do "lanche coletivo",

as professoras que subscreveram o texto fazem apelo a uma racionalidade no sentido de eliminar as "disputas" apontadas no comportamento grupal das crianças na escola; e referem-se à "má qualidade" dos lanches que são trazidos de casa e, portanto, permitidos pela família. Além disto, referem-se à não utilização de todo o lanche, com a sua perda constante. As duas professoras e uma representação de pais ("dez das vinte e duas crianças efetivamente matriculadas") decidem em *reunião* fazer um lanche *igual* para todo o grupo, e além do mais, a "escolha" daquilo que se come coletivamente deveria se inserir na classe de "alimentação natural", tão em voga no país nos últimos anos.

As pessoas que trabalham com a criança

No ano de 1982, faziam parte do quadro de agentes da escola as seguintes categorias profissionais: uma diretora, treze professores (uma em licença), uma secretária, uma zeladora, um jardineiro, dois motoristas e dois acompanhantes das crianças nos ônibus (9).

Crianças e adultos são chamados pelos seus próprios nomes (10), exceto os dois motoristas e a zeladora. Quando as pessoas são chamadas ou referidas em termos de prenomes é porque elas ocupam posições de *igualdade* na relação que as define, seja de parentesco, seja de trabalho, etc. Porque, no relacionamento de grupos de não iguais, a escola Mundo da Criança, adotou-se chamar uns aos outros por seus próprios "nomes"? Uma entrevistada disse o seguinte:

> "... Lá não se usa tia, usa chamar todo mundo pelo nome. Quem quiser usa tia, não que isto seja proibido, tia é a irmã da mãe ou pai, pro

fessora não é tia..." (Aizita)

Certamente, professor(a) não é tio(a). Não somente em termos restritos de um papel biológico, como também porque o professor não atua como um tio. É freqüente o uso e crescente a incorporação do termo "tio" nas creches estudadas como ainda nas escolas públicas e privadas (no primeiro grau). Se na escola pesquisada, professor não é "tio", também não é chamado de "seu" fulano ou "dona" sicrana.

Os professores ensinam às crianças para que elas as chamem por seus prenomes: Célia, Celso, etc. Este é um modo de estabelecer uma *relação de proximidade* entre pessoas que, de fato, se acham estruturalmente distanciadas (por critérios como ocupação e idade) por uma relação de poder.

Contraditoriamente, no entanto, os motoristas e a zeladora são chamados por todos, como "seu" Marcolino e "dona" Margarida. Para o caso destes profissionais, aliam-se dois critérios: idade (acima dos quarenta anos) e posição subalterna. Os acompanhantes de crianças nos ônibus, que são jovens com menos de vinte anos, são chamados por seus prenomes.

Observemos que justamente o mais socialmente subalterno é tratado com mais "sinal" de respeito. Em uma comunidade de trabalho onde procura-se estabelecer relações pretensamente igualitárias, é complicado haver espaço para pessoas não iguais ao grupo. Mesmo que ao nível ideológico invoque-se o convívio na base de relações igualitárias, há uma distância *estrutural* e não "cortável", que perpassa as relações que se dão entre os membros de uma comunidade e mascara-se com uma forma diferencial de tratamento uma desigualdade enunciada através de um "sinal" de respeito.

Assim como se verifica nas instituições públicas,

nesta escolinha todas as categorias profissionais estão de um modo ou de outro executando um trabalho que se vincula direta ou indiretamente à criança. Todos os profissionais compõem uma teia de relações em que, no trabalho com a criança, são utilizados elementos que dizem respeito ao chamado "mundo da criança". As relações que se travam entre adultos e crianças têm tal intensidade, que permitem a ocorrência de mecanismos profundos de projeção, como dizem os psicólogos, tanto quanto ainda um processo contínuo de reprodução e reapropriação de comportamentos e ideologias (ARANTES, 1981).

No que tange à questão do "gostar de criança", embora ela tenha sido pouco verbalizada no material recolhido nesta escolinha, considero sutil a insinuação que traduzi pelo "dar-se bem com a criança", como aparece na mostra a fala de uma mãe-fundadora ao se referir à pessoa que cuida dos serviços da "casa":

> "... Tem a D. Margarida prá cuidar da casa e seu filho faz os serviços mais pesados, do jardim, ... Ela é uma pessoa que transa bem criança, está lá desde o início..." (Altina, em 1979)

ou então o "jardineiro" que, ao descrever o seu trabalho, fez a seguinte associação:

> "moro aqui no bairro há muitos anos, não conhecia a escola, só a D. Lavínia a proprietária da chácara. Trabalho há três meses aqui na escola, mais brinco do que qualquer outra coisa... (Qual seu horário de trabalho?) Entro às sete da manhã e saio às quatro." (Ari, em 1981)

Ou, ainda, a "acompanhante de crianças" em um dos ônibus, Rosita, que fez estas considerações quando solicitei que me contasse a sua experiência na escola com crianças e qual era a

sua expectativa no início do trabalho. Com uma ressalva, aliás muito significativa, Rosita comentou:

> "meu trabalho não é em termos pedagógicos..." (novamente frisei que meu interesse era conhecer o trabalho dela) "quando eu soube que precisavam de alguém para o ônibus, no lugar de uma moça que ia sair, soube pela Aizita que trabalha com minha mãe, aceitei porque 'adoro' criança, claro, e não foi diferente do que imaginava. As crianças daqui não são como aquelas do orfanato onde fiz estágio, crianças revoltadas aqui são outras. Ao começar aqui larguei o estágio porque ficava já o dia todo na escola e ficava cheia de crianças o dia todo". (Rosita)

O "dar-se bem com a criança" expressa uma singularidade numa relação peculiar de *poder*, que não se verifica, por exemplo, na relação, também de poder, de um professor com os seus alunos. Como já discuti no capítulo II, o trabalho com a criança está sempre associado a relações de empatia. Outros componentes, como a dependência criança-adulto, entram no circuito de trocas da relação socializadora.

As frases proferidas: "transar criança", "mais brinco do que qualquer outra coisa" e "adoro criança" sugerem pensar ocorrer aqui o mesmo que Goode discute em seu artigo "A importância teórica do amor" (1959). Assim como as alianças matrimoniais, constato que o trabalho com a criança efetua-se por razões que não se restringem às relações de empatia. O que importa sublinhar é que o *uso* do argumento sobre a importância teórica do amor, ou das relações de empatia, não é recente e reforça o mascaramento de muitos aspectos da relação de poder adulto-criança.

A relação família-escola

Em capítulos anteriores (II e III) lancei a hipótese de que nos dias de hoje ocorre uma tentativa de indiferenciação entre escola e família. Citei o fato de estar cada vez mais disseminado, ser social, e não apenas familiar, a responsabilidade pela criança. Foi também sugerido que a mescla entre as duas instituições aqui descritas, é igual a interpenetração das competências de cada uma.

Neste capítulo resta mostrar em que termos se dá tal mescla, ou, ainda, resta colocar agora como se particulariza a hipótese enunciada, como ela é matizada no quadro de uma escola privada.

Iniciaremos com dados bastante evidentes, como é o caso de se dizer que estas instituições cobrem um mesmo campo, ou seja, a socialização dos indivíduos, *mas* seus papéis são distintos e não excludentes.

A família cerca um universo restrito e tradicionalmente demarcado. Ela abarca estas atribuições: as trocas ao nível afetivo, o disciplinamento de hábitos alimentares, higiênicos, etc, enfim, sua responsabilidade é a mais centralizadora. Não me parece, porém, que a família venha delegando poderes à escola, o que ocorre pode ser o caso de a escola compartilhar parcelas mais e mais significativas das atribuições que tradicionalmente a sociedade delegou à família.

A família é a instituição mais persistente a que o indivíduo está vinculado. Se ela tende a ser uma entre as outras instituições socialmente incumbidas da socialização das pessoas, ela passa a representar uma ampla fonte de recursos, desde onde se pode articular elementos, como os modelos afetivos, como uma base para que se tenha uma nova definição de so

cialização escolar. Esta forma de a cultura se apropriar da tradição familiar foi-nos sugerida em um artigo de Carneiro da Cunha:

> "... a tradição cultural serve por assim dizer de 'porão', de reservatório onde se irão buscar, à medida das necessidades do novo meio, traços culturais isolados do todo que servirão essencialmente como sinais diacríticos para uma identificação étnica. A tradição cultural seria assim manipulada para novos fins, e não uma instância determinante." (CARNEIRO DA CUNHA, 1977: 53)

Enquanto isto, a instituição escolar representa para a criança uma ampliação de mundo, seja pela quantidade e diversidade (social, profissional) das pessoas com as quais ela convive, seja nos tipos de relacionamento criança-criança, ou criança-adulto, seja ainda, nos tipos de atividades pedagógicas. Ao mesmo tempo, a escola relativiza o universo familiar, pela igualização dos grupos de idade, pelas trocas ao nível afetivo, ou pela maior proporção na relação criança-adulto. Fundamentalmente, muda a *natureza* dos relacionamentos de cada criança com seus *iguais* e com seus *diferentes*.

Se a família se situa em um primeiro e mais amplo plano de socialização dos seus dependentes, a escola os coloca em um plano subseqüente e ideologicamente mais entrelaçado com o primeiro.

A escola estudada pode ser considerada como um espaço coletivo onde se busca o cultivo de um certo número de valores, tais como a solidariedade, a cooperação, a individualidade, a criatividade, etc, valores que encontram a sua ressonância na família. É um local de realização de diversos níveis de troca, como os serviços profissionais de médicos, ar-

quitetos, economistas, entre outros; com o rodízio de caronas para levar e trazer crianças da escola, o passeio das crianças nas casas ou nas chácaras das famílias, a discussão de material pedagógico. Trata-se, portanto, de trocas de bens de informação, de formas de trabalho, de formas de lazer, de formas de convívio em comunidade, etc.

De acordo com os entrevistados, define-se a escola em nome de um determinado conjunto de características que, ao mesmo tempo, *inclui* e *exclui* pessoas, pressupostos educacionais, etc. É reiterativa a afirmação de que há *reprodução* na criança de características da escola, ou seja, parece existir uma *não* separação entre a ideologia proclamada pela escola e as representações que dela existem.

A tendência de a "Casa" virar "Escola" e a "Escola" virar "Casa". Ao permear as relações com uma linguagem familiar dando uma conotação afetiva, informal e menos autoritária à escola, tem-se uma maneira de se juntar dois *universos*. Isto foi um interesse expresso via mobilização conjunta pais-professores, quando se deu a formação da escola para a execução de um trabalho coletivo.

A despeito desta identificação, tudo indica que escola *é escola* e casa *é casa*, conforme demonstro mais adiante, ao historiar a escola em estudo ao longo dos três momentos da pesquisa de campo. Talvez a explicação decorra de que tenham sido criadas práticas em um campo comum - a socialização dos indivíduos - em um *movimento* permanente, que traz consigo uma busca por *definição* de pessoas e de seus papéis específicos na escola e na família.

É a escola quem chama a família ou é a família quem chama a escola para um trabalho conjunto? Quando se considera que pais e professores formaram uma associação (ver entrevis-

tas), cujo grupo administrativo é representado pelas duas partes, além do interesse em colocar preocupações em comum (ver "Porque uma escola"?) não cabe discutir quem chama quem. Aliás, as trocas que se efetuam entre ambas, existem no sentido de uma *descaracterização*, seja da primazia de uma sob a outra, seja da substituição da família pela escola. É o binômio escola-família que é considerado estar acentuadamente assumindo a socialização dos indivíduos. Escola e família se diferenciam não pela separação de papéis *mas* pelas relações que unem estes mesmos papéis.

O material obtido por meio de entrevistas concentra um número significativo de depoimentos de pais que se mostram identificados com a chamada "proposta da escola". A história da escola é uma história de grandes identificações com formas de socializar os próprios filhos, e a escola é muitas vezes superestimada por esta relação das pessoas com situações novas e questionadoras. Como contraponto, temos também alguns dados de pessoas discordantes, ou mesmo não igualmente identificadas com a "proposta da escola", o que vem revelar que pessoas há que não dão uma maior valorização às escolas experimentais em relação às tantas outras que se proliferam pela cidade de Campinas.

As escolas alternativas ou progressistas constituem algo periodicamente descoberto e trabalhado notadamente por grupos de intelectuais. São escolas não fixas no tempo, ou seja, são experiências temporárias. É justamente o grupo de intelectuais que leva adiante o interesse em ampliar os limites do conhecimento, com a formulação de modos alternativos de comunidades de trabalho, de vida, etc.

Quando da formação da escola em estudo, constava de seus planos haver uma ampla e contínua mobilização e partici-

pação conjunta entre pais-e-professores. Nas entrevistas com os pais constatei com clareza a expectativa de uma continuidade da ideologia e costume familiares. Logo, quando faz-se uma escolha por uma determinada escolinha, dentre um leque razoável de possibilidades, os pais estão levando em muita conta os seus próprios valores, na medida em que se identificam com valores de orientações pedagógica, normativa, etc.

> "... a escola é um espaço de liberdade, onde também se diz não, senão ela fica enjoada... O meu medo era que em casa o Flávio dissesse: 'na escola pode, aqui não pode', porque em casa, a panha, fica de castigo, tem muita coisa que não pode; mas a escola bateu bem com as coisas lá de casa, na escola ele gosta de guache, em casa também tem guache, tem massinha,... até agora a escola 'bateu' com o que pode em casa e não conflituou". (Marita)
>
> "Na primeira semana na escola ela foi bem, mas agora não quer vir, é uma perda, porque eu não trabalho e Mirtes ficava comigo e o mais novo. Não é pela escola, se fosse outra seria pior, estão dando uma força, mas é uma perda, o lado afetivo que na escola tem mas não é como da família, ainda mais no meu caso que não trabalho, fico com eles. (O que acha da escola?) Esta escola é do meu agrado e do meu marido, a gente procura sempre uma escola que tem a ver com a gente, que 'bate' com o tipo de educação que queremos para os filhos. (Qual educação?) O contato com a natureza, a liberdade de brincar..." (Laurinda)

Uma vez configurado um quadro de identidade e ação conjunta entre pais e professores, articula-se isto com o posicionamento da criança frente à escola? Ou, ainda, como se lida com um possível desacordo que ela manifeste em permane -

cer no espaço institucional objeto de escolha dos pais? Como isto recai sobre a criança e qual o seu espaço de negociação, visto que a discussão sobre os valores, sobre a educação, situa-se no terreno dos adultos?

Os dois depoimentos endossam a identificação família-escola. Não é por acaso que Marita e Laurinda referem-se a valores que circulam entre adultos (professores e pais), e não é questão relevante a opinião da criança. Há em nossa amostragem pessoas que disseram conhecer, pessoalmente ou por informações, a escola Mundo da Criança e elas se mostraram pouco identificadas. É interessante como estas pessoas falam sobre as suas impressões; vejamos um exemplo, Lucinda:

> "A escola não 'bate' com o Rogério (primeiro filho), o meu terceiro filho quem sabe coloco lá. Esta escola dá o tom da irreverência, não há preocupação com limpeza, com arrumação. O Rogério não vai acostumar, e é longe de casa".

Ao dizer que a escola "não bate" com seu filho, a informante ratifica sua pouca identificação com a mesma, pois de fato são os pais quem batem ou não com os valores da escola. A escola é uma possibilidade não descartada no rol de suas escolhas, e além do mais ela não é posta em questão. A arrumação dos argumentos leva a supor que a criança tenha poder deliberativo sobre sua própria vida e referenda a ideologia que prega a sua dominação.

Retomando conjuntamente entrevistas e observações feitas em três momentos, dezembro de 1979, novembro de 1981, e março de 1982 procuro dar um fecho a este capítulo, retratando a escola tal como a concebem os seus agentes.

Há na memória dos entrevistados o registro de como se deu o momento de formação da escola e quais idéias moveram

o grupo fundador. Ao formularem o discurso fazem rápidas referências ou para alguns momentos como a presença do grupo Freinet na escola, ou para as formas de organização: assembéias, reuniões de turma, reuniões do conselho pedagógico, etc. Estes elementos como que colocam as condições que permitiram fosse a escola como era em março de 1982.

Ao retornar à escola, em novembro de 1981, para o segundo período de pesquisa, nela constatei mudanças em vários níveis. Aliás, a sugestão para que eu fizesse observações neste sentido foi anterior àquela data e constituiu uma motivação a mais para retomar a pesquisa de campo.

De início verifiquei mudanças no espaço como um todo. A colocação de um portão grande na esquina, um cercado ao lado esquerdo da "escola", o quintal dividido com cerca de arame (com pequena parte anexa à "escola"), um cercado com algumas aves, diminuição na área gramada, com terra batida no lugar onde havia grama.

Em 1978, para funcionar como escola, a "casa da fazenda" passara por algumas adaptações "por cima" (ver Altina página 127). Já em 1981, observei ter a escola passado por algumas reformas, "erguendo parede" de modo a se assemelhar ao modelo da *estrutura escolar*. Ilustrando esta afirmação, temos a ampliação do espaço para o primário e também para o pré, com duas salas para uso destas turmas. A ampliação deu-se não necessariamente em razão do número de crianças, mas em função da idade das mesmas, o que se associa com mais capacidades e maiores investimentos na criança.

Os demais espaços da escola sofreram alterações em seu uso. A secretaria passou da "sala-de-estar" da "casa da fazenda" para uma pequena sala, a dispensa. A sala ocupada pela ex-secretaria teve sua porta fechada e ficou unida com a sala

adjacente, antes ocupada pelo prê. A colocação recente de bancos, ao lado da "escola", à esquerda da entrada foi assim explicada:

> (Porque os bancos foram colocados aqui? e a cerca em volta dos bancos?) "Fui eu que sugeri que tivesse um lugar para o lanche, antes era feito na sala de aula. Porque com o lanche nas salas, as crianças derramam, não têm tanto cuidado e por mais que se limpe ficava com mosca, cheirando suco derramado, e assim fica um lugar, ali, para o lanche, mesmo que em dia de chuva o lanche seja na sala. As crianças corriam para ali e se machucavam nas árvores e com a cerca não".
> (Como vê a escola, como continua? e os pais? e os professores?) "Dizem que mudou, a proposta é outra, e do que entendo vejo as coisas mais divididas, antes tudo era para todos, depois começou a separar o que era de cada professor, para mexer precisava pedir, ou dizer que precisou de algo. Dos pais têm uns que participam, outros menos e outros nada. Como a proposta era com participação e nem todos participam, isso levou a mudar as coisas. Dos professores-fundadores só há quatro atualmente. O trabalho cansa, uns professores mudaram, outros sairam e voltaram, e também os pais cobram muito..."
> (O que eles cobram?) "As propostas de cada turma, os pais ficam em cima. E a maioria dos pais não vem nas reuniões." (Margarida)

Seguindo a pista dada por Margarida esboça-se uma tendência para uma *definição* mais e mais acentuada, ou de uma utilização específica para cada espaço, ou de uma mudança na relação escola-família, em razão de não mais existir anuência de todo o grupo de pais para a realização das reuniões. Com a delimitação mais precisa e não aleatória do uso do espaço, tem se, em correspondência, igual clareza na colocação de *como* e

quando ocupar os espaços da escola.

No horário do lanche, uma tarde, quando eu conversava com Renato sobre sua irmã cujo nome é Marina ("ela não vem na escola, é pequena, eu ando atrás e ela cai, tem só um ano..."), notei que Carolina, a professora da turma deste aluno, estava ali aguardando uma pausa e em seguida disse "sua turma está no lanche há um tempão..." Em resposta, Renato disse que não queria comer, e Carolina replicou "eu falei para você ficar com sua turma e ninguém vai lhe fazer comer se você não quer".

Em página anterior apresentei uma relação dos agentes profissionais da escola no ano de 1982. Em data anterior (dezembro de 1979) havia verificado que negava-se a *hierarquia*, tanto a especialização profissional, quanto a burocrática e *igualava*-se os salários (dos professores e dos zeladores). Explicando melhor, não havia na escola um *quadro formal* de agentes como se verifica em qualquer escola e, isto por *opção* e não por falta como me sugeriram algumas entrevistas. De acordo com uma professora:

> "A escola é dissidente do Sonho, como você sabe, e o grupo de pais e professores fundadores pensava muito em formar uma escola onde entre eles, nós, distribuiam-se todos os cargos, não se concebia ter um diretor, todos eram educadores, mesmo que precisasse ficar um tempo secretariando, como foi com a Celeste. E nós também queríamos selecionar os pais, mas por motivos, os mais variados, dos trinta pais fundadores restam bem poucos, dos professores só quatro e com o preço da escola, que não é nada animador, com a necessidade de mais e mais crianças, foi uma ilusão no início a gente querer selecionar os pais. Em várias coisas não dá mais, teve tempo de se fazer quatro reuniões por semana, a-

> cho que tem que ter um limite do tempo das pessoas para a escola. Durante um tempo a gente fez a distinção entre pai 'cliente' e pai 'participante', porque tem pai que não faz nada pela escola. Foi uma ilusão pensar em avaliar com uma entrevista." (Carina, professora-fundadora, em 1982)

Desde novembro de 1981, tanto por meio de entrevistas como por observações, constatamos o aumento no quadro de agentes, com crescente especialização de funções. A administração com uma diretora; a burocracia a cargo de uma secretária; o cuidado das crianças no ônibus, com dois ajudantes para os motoristas e o espaço físico com um jardineiro.

A organização da escola desde a sua formação era com regras pouco definidas, com liberdade maior para as crianças, com reuniões freqüentes entre pais e professores e com a responsabilidade pelos grupos de crianças diluída e partilhada entre todos os adultos, *cedeu* lugar gradativamente à sedimentação de uma escola cujas *regras* se mostram claras e definidas, cuja *estrutura formal* foi preenchida por um diretor, uma secretária e onde as pessoas cooperadas não necessariamente dão importância ou pregam a necessidade de *participação* nas reuniões, nos mutirões, entre outros trabalhos coletivos.

Mundo da Criança passou de *comunidade* para *escola* - as mudanças que se produziram no decorrer de um processo histórico e social que se iniciou justamente no momento denominado de "abertura política" do regime militar vigente no país desde a "Revolução de 64" não foram fortuitas e nem tampouco deixaram de trazer desdobramentos.

Uma das perguntas que se coloca é esta: porque o modo de organização coletivo inicial, fruto de muitas reuniões e reflexões, ao longo de alguns anos se mostrou *refratário* à

estrutura mais formal, autoritária, tradicional que é a instituição escola? Um primeiro dado histórico é o de que o grupo de pais, notadamente da UNICAMP, que partiu para a organização e formação de uma escola com "nova proposta" (denominada com todos estes rótulos, escola "progressista", "inovadora" ou "experimental") com aparente espontaneismo, se manteve reunido durante pouco tempo, tempo que não foi suficiente para que a organização inicial se fortalecesse.

Além disso, há que se considerar fatores como o preço ("nada animador"), a necessidade de aumentar o número de alunos, os ideais de selecionar os pais, entre "participantes" e "clientes", o interesse em salvaguardar a continuidade de uma proposta particular, peculiar e específica a um determinado grupo, a identificação do grupo com grupos marginais, minoritários, com o P.T. (Partido dos Trabalhadores) e, finalmente, por se tratar de uma proposta pouco sedutora e distante dos modelos pedagógicos já cristalizados e em maior sintonia com uma grande parte da população da cidade.

O grupo "fundador" procurou criar um *campo* de valores - a forma cooperada, os princípios de vida grupal, etc, - e de pessoas, aquelas com "interesses mais ou menos comuns em termos de educação". Assim fazendo, *cercou* alguns limites e favoreceu o acesso de uns e não o de outros. Mas, ao mesmo tempo, a escola teve que se *abrir* para a cidade com a "necessidade de mais e mais crianças" e não pode se *restringir* a ser um "gueto" da UNICAMP.

Notas do Capítulo V

(1) Neste trabalho não me detenho em uma análise desta metodologia. Ver a respeito, entre outros: *De Rousseau a Freinet ou da Teoria à Prática*, CABRAL, M.I.C., HEMUS liv. ed. Ltda., 1978.

(2) Os nomes das pessoas e das "escolinhas" são fictícios. O Prof. Peter H. Fry lembrou-me que no ano de 1978, assiste-se no Brasil a formação de diversos grupos minoritários, tais como negros, homossexuais, etc, quando discutimos uma primeira versão deste capítulo.

(3) Conforme me indicaram pais e professores não integrantes do grupo inicial, os pais e professores fundadores eram os agentes autorizados a me passarem informações sobre o histórico da escola Mundo da Criança.

(4) Disponho de poucos dados sobre as impressões de algumas pessoas que, conhecendo ou não a escola Mundo da Criança, nela não colocaram seus filhos. Ao dizer que "sei que a escola tem uma educação 'moderna', a criança fica ao ar livre, aprende e cria muito o que não há por aí, mas não sei se vou participar da escola, como eles propõem, e o meu marido não iria mesmo", esta entrevistada não colocou em questão a escola, que fica preservada e ela se coloca aquém, em suas possibilidades de se tornar um integrante.

(5) Não notei constituir uma prática sistemática cumprimentarem-se uns aos outros, nem alunos alunos, nem professores alunos e nem alunos professores.

(6) Esta informação me foi passada por Altina. Isto se confirma com a observação realizada em 1979, quando havia sete crianças no período da manhã e seis no da tarde, e em 1981 havia oito crianças no período da tarde.

(7) Em 1981 a capacidade era de 20 a 25 crianças para dois professores. Em 1982 era de 30 crianças. Isto se deveu ao fato de que as duas salas do "primário" (1º e 2º anos do pri

meiro grau) passaram para um outro local, no mesmo bairro. Assim, o que era a "sala do primário" até dezembro de 1981 passou a ser a "sala do pré" em 1982, a maior dentre as existentes na escola e utilizada por crianças de quatro a seis anos.

(8) Desde a primeira fase da pesquisa de campo, em novembro de 1979 verifiquei existir na escola a prática do "lanche coletivo".

(9) A diretora atua também como professora no primário.
O termo zeladora segue sugestão de uma professora em uma creche municipal, onde segundo ela, usa-se o referido termo para a função da pessoa que executa serviços de limpeza do prédio escolar.

(10) Observei existir uma forma reduzida de se nomear as crianças e alguns adultos. Por exemplo: Pri para Priscilla, Gu para Gustavo, Tícia para Letícia, etc. Há pouco uso de diminutivos como Aninha, Fabinho. O ensino dos nomes dos adultos se efetua a todo momento, inclusive na forma de auto-nominação notadamente para com as crianças pequenas. Correspondente ao "a mamãe está aqui" ou "a tia faz isso..." há "a Carina vai pegar o material..."

CONCLUSÃO

Levando em conta o que foi apresentado nos capítulos anteriores, procuro aqui refletir comparativamente alguns aspectos abordados ao longo de meu estudo, no que tange às relações adulto-criança na *creche* e na *escolinha*. Nestes núcleos de incidência da pesquisa de campo, observei em sua especificidade alguns aspectos acerca de diferentes modalidades de relações entre o adulto e a criança no cotidiano, vivenciadas nas instituições de guarda.

Ao encaminhar a organização do material etnográfico em seus diferentes capítulos, procurei deixar transparente que a singularidade de uma creche e a de uma escolinha exigiram uma leitura *específica* de suas principais questões. No entanto, pretendo extrair aqui o significado que certos aspectos adquirem, uma vez colocados em *contraste*. Uma questão fundamental encontrada no material obtido diz respeito ao trabalho com a criança e, a meu ver, ela é destacada quando se articula com a discussão de alguns aspectos que compõem as formas pelas quais se pensa e se realiza tal ofício.

O cuidar da criança é um trabalho amplamente conhecido e partilhado por um número crescentemente expressivo de pessoas, notadamente mulheres. Mas, ao mesmo tempo, ele é considerado como uma *habilidade* que poucos dominam, que diz respeito a certas mulheres e, além disso, cada vez mais demanda o passar por um aprendizado específico, profissionalizante.

Parece-me que a definição do que seja o *trabalho com a criança*, remete pelo menos a dois níveis: um primeiro amplo, que se refere ao cuidar da criança e, um segundo, restrito, que se refere ao cuidar da criança com uma determinada

idade. Como se define uma pessoa habilidosa no trato com a criança? Esta definição se constrói a partir da definição dos atributos necessários ao trabalho com cada grupo etário.

Se a habilidade parece traduzir uma identificação acentuada da pajem ou do professor para com o tipo de trabalho, ou melhor ainda, com o trabalho específico que cada grupo requisita, a travessia da criança por diferentes grupos etários parece sugerir que o trabalho de cuidar dela é algo que se *modifica* sempre. Então, ao adulto é exigida versatilidade para acompanhar seus passos e disposição permanente para fazer o que se supõe que a criança deva receber em seus diferentes momentos durante a infância.

A pessoa que cuida da criança é aquela que recebe afeição e é predileta dela? Acredita-se que isto ocorra com freqüência? Por um lado, há uma expectativa clara de retorno do investimento emocional associado a este ofício. Por outro, acredita-se de modo geral que este retorno se faça, garantindo, no limite, a reprodução das relações de afetividade mãe-filho.

Quando contei uma situação em que um menino quase pulara do meu colo no momento em que eu o entreguei à sua mãe e chorou, uma pajem dirigindo-se a uma outra disse: "eu não lhe disse D. Alzira, eles não gostam da gente, passam o dia aqui mas quando a mãe chega..."

Destaca-se aqui a diferença entre a pessoa que cuida da criança no dia-a-dia na instituição e nem porisso é uma pessoa preferida da criança, e a que recebe a predileção dela. De certa forma considera-se "natural" ao ser filho, o gostar de sua mãe. Assim, mesmo que a criança seja por mais tempo cuidada por outras pessoas além de sua mãe, a relação mãe-filho parece ser a que mais pesa, quando a criança manifesta a

sua predileção. Se o cuidar da criança tem se estendido a outras pessoas e agências, não mais restritas às redes de parentesco, observo que não ocorre concomitantemente a extensão ou reprodução das relações afetivas. Talvez estes dados sugiram que tais relações sejam um elemento diferenciador de pessoas, de redes ou, ainda, de pessoas em redes, que se formam em nossa sociedade e a articulam.

Há duas questões de fundamental importância: a passagem que se processa da guarda realizada no passado por pessoas para instituições, e a definição do que seja habilidade, especificidade adquirida, na medida em que se observam os contornos mais delineados acerca dos grupos etários que compõem a população infantil das instituições socializadoras, com a ampliação e diversificação do leque de pessoas e com o convívio de diferentes metodologias.

A guarda da criança realizada em instituições públicas e privadas revelou-se, ao longo da leitura do material por mim conseguido, como um ofício que demanda uma organização intensa e permanente. O ingresso ao trabalho dos personagens que compõem o quadro profissional de uma creche, ou de uma escolinha, faz-se a partir da definição pessoal prévia acerca da qualificação para o trabalho. No caso da creche, o ingresso ao trabalho profissional exige o passar por uma entrevista, onde, a partir de algumas perguntas, certifica-se que a pretendente ao cargo de pajem "gosta de criança", quer dizer, está disposta a assumir o trabalho diário com crianças na creche.

Na creche onde o trabalho com a criança traduz muito mais uma prestação de serviços, as condições concretas do ofício encontram-se desenhadas no espaço institucional. Não há expectativa de transformação das condições de trabalho, os

comentários e as queixas no que se refere ao trabalho de guardar a criança passam, de modo recorrente, pelos atributos pessoais exigidos ao exercício deste ofício e pela referência ao personagem que centraliza as decisões naquele espaço, a administradora da creche.

De um modo geral, na creche municipal as mulheres jovens e na maioria solteiras, eram indicadas para cuidar dos "maiores", ao passo que as demais, em sua maioria casadas, ficavam com a guarda dos "pequenos". Há um consenso, tanto ao nível verbal quanto ao nível das práticas efetivas, acerca da necessidade de se colocar um número menor de crianças por adulto no que se refere ao grupo dos "pequenos". Este grupo era alvo de um número maior de cuidados e ainda lhes associavam um número grande de incapacidades.

As funcionárias da creche compartilhavam a crença de que a sua distribuição pelos grupos etários se fazia em termos de habilidades, ou melhor, de suas características pessoais, tais como: possuir "pulso firme", ser "enérgica", ter "paciência", ser "afetuosa". Observei em não raras vezes, a administradora indicar certas características de personalidade das pajens como o tom enérgico ou a afetividade, e associá las com habilidades necessárias ao cuidado, que é distinto, segundo os diversos grupos etários. Quando ela dizia que uma pajem não "servia" para cuidar dos "moleques" (meninos de dois a seis anos) por exemplo, a explicação era, via de regra, que a funcionária não tinha "energia" e, conseqüentemente, "as crianças lhe faziam de 'boba'".

As atitudes dos diferentes grupos de crianças eram também um indicador expressivo acerca da existência de graus de diferenciação nas características de personalidade e se prestavam muito a sugerir alterações para o rodízio, que se

fazia freqüentemente, de algumas pajens no exercício das tarefas ali existentes.

As queixas no que se refere ao trabalho com a criança recaíam principalmente nos cuidados físicos e, com isto, a meu ver, a funcionária manifestava sua insatisfação frente ao trabalho concreto que efetuava sob um prisma mais amplo, em razão dele ser um ofício exaustivo, rotineiro e permanentemente desvalorizado. Constatei ainda que não há um preparo prévio para o desempenho do papel de pajem, e quase não há oportunidades, no exercício profissional, para uma troca de idéias e de dúvidas no decorrer de sua atuação, tal como se dá no caso dos professores.

No discurso corrente das pajens, como também no dos professores na escolinha e, de modo particular, em uma entrevista com uma professora da escola estudada, notei que há similaridades nas apreciações que se fazem a respeito do trabalho com crianças. Por exemplo, o grupo com crianças de um a dois anos era considerado, em ambos, como aquele cujo trabalho é sempre mais exaustivo, exigindo dedicação, portanto, como se dizia na creche e também criatividade, conforme palavras da professora entrevistada.

A pré-escola tem sido tomada como uma etapa necessária na socialização dos indivíduos e ela se torna mais e mais refratária a adotar procedimentos que dizem respeito à escola, como os rituais de iniciação, de passagem, como a formatura, os sistemas de avaliação, as divisões por sexo, por idade,por atividade, entre outros.

Por um lado, a pré-escola tem certas especificidades que neste trabalho foram colocadas em destaque, no que se refere à gama de métodos de ensino, ao tipo de habilitação exigida do profissional, ao espaço físico, aos princípios ou

pressupostos pedagógicos, às atividades extra-curriculares, etc. Por outro lado, ela tende a ser incorporada como uma parte de um todo chamado *escola*, já que, gradativamente, adota procedimentos similares. Assim, ela ganha legitimidade e mais e mais é vista como uma extensão do direito universal à educação.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria Suely Kofes de

Entre nós, os pobres, eles, os negros, Dissertação de Mestrado apresentada ao IFCH, da UNICAMP, Campinas, 1976, mimeo.

"Entre nós Mulheres, elas as Patroas e elas as Empregadas" in *Colcha de Retalhos: estudos sobre a família no Brasil*, São Paulo, Brasiliense, 1982.

ARANTES, Antonio Augusto

O que é cultura popular, São Paulo, Brasiliense, 1981.

ARIÈS, Philippe

História Social da Criança e da Família, Rio de Janeiro, Zahar, 2ª ed., 1981.

BALANDIER, Georges

Antropo-lógicas, São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1976.

BARROSO, Carmen

"Creche-Pré-escola" in *Mulher, Sociedade e Estado no Brasil*, São Paulo, UNICEF/Brasiliense, 1982.

BARTH, Fredrick

Los Grupos Étnicos y sus Fronteras, México, Fondo de Cultura Económica, 1976.

BATESON, Gregory & MEAD, Margaret

Balinese Character: a photographic analysis, New York, New York Academy of Sciences, 1942.

BELOTTI, Elena Gianini

Educar para a submissão, Petrópolis, Vozes, 1975.

BENEVIDES, Maria Victoria

Violência, povo e polícia, São Paulo, Brasiliense/ CEDEC, 1983.

BENJAMIN, Walter

Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação, São Paulo, Summus, 1984.

BERGER, Brigitte & BERGER, Peter

"O que é uma instituição social?" in FORACCHI, Marialice & MARTINS, José de Souza (org.) *Sociologia e Sociedade,* São Paulo, Livros técnicos e científicos, 1977.

BOTT, Elizabeth

Família e Rede Social, Rio de Janeiro, F. Alves, 1976.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude

Les héritiers, les étudiants et la culture, Paris, Minuit, 1964.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues

"Educação Rural?" in *Casa de Escola,* Campinas, Papirus,1983.

Os caipiras de São Paulo, São Paulo, Brasiliense, 1983a.

"A criança que cria: conhecer o seu mundo" in *A Educação como Cultura,* São Paulo, Brasiliense, 1985.

"A descoberta da infância (O educador e a criança) in *Além da Escola,* Brasília, Revista de Educação AEC, (61), Ano 15, 1986.

CABRAL, Maria Ines Cavalieri

De Rousseau a Freinet ou da Teoria à Prática, São Paulo, Hemus, 1978.

CAMARGO, Cândido Procópio Ferreira de

São Paulo 1975: Crescimento e Pobreza, São Paulo, Loyola, 1976.

CAMPOS, Maria Machado Malta

"A luta por creches" in *Educação ou Desconversa?* São Paulo, Brasiliense, 1980, (Almanaque, 11).

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela

"Religião, comércio e etnicidade: uma interpretação preliminar do catolicismo brasileiro em Lagos, no século XIX"

in *Religião e Sociedade* (1), São Paulo, HUCITEC, 1977.

Os mortos e os outros, São Paulo, HUCITEC, 1978.

CECCON, Claudius e outros

A vida na escola e a escola da vida, Petrópolis, Vozes/ IDAC, 1982.

CHAUI, Marilena de Souza

O que é ideologia, São Paulo, Brasiliense, 9ª ed., 1982.

COSTA, Albertina de Oliveira; BARROSO, Carmen & SARTI, Cynthia

"Pesquisa sobre mulher no Brasil: do limbo ao gueto? in *Cadernos de Pesquisa* (54), São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1985.

CRECHE

Suplemento dos *Cadernos de Pesquisa* (43), São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1982.

DA MATTA, Roberto

Carnavais, Malandros e Heróis, Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

DAVIS, Flora

A comunicação não-verbal, São Paulo, Summus, 1979.

DOUGLAS, Mary

Pureza e Perigo, São Paulo, Perspectiva, 1976.

DURHAM, Eunice Ribeiro

"A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas" in CARDOSO, Ruth (org.) *A aventura antropológica*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

EVANS-PRITCHARD, Edward

Os nuer, São Paulo, Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, Michel

Vigiar e punir: história da violência nas prisões, Petrópolis, Vozes, 1977.

Microfísica do Poder, Rio de Janeiro, Graal, 1979.

FUKUI, Lia Freitas Garcia

Sertão e Bairro Rural, São Paulo, Ática, 1979, (Ensaios 58).

GEERTZ, Clifford

A interpretação das culturas, Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

GOFFMAN, Erving

Manicômios, Prisões e Conventos, São Paulo, Perspectiva, 1974.

A representação do eu na vida cotidiana, Petrópolis, Vozes, 1975.

GOODE, Willian J.

"The theorical importance of love" in *American Sociological Review* (24), 1959.

GRACIANO, Marília de Andrade

Aquisição de papéis sexuais na infância, 1978, mimeo.

GUIMARÃES, Alba Zaluar (org.)

Desvendando máscaras sociais, Rio de Janeiro, F. Alves, 1975.

HARPER, Babette e outros

Cuidado, Escola: desigualdade, domesticação e algumas saídas, São Paulo, Brasiliense/IDAC, 1980.

LARAIA, Roque de Barros

A Antropologia Social no Brasil, s/d, mimeo.

LEACH, Edmund

"Aspectos antropológicos da linguagem: categorias animais e insulto verbal" in DA MATTA, Roberto (org.) *Antropologia*, São Paulo, Ática, 1983.

LECHNER, Norbert

La vida cotidiana en Chile: la experiencia escolar, Santiago de Chile, Flacso, nº 38, Diciembre, 1982.

LÉVI-STRAUSS, Claude

"Raça e História" in *Raça e Ciência I*, São Paulo, Perspec-

tiva, 1970.

Totemismo Hoje, Petrópolis, Vozes, 1975.

O pensamento selvagem, São Paulo, Cia ed. Nacional, 1976.

LOPES, José Sérgio Leite

O vapor do diabo: o trabalho dos operários do açúcar, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

MARTINEZ-ALIER, Verena

"Cor como símbolo de classificação social" in *Revista de História* (96), São Paulo, 1973.

MEAD, Margaret

Coming of Age in Samoa, New York, Morrow Quill, 1928.

Macho e Fêmea, Petrópolis, Vozes, 1971.

MELATTI, Julio Cezar

Índios do Brasil, Brasília, Ed. de Brasília, 1970.

MOURA, Margarida Maria

Os herdeiros da terra: parentesco e herança numa área rural, São Paulo, HUCITEC, 1978.

NIEMEYER, Ana Maria de

Organização do Espaço e Estrutura Social - um estudo de uma População Favelada em S. Paulo, projeto de pesquisa encaminhado à FAPESP, 1972, mimeo.

OLIVEIRA, Elda Rizzo de

O que é medicina popular, São Paulo, Brasiliense, 1984.

POSSAS, Cristina de Albuquerque

Saúde, Medicina e Trabalho no Brasil, Dissertação de Mestrado apresentada ao IFCH, da UNICAMP, Campinas, 1980, mimeo.

RAMALHO, José Ricardo

Mundo do Crime: a ordem pelo avesso, Rio de Janeiro, Graal, 1979.

ROSEMBERG, Fúlvia

"O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche" in *Cadernos de Pesquisa* (51), São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1984.

Literatura Infantil e Ideologia, São Paulo, Global, 1984a (teses 11).

----------; CAMPOS, Maria Malta & PINTO, Regina Pahim

Creches e pré-escolas, São Paulo, Nobel/Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia et alii

"Creches e Pré-escola" in *A Educação da Mulher no Brasil,* São Paulo, Global, 1982, (teses 8).

SANTOS, José Vicente Tavares dos

Os colonos do Vinho: estudos sobre a subordinação do trabalho camponês ao capital, São Paulo, HUCITEC, 1978.

SARTI, Cynthia & MORAES, Maria Quartim

"Aí a porca torce o rabo" in BRUSCHINI, Cecília & ROSEMBERG, Fúlvia (org.) *Vivência: história, sexualidade e imagens femininas,* São Paulo, Brasiliense/Fundação Carlos Chagas, 1980.

SINGER, Paul & CALDEIRA BRANT, Vinicius (org.)

São Paulo: O Povo em Movimento, Petrópolis, Vozes/CEBRAP, 3ª ed., 1982.

TURNER, Victor

O processo ritual: estrutura e anti-estrutura, Petrópolis, Vozes, 1974.

VELHO, Gilberto

Individualismo e Cultura: Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea, Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

---------- & VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo

"O conceito de cultura e o estudo das sociedades complexas" in *Cadernos de Cultura* (2), Rio de Janeiro, U.S.U., ano 2, 1980.

Documentos Consultados

Cadernos

Cadernos de Pesquisa

Jornais

Correio Popular

Diário do Povo

Folha de S. Paulo

Jornal da Tarde

Jornal de Domingo

Jornal do Brasil

Movimento

Mulherio

Nós Mulheres

O Estado de S. Paulo

Revistas

Ande

Isto É

Veja

ANEXOS

Anexo I - Reúno aqui uma pequena mostra com todos os anúncios (17) de instituições privadas de guarda da criança localizados na edição do *Jornal de Domingo*, Campinas, S.P., 16/02/86.

Anexo II - Coloco aqui o artigo 389 da Consolidação das Leis do Trabalho (C.L.T.) que regulamenta sobre a questão da creche para os filhos das trabalhadoras.
Souza, José de Faria Pereira de. Portaria DNSHT nº1 de 15 de janeiro de 1969. In: CAMPANHOLE, Adriano. *Consolidação das Leis do Trabalho*. S.Paulo, Atlas, 29ª ed., 1971, Biblioteca de Legislação Trabalhista, ps. 397, 398.

Berçário
Maternal e Infantil

Profissionais Especializados

Matrículas Abertas
das 7:00 às 18:30 Hrs.

R. SATURNINO DE BRITO, 333
Fone: 8.4448

em frente ao Cabrino
Auto Peças da Av. Orozimbo Maia)

BARBABELA

Centro de Educação Infantil "Um + Um"

O UM + UM já está no Pré
Venha Conhecê-lo!

Matrículas abertas.
Maternal I - II - III
Jardim e Pré
Idade de 1 a 6 anos.
Período Matutino e Vespertino.
Av. Barão de Itapura, 696
F: 2.4160 - Campinas

criança&cia

SEU FILHO VAI GOSTAR E VOCÊ VAI APROVAR

Manhã — Tarde
Integral (c/refeição)

Crianças de 1 ano e meio à 6 anos. Ampla área de lazer — Piscina — Play-ground — Ballet — Salão de Festas — Prof. especializados — Psicóloga — Pedagoga

Av.Heitor Penteado, 382
J.N.Auxiliadora
Fones: 41-2925 (tarde) e 42-2673 (manhã)

Berçário & Escola

A CHAVE DO TAMANHO

- **Atendimento de 0 a 7 anos**
- **Horário das 7 às 19 horas**
- **Integral e Meio Período**
- **Corpo Docente Especializado**

R. Sacramento, 367 - F: 31.2995

CENTRO RECREATIVO DOS ABELHUDOS

Berçário - Maternal - Infantil - Pré
de 0 à 6 anos
Matrículas Abertas
Hor: das 7 às 19 horas - Vagas Limitadas
Temos cursos de Férias - Períodos Integrais ou 1/2 Período
Rua Joaquim Novaes, 97 Cambuí Fone: 2-1514
(perto da Prefeitura, paralela a Barreto Leme)

BERÇÁRIO PRÉ-ESCOLA E HOTELZINHO

PICOLINO

Funcionamento: 6:30 às 19:30 hs.
Estadia Noturna à combinar
Reinicio das atividades em 06/01.
Matrículas Abertas
Cursos: Interbaby, Maternal e Infantil.
PERÍODO: Matutino, Vespertino e Integral (com ou sem banho e refeição)
AULA ESPECIAIS: Educação Física, Música e Inglês.
Rua Germânia, 840 (próx. Castelo). Fone: 41-5986

Recanto Infantil "SER FELIZ"

vem comunicar aos srs. Pais que as Matrículas se encontram abertas. Aqui seu filho encontra espaço p/ crescer e se desenvolver cercado de muito carinho e atenção.

Venha nos conhecer.
R. Santos Dumont 244 Cambuí F: 51.4960

Escola de Educação Infantil e de 1º Grau

Chapeuzinho Vermelho

agora sob nova direção

Matrículas abertas para 1986

* Maternal
* Infantil I e II
* Pré-primário (Alfabetizado)
* 1º Grau até 4ª Série

Excelente Material didático e pedagógico
Corpo docente especializado
Play-Ground, Piscina, Judô e Ballet
Localizada numa área de 1.500 m²

Av. Andrade Neves, 2.016 Castelo
Fone: 42-3446 (próximo à Torre)

ITEPE

Escola Maternal ITEPE

Matrículas Abertas

Maternal - Infantil I e II - Pré

* 2 à 6 anos -Períodos: Manhã e Tarde
* Natação, Ginástica, Dança e Judô (grátis aos alunos)
* Professores Especializados

Rua Herminia Andrade Couto e Silva, 36 Pq São Quirino Fone: 51-5633

Escola de Educação Infantil

LEÃOZINHO

De 0 a 6 anos
Berçário - Maternal - Infantil e Pré
Períodos: Manhã- Tarde - Integral

Recreação de Natação

Matrículas abertas para 86
Informações fone: 8-7752
Rua Tiradentes 313

Escola Maternal PATINHO AZUL

"Trabalho Responsável para o desenvolvimento sadio de seu filho

Matrículas Abertas p/86

Períodos: manhã, Tarde e Integral
Idade: 1 mês a 6 anos (Hotelzinho, Maternal I e II e Infantil I e II)
Convênio c/várias instituições
Faça as reservas hoje mesmo!

Av. Armando Sales de Oliveira, 476 Taquaral - F: 51.7024

Escola de Educação Infantil

"PirilimPimPim"

Maternal, Infantil e Pré Berçário e Hotelzinho., Manhã, Tarde e Integral (C/refeição). Matrículas Abertas

R. Proença, 250 - Esq. Br. de Jaguará. F: 2.4076.

Escola Infantil CAMINHANDO

*Berçario— maternal — Infantil
*Manhã, Tarde, Integral e Horários Especiais
* Método Proepre baseado em Piaget

FONE: 53.1388

Rua Barão de Paranapanema, 301 Bosque. Próximo ao Comercial Center

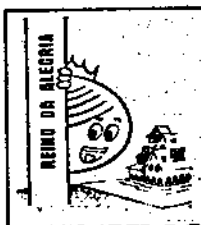
ESCOLA INFANTIL "CARACOL"

Maternal I e II
Infantil I e II

10 ANOS DE TRABALHO SÈRIO E CONSCIENTE COM CRIANÇAS DE 1 1/2 a 5 1/2 de idade.

Matrículas Abertas

R. Mário Siqueira, 218 - Jd. Guanabara
Fone.: 8-4641.



ESCOLA INFANTIL "REINO DA ALEGRIA"

Berçário - Maternal - Jardim e Pré

Ampla área de lazer, piscina, judô, ballet.
Deixe seu filho com quem realmente entende de criança!

Matrículas Abertas

R. Sampaio Ferraz, 292 - F: 52.1671 - Cambuí

LITTLE BABY

Maternal - Infantil - Pré
Períodos Matutino, Vespertino e Integral

MATRÍCULAS ABERTAS

Av. Barão de Itapura, 1.712
Guanabara. Fone: 31-8696

TOM & JERRY

ESCOLA INFANTIL

Parabéns pela escolha !

A Escola Infantil *TOM & JERRY* sente um orgulho muito grande em ter seu filho como aluno.
Nosso propósito é oferecer um ambiente de afeto e segurança, para que seu filho receba de maneira organizada as orientações básicas para um bom desenvolvimento social, sensorial, motor, afetivo, emocional e cognitivo.
Professores especializados e capazes acompanham pequenos grupos de alunos distribuidos nos cursos *MATERNAL INFANTIL e PRÉ* (JUDÔ x BALLET)

MATRÍCULAS ABERTAS

AV. JOSÉ ADMAR ETTER, 709 Jd. OLIVEIRAS/F: 8.0427

Autorizada pela Secretaria da Educação e Supervisionada pela Delegacia de Ensino de Campinas.

PORTARIA DNSHT N.º 1 – DE 15 DE JANEIRO DE 1969 (36)

Dispõe sôbre a instalação de local apropriado para a guarda dos filhos de empregadas

O Diretor-Geral do Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho, usando da atribuição que lhe confere o art. 26, item IV, do Regimento aprovado pelo Decreto n.º 56.263, de 6 de maio de 1965, e,

Considerando que ao Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho, de conformidade com o que dispõe o art. 13, parágrafo único, item I, da Lei n.º 4.589, de 11 de dezembro de 1964, cabe promover investigações sôbre condições de trabalho peculiares à mulher e ao menor, bem como estabelecer normas de caráter técnico e orientar a fiscalização da legislação concernente ao assunto;

Considerando que se faz necessário, para efeito de aplicação imediata da legislação referente às condições de trabalho da mulher, estabelecer Normas para instalação de creche a que se refere o art. 389, Título III, da Consolidação das Leis do Trabalho, no Capítulo III — Da Proteção do Trabalho da Mulher — com as alterações introduzidas pelo art. 7.º, do Decreto-lei n.º 229, de 28 de fevereiro de 1967;

Considerando que a exigência contida no § 1.º do art. 389, da Consolidação das Leis do Trabalho, poderá ser cumprida por meio de creches distritais, conforme o disposto no § 2.º do citado artigo; e,

Considerando, finalmente, que a proteção ao trabalho da mulher é medida de ordem pública, e, tendo em vista os estudos a que procedeu a Divisão de Assistência ao Trabalho da Mulher e do Menor do Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho, constantes do proceso MTPS 159.048-68, resolve:

Expedir Normas para instalações de creches em locais de trabalho e para convênios com as creches distritais.

Art. 1.º Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres, com mais de 16 (dezeseis) anos de idade, terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação.

§ 1.º O local a que se refere o presente obedecerá aos seguintes requisitos:

a) berçário com área mínima de 3 m2 (três metros quadrados) por criança, devendo haver, entre os berços e entre êstes e as paredes, a distância mínima de 0,50 m (cinqüenta centímetros);

b) saleta de amamentação provida de cadeiras ou bancos-encôsto para que as mulheres possam amamentar seus filhos em adequadas condições de higiene e confôrto;

(36) — Diário Oficial da União, 24-1-1969.

c) cozinha dietética para o preparo de mamadeiras ou suplementos dietéticos para a criança ou para as mães;

d) o piso e as paredes deverão ser revestidos de material impermeável e lavável;

e) instalações sanitárias para uso das mães e do pessoal da creche.

§ 2.º O número de leitos no berçario obedecerá à proporção de 1 (um) leito para cada grupo de 30 (trinta) empregadas entre 16 e 40 anos de idade.

Art. 2.º Nos casos previstos no § 2.º do art. 389, da CLT, poderão ser supridas as exigências do art. 1.º desta Portaria, por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias emprêsas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, SESC, LBA ou entidades sindicais, obedecidas as seguintes condições:

I — A creche distrital deverá estar situada, de preferência, nas proximidades da residência das empregadas ou dos estabelecimentos ou em vilas operárias.

II — Nos casos de inexistência das creches previstas no item I, cabe à autoridade regional competente, a faculdade de exigir que os estabelecimentos celebrem convênios com outras creches, desde que os estabelecimentos ou as instituições forneçam transporte, sem ônus para as empregadas.

III — Deverá constar das cláusulas do convênio o número de berços que a creche mantiver à disposição de cada estabelecimento, obedecendo à proporção estipulada no § 2.º do artigo 1.º desta Portaria.

IV — Sempre que possível, deverá constar do contrato a comprovação de que a creche foi aprovada pelo Departamento Nacional da Criança ou pelos órgãos estaduais competentes a quem cabe orientar e fiscalizar as condições materiais de instalação e funcionamento, bem como a habilitação do pessoal que nela trabalha.

V — Os estabelecimentos regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho, que possuam creche, poderão efetuar contrato com outros estabelecimentos, desde que preencham os requisitos desta Portaria.

Art. 3.º É proibida a utilização de creches para quaisquer outros fins, ainda que em caráter provisório ou eventual.

Art. 4.º Aos Agentes da Inspeção do Trabalho competirá a verificação do cunprimento desta Portaria.

Art. 5.º As dúvidas porventura suscitadas serão dirimidas pelo Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho.

Art. 6.º Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

José de Faria Pereira de Souza