

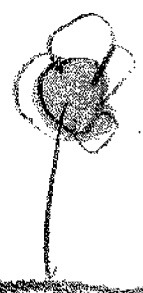
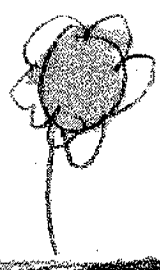
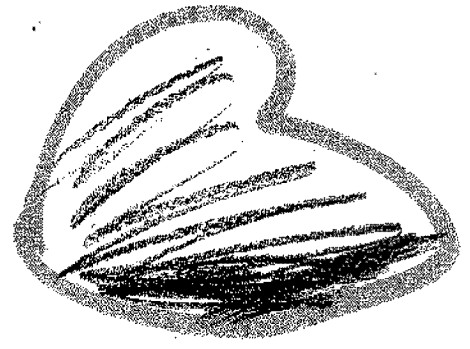
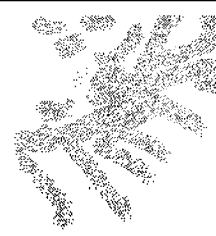
**O CONCEITO DE CRIANÇA NA PRÉ-ESCOLA:
GÊNERO, PODER E SUBJETIVIDADE**

(000 092 734)

DENISE DA SILVA MAIA

Porto Alegre, julho de 1993

BIBLIOTECA DE DOCUMENTOS DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS



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

O CONCEITO DE CRIANÇA NA PRE-ESCOLA:
GENERO, PODER E SUBJETIVIDADE

Dissertação apresentada como re-
quisito parcial para obtenção do
título de mestre em Educação

DENISE DA SILVA MAIA

Orientadora: PROF^a. DR^a MARISA FAERMANN EIZIRIK

Porto Alegre, julho de 1993.

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

CIP - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

M217c Maia, Denise da Silva
O conceito de criança na pré-escola:
genero, poder e subjetividade / Denise
da Silva Maia. - Porto Alegre : UFRGS,
1993.

f.

Dissertação (mestrado) - Universida-
de Federal do Rio Grande do Sul. Facul-
dade de Educação. Programa de Pós-Gra-
duação em Educação.

CDU: 373.2.001.11-053.2
373.2.057"37"
373.2-053.2'51/.3

ÍNDICES ALFABÉTICOS PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

Educação pré-escolar : Crianças : Conceito
373.2.001.11-053.2

Conceito de criança : Educação pré-escolar
373.2.001.11-053.2

Educação pré-escolar : Escolas : Cotidiano
373.2.057"37"

Cotidiano de escolas de educação pré-escolar
373.2.057"37"

Educação pré-escolar : Crianças : Gênero
373.2-053.2'51/.3

Bibliotecárias responsáveis:

Iara Ferreira de Macedo, CRB-10/430
Neliana Schirmer Antunes Menezes, CRB-10/939

A Bruna e Maurício, grandes inspiradores deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, prof^a dr^a Marisa Faermann Eizirik, pela presença atenciosa, carinhosa e competente ao longo de todo o trabalho.

Ao Beto, companheiro e incentivador em todos os momentos.

As mulheres que colaboraram de forma decisiva para que este trabalho se realizasse: Benta, Nelci e Maria, insubstituíveis no carinho e dedicação na retaguarda doméstica. Beatriz, incansável na assessoria de informática. Ana, pela disponibilidade de auxiliar na transcrição das fitas.

As crianças, professoras e diretoras das escolas estudadas, pela coragem de abrirem o seu cotidiano e proporcionarem-me o prazer da convivência.

Aos colegas do grupo de orientandos - Marcela Rojas, Carla de Oliveira Pacheco, Everton Avila, Denise Comerlato, Karla Demoly, Maria Célia Detoni, Nédison Faria, Norma Marzola e Valeska Oliveira, pela disponibilidade em ouvirem e discutirem comigo.

SUMARIO

RESUMO	p. IX
ABSTRACT	p. XI
1 - As raízes	p. 01
2 - Os caminhos	p. 11
2.1 - Desenvolvimento do trabalho: uma cronologia ...	p. 11
2.2 - As escolas: caracterização	p. 14
2.3 - Os procedimentos da pesquisa	p. 21
3 - O cotidiano na pré-escola: percurso(s)	
de poder(es)	p. 43
3.1 - O cotidiano das escolas observadas	p. 48
3.2 - O cotidiano de algumas turmas	p. 60
3.3 - Relação família-escola: um caso de triangulação	p. 77
3.4 - Pré-escola, conceito de criança e prática pedagógica	p. 90
4 - O conceito de criança	p. 96
4.1 - O que pensam os adultos?	p. 96
4.2 - O que pensam as crianças?	p. 117

5 - A questão do gênero: professora, meninos e meninas	p. 126
6 - Produção de subjetividade, infância e gênero	p. 151
7 - Referências bibliográficas	p. 161

RESUMO

Este estudo teve como objetivo identificar o conceito de criança no interior da pré-escola, bem como as nuances desse conceito em relação ao gênero. Duas instituições pré-escolares - uma pública estadual e uma particular - foram acompanhadas em seu cotidiano, em diversas situações que envolveram relações entre adultos e crianças. Todas as professoras e técnicos diretamente envolvidos com as crianças foram entrevistados individualmente, em ambas as escolas. Quatro turmas das classes de jardim (duas de cada escola) foram entrevistadas coletivamente, e os alunos dessas mesmas turmas desenharam adultos e crianças. Também os pareceres de avaliação dos alunos, redigidos pelas professoras das escolas, foram tomados como dados para a pesquisa.

O cotidiano de ambas as instituições revelou-se permeado por práticas disciplinares: controles, limites, imposições, direções, configurando concretas relações de poder adulto/criança.

* Na ótica dos adultos, o conceito de criança se apresentou marcado pelas idéias de natureza e de desenvolvimento, onde a criança seria naturalmente boa e virtuosa. A adultez foi caracterizada como o seu oposto, com a predominância da hipocrisia, do egoísmo, da dissimulação.

* A representação das crianças trouxe algumas propriedades da infância, como o brincar, a liberdade, o prazer da festa, matizadas pela dependência física, psicológica e financeira do adulto.

As diferenças entre meninos e meninas foram apontadas, sendo os fatores biológicos e sociais as causas mais importantes, do ponto de vista dos adultos.

As contribuições dessa pesquisa apontam no sentido de que o conceito de criança, estudado desde o âmbito da pré-escola, constrói e é construído, dialeticamente, através das intersecções das relações entre gênero, poder e subjetividade.

Van Clarys

ABSTRACT

The objective of this study was to identify the concept of childhood in the preschool as well as the nuances of this concept in relation to gender. Two preschool institutions - a public and a private one - were observed in their daily routine in several situations involving relationship between adults and children. All the teachers and technicians directly involved with children were interviewed individually in both schools. Four groups of kindergarten (two of each school) were interviewed collectively. The students of those groups drew adults and children. The evaluations of the students, which were written by the teachers, were also used as data for this research.

The routine of both institutions revealed to be full of disciplinary practices - controls, limitations, impositions and directions showing concrete relations of power between adults and children.

In the point of view of the adults the concept of childhood was marked with ideas of nature and development through which the child would be naturally good and virtuous. The adulthood was shown as its opposite prevailing hypocrisy, selfishness and dissimulation.

The representation of the children brought some characteristics of childhood such as playing, liberty and enjoyment mixed with their physical, psychological and financial dependence of the adults.

The adults pointed out the differences between boys and girls and considered the biological and social factors as being the most important causes of these differences.

The contribution of this research points out the concept of childhood studied in the ambit of preschool years, which builds and is built dialectically through the intersections of relations between gender, power and subjectivity.

1 - As raízes

exigência

Desde o ano de 1984, venho trabalhando com professoras de pré-escola e séries iniciais do 1º grau. Em um período anterior, ainda estudante, trabalhei por 2 anos em uma creche, ao lado das atendentes e equipe técnica. Minha atuação incluía também ações junto às crianças (embora não predominantemente) e às suas famílias, nas duas instituições.

Minha inserção nessas instituições foi marcada por alguns aspectos. Em primeiro lugar, por ser psicóloga, dispunha de elementos teóricos distintos dos demais profissionais que lá atuavam. Podia contribuir com um outro ponto de vista para a análise dos fenômenos que ocorriam. Meu interesse por temas como dinâmica institucional, educação e desenvolvimento infantil também fizeram com que meu olhar e minha escuta fossem diferentes. Além disso, trazia comigo uma postura de crítica e questionamento, intensamente estimulada durante os anos passados na universidade.

Assim, chamava-me a atenção que tanto as professoras quanto as atendentes considerassem "natural" que os meninos (inclusive os bem pequenos) fossem mais agressivos do que as meninas, e esperassem destas uma conduta dócil e tranqüila. Em reuniões de conselho de classe na escola, as professoras gastavam muito

tempo queixando-se da agitação de meninos ou grupos de meninos de suas classes, referindo sua incapacidade ou dificuldade em prestar atenção, realizar as tarefas com cuidado ou serem cordiais com os colegas e professores, enquanto que em relação às meninas tais queixas eram raríssimas.

Outro dado importante é que a maioria das crianças encaminhadas a mim ou a outras pessoas da equipe, por problemas de aprendizagem e especialmente por dificuldades na conduta, eram do sexo masculino, o que confirmava a opinião generalizada de que as meninas eram e são menos "problemáticas" do que os meninos.

Tal opinião servia inclusive de base para a organização das turmas. A coordenadora da escola considerava ser vital que houvesse uma distribuição igualitária de meninos e meninas entre as turmas e que se evitasse ao máximo ter classes onde os meninos fossem a maioria, pois tal fato em muito dificultaria a ação da professora, em função da "natural agitação" dos meninos.

hipótese

Perguntava-me se a predominância de queixas em relação aos meninos não funcionava também como um elemento reforçador do que as pessoas concebiam como sendo próprio de um sexo ou de outro. Dito de outra forma, se a diferenciação entre masculino

e feminino não estava sendo modelada através de uma série de intercâmbios entre as crianças e os adultos (inclusive os profissionais da escola), que sinalizavam o tipo de características e condutas esperadas de um menino ou de uma menina. Esse elemento - expectativa diferencial quanto aos gêneros - faz parte do que alguns autores denominam "currículo oculto" da escola, o qual se transmite e opera através da vida cotidiana nas salas de aula.

"A pesar de que hoy ambos sexos tienen prácticamente el mismo acceso a la educación y siguen el mismo currículum, opera una pedagogía invisible acerca del género que contribuye a mantener intacta la división sexual tradicional."
(ROSSETI, 1987)

A diferença parece consistir em que atualmente as mulheres são educadas para, além de exercerem seu papel como mães e esposas, fazerem o mesmo que os homens, ou seja, desenvolverem uma carreira profissional, enquanto que a preparação dos homens não sofreu grandes alterações. Entretanto, podemos supor que, na maioria das vezes, a expectativa dos adultos - pais e professores - seja mais alta em relação ao futuro profissional dos meninos, enquanto que, para as meninas, segue sendo suficiente e até mais importante serem bem sucedidas nos papéis tradicionais do que como trabalhadoras. As próprias escolhas profissionais femininas parecem estar de acordo com esse pressuposto, na medida em que as mulheres ainda se concentram maciçamente em

carreiras que lhes exigem menor dedicação (ainda que esse elemento, muitas vezes, se traduza por menor capacitação técnica, já que a jornada de trabalho em si pode ser tão longa quanto a masculina), ocupando postos laborais secundários e mal remunerados. Em seu estudo, (Fúlvia ROSEMBERG) (1984, p. 12), analisando especificamente a alta concentração de mulheres nos cursos e carreira de psicologia, aponta para a "sabedoria da conciliação ou senso da realidade":

"Enfrentando esta estrutura do mercado de trabalho, vivendo (e reproduzindo) o peso de discriminações, sofrendo o impacto do processo de socialização durante a infância e a vida adulta e não contando com o companheiro ou equipamentos coletivos com quem possa dividir as lides domésticas, principalmente a guarda, educação e proteção dos filhos pequenos, projeto e trajetória educacional da mulher tendem a divergir da masculina. Sendo dadas e mantidas as condições atuais, nada mais estratégico que, tendo a possibilidade de frequentar a escola, a "opção" feminina seja por cursos flexíveis. Cursos - como o de psicologia - que por sua generalidade, não-tecnicidade, não-especificidade permitam um leque alternativo de "opções" profissionais mesmo que elas impliquem subemprego (...). " Cursos que permitam "aumentar a cultura geral" (...). Aumentar a cultura geral pode significar tanto armazenar conhecimentos gerais suscetíveis de se converterem em instrumento de trabalho profissional, quanto em serem utilizados no cotidiano doméstico: enquanto mãe, enquanto esposa, enquanto pessoa não-profissional."

Voltando à escola, é interessante notar ainda que, mesmo em um contexto de coeducação dos gêneros, há vários momentos da

rotina escolar em que as atividades são diferenciadas ou apresentadas com ênfases distintas a meninos e meninas. Segundo dados de Stanworth (apud ROSSETI, 1987), na Grã-Bretanha, na década de 70, 98% das escolas segregavam a ambos os sexos em alguns aspectos do trabalho escolar. Podemos supor que no Brasil a realidade não seja muito diferente.

Na escola onde atuei, citada anteriormente, os professores de Educação Física, que trabalhavam com grupos mistos na pré-escola, passavam a dividir as turmas por sexo a partir da 1ª série, argumentando que isso permitia atender necessidades específicas de meninos e meninas, mesmo que, em decorrência dessa divisão, um subgrupo tivesse o dobro de alunos que o outro. Além disso, a própria organização dos professores era sexista: uma professora para as meninas ("para trabalhar ballet e ginástica rítmica") e um professor para os meninos ("para ensinar futebol e outros esportes masculinos"). Tais concepções mantiveram-se inabaladas diante de reiterados questionamentos sobre o papel desse tipo de organização no acirramento do antagonismo entre os gêneros, observado entre as crianças.

outra hipótese

As situações de queixa e encaminhamento de alunos traziam uma outra faceta do modo de ver a criança: a idéia, implícita ou explícita, de que o filho ou filha é o resultado, o produto de sua família. A família é a responsável maior, ou mesmo a

Única, por aquilo que uma criança vem a ser. Essa mesma crença foi manifestada diversas vezes em cursos de qualificação de professoras jardineiras dos quais tive a oportunidade de participar. Muitas das futuras professoras pensavam que tanto o "bom aluno" quanto a "criança problemática" eram, em última análise, produto da conduta dos pais. Portanto, quando as coisas não corriam bem, os pais deveriam ser solicitados a assumir sua responsabilidade e, ressaltado, especialmente à mãe era atribuído esse papel. Muitas das famílias com quem trabalhei também assumiam esse ponto de vista, apesar da extrema simplificação e do mecanicismo subjacentes.

Ainda que seja inegável a importância dos pais na construção da personalidade da criança (amplamente divulgada por várias teorias psicológicas), a formação profissional e a experiência como mãe me diziam que havia diversos outros fatores agindo nesse processo. Ser um "bom pai" e criar um "bom filho" não depende simplesmente da vontade das pessoas envolvidas.

Por outro lado, o discurso dos programas pré-escolares, ao propor-se a participar da educação infantil, reconhece a possibilidade de intervenção de outras instituições, além da família, no processo de desenvolvimento da criança. Na maioria deles, fica subjacente a própria idéia de que a criança é um ser em desenvolvimento, uma pessoa em construção, alguém passando

pelas etapas complexas de um longo vir-a-ser e merecendo, portanto, a atenção dos adultos - pais e profissionais da educação e da saúde, principalmente. A qualidade e os objetivos dessas intervenções variarão conforme os pressupostos que as orientem. Justifica-se, assim, a existência de uma série de atividades profissionais, práticas, produções literárias, objetos e instituições especificamente destinados à infância: a criança é importante.

origem

Também os professores e professoras com quem convivi bus-
cavam conhecer a criança, num sentido abstrato, para poderem
trabalhar com as crianças reais e concretas, seus alunos. Boa
parte dos currículos de formação de professores dedica-se a es-
se mesmo objetivo, e cada profissional vai tecendo seu próprio
pressuposto, seu próprio conceito de criança, ao longo das ex-
periências de formação e de trabalho. Nas escolas, essas con-
cepções individuais vão encontrar a concepção oficial da pró-
pria escola, a da legislação, a do senso comum, entre outras, e
podem ou não ser coincidentes. Desse amálgama resulta um con-
ceito que circula naquela escola ou pré-escola específica, ex-
pressão de crenças sobre a criança, possivelmente contendo ele-
mentos contraditórios.

Se deslocamos o nosso foco para a pré-escola brasileira,
 encontramos um quadro bastante confuso. Observamos que há es-

causa regulamentação e enorme fragmentação em termos de órgãos
responsáveis por essa área de educação. Proliferam os estabele-
cimentos ilegais e/ou em precárias condições de funcionamento e
há múltiplas orientações teóricas. Persiste a dicotomia entre
assistência e educação como objetivos do atendimento. Há até
mesmo confusão no uso dos termos creche, pré-escola, maternal e
jardim. Na base dessa situação, parece-me estar uma questão
central: o conceito de criança. A maneira como a pré-escola e
seus profissionais vêem a criança, as expectativas que têm em
relação a ela, as características que lhe atribuem, enfim, a
forma de percebê-la e compreendê-la estão intimamente relacio-
nadas ao trabalho que realizam com esta mesma criança, aos ob-
jetivos que se colocam, ao modo como agem e reagem com seus
alunos.

KRAMER (1987) afirma que na maioria dos casos a criança é
 definida por oposição ao adulto: faltar-lhe-ia a idade ou matu-
 ridade e adequada integração social. Em uma palavra, o que de-
 finiria a criança seria a **falta ou ausência de**, cabendo à pré-
 escola preenchê-la.

hipótese

Fica em aberto, contudo, o espaço para continuar colocando
 a indagação. Em verdade, pouco tem sido pesquisado na área
 pré-escolar. No período compreendido entre os anos de 1973 e
 1983, ROSA (1986) encontrou 47 dissertações e teses sobre a

pré-escola, abrangendo pequena gama de problemas. Entre 1986 e 1988, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) registrou a realização de 38 trabalhos nessa área (ANPEd, 1987; idem, 1988; ANPEd & INEP, 1989 *), verificando-se um significativo aumento de interesse pela pré-escola em relação aos anos anteriores, porém mantendo-se baixo o percentual relativo ao total da produção científica (inferior a 10% nos três anos citados).

Paralelamente, o atendimento pré-escolar vem crescendo no Brasil, apesar de ainda atender a apenas 10% da demanda (conforme dados do MEC citados por LAGOA, 1990). Certamente esta instituição está desempenhando um papel na socialização das crianças que a ela acorrem.

origem

Tais preocupações e constatações levaram-me a escolher a pré-escola como espaço de minha pesquisa. Ao elaborar a proposta de dissertação, pretendia identificar o conceito de criança no interior de duas instituições pré-escolares. A idéia era verificar o pressuposto de criança através de ações e discursos que revelassem, no cotidiano escolar, a maneira como a criança era vista, pensada e compreendida pela instituição, e de que maneira tal conceito influenciava as práticas pedagógicas. Ti-

* Estes são os mais recentes dados da ANPEd disponíveis.

na como objetivo também obter a compreensão dessa realidade em relação ao contexto histórico-social em que se situava. Minhas questões de pesquisa eram:

- Qual era o conceito de criança que os integrantes da pré-escola tinham?
- Qual o conceito de criança que apresentavam as próprias crianças, ou o que é "ser criança" sob sua ótica?
- Havia distinções, segundo o gênero, na maneira como professores, técnicos e funcionários percebiam as crianças?

Estavam lançadas as raízes do trabalho. Era chegado o momento de buscar os caminhos para desenvolvê-lo.

2 - Os caminhos

2.1 - Desenvolvimento do trabalho: uma cronologia

Durante o primeiro semestre de 1991, foi desenvolvida a proposta de dissertação, a qual foi apresentada ao FPG/EDU em setembro. Neste mesmo mês, iniciei os contatos com algumas escolas, tendo em vista a realização da pesquisa.

Em primeiro lugar, pretendia trabalhar com uma escola particular e uma escola pública, de forma a tomar contato com dois universos distintos em termos de instituições. Em segundo lugar, busquei escolas que fossem próximas à minha residência, o que garantiria maior facilidade de acesso e, portanto, contatos mais frequentes e mais prolongados, visto que eu despenderia menos tempo em deslocamentos.

Assim, contatei inicialmente com a Escola A (particular) e com a Escola B (pública estadual).

As negociações com a Escola A demandaram aproximadamente um mês entre entrevistas, contatos telefônicos, encontros não realizados pelo não comparecimento de pessoas da escola, etc. Ao final desse período (meados do mês de outubro), a direção da escola comunicou-me que considerava melhor não participar do

trabalho.

A Escola B vivia um momento de mudanças, com a destituição da antiga diretora e nomeação de uma interventora pela secretaria estadual de educação. Em minha primeira visita, pude observar diversos cartazes de protesto espalhados pela escola. Outra peculiaridade foi a dificuldade de encontrar um interlocutor para tratar de meu ingresso ou não como pesquisadora. Ao perguntar pela pessoa responsável pela pré-escola, não obtive uma resposta conclusiva; a pessoa que me foi informado ser a coordenadora disse não saber de nada a respeito. Por fim, uma vice-diretora dispôs-se a conversar com o grupo de professoras, "pois são elas que decidem". A resposta negativa veio por telefone, através de uma secretária.

O passo seguinte foi contatar outras escolas. Ainda em meados de outubro, consegui marcar uma entrevista com a direção da Escola C (particular). Dessa entrevista participou também a psicóloga da escola. Nesse encontro, conversamos sobre como eu pretendia desenvolver o trabalho, objetivos, prazos, dúvidas que a direção da Escola tinha, etc. Ficou acertada a minha entrada e combinada uma reunião com as professoras da escola para minha apresentação e do trabalho, a qual ocorreu três dias depois. Na semana seguinte, iniciei as observações, que se estenderam até meados de janeiro de 1992.

Simultaneamente, desenvolviam-se contatos com uma escola pública. Também em meados de outubro, conversei com uma professora de uma escola estadual, pedindo-lhe que sondasse junto à direção de sua escola sobre a possibilidade de meu ingresso. A resposta veio no dia seguinte: a diretora não era favorável, mas se a Delegacia de Educação autorizasse a realização da pesquisa, ela não se oporia. Tratei então de obter essa autorização, o que foi um processo lento e com muitos desencontros. Foi-me solicitado que entregasse uma cópia da proposta de dissertação para análise pela DE. Três semanas após o primeiro contato, a DE entregou-me uma carta de apresentação endereçada à diretora da Escola.

A seguir, procurei a Escola D para entregar esse documento. No entanto, exatamente naquele dia a diretora da Escola soubera de seu afastamento do cargo e substituição por outra professora, o que tornou o clima bastante tenso e hostil. Tal situação não foi compreensível para mim naquele momento, pois só vim a saber de tais alterações posteriormente. A própria diretora encarregou-se de telefonar-me pedindo desculpas e autorizando o início das observações. Efetivamente, o trabalho na Escola D iniciou um mês depois do que na Escola C, pelas razões expostas acima, e estendeu-se até o final do mês de janeiro de 1992.

Em ambas as escolas o trabalho foi retomado no início de março, após as férias de verão, e prolongou-se até meados de maio.

Evidentemente, os resultados e conclusões desse estudo dizem respeito a essas duas escolas, e não podem ser generalizados a outras instituições e contextos. Veremos, a seguir, uma breve descrição das escolas.

2.2 - As escolas: caracterização

- Escola C

A Escola C é uma escola particular com classes¹ de Maternal I e II e Jardim nível A e nível B. É, portanto, uma pré-escola ou uma escola infantil. Foi fundada há 16 anos e está instalada em uma casa antiga, adaptada ao funcionamento da escola.

¹ Há uma grande variação entre as escolas no que se refere ao limite de idade para definição das classes de maternal e jardim. Uma turma de maternal pode ter crianças de 1 ano e 6 meses em uma escola e alunos de 3 anos em outra. Já as classes de jardim, A e B, em geral são organizadas de forma a preceder a 1ª série, ou seja, crianças com idade em torno de 5 e 6 anos respectivamente.

Situa-se num bairro de classe média alta e classe alta, predominantemente. Segundo as professoras e as diretoras, a maioria das famílias tem alto poder aquisitivo; grande parte dos pais tem formação de nível superior.

Há três anos, a Escola obteve autorização da SEC para funcionamento das séries iniciais do 1º grau. Desde então, somente turmas de primeira série funcionaram, com poucos alunos.

Quando iniciei as observações, havia 8 turmas funcionando na escola: duas de Maternal I, uma de Maternal II, três de Jardim A, uma de Jardim B e uma de primeira série do 1º grau. Em 1992, as turmas foram reduzidas a 6, sendo que a turma de primeira série foi fechada e as turmas de Jardim A passaram a duas; as restantes foram organizadas da mesma forma. A Escola contava, na época do início do trabalho, com uma auxiliar para a turma de Maternal I (crianças com idade a partir de 1 ano e 8 meses), duas funcionárias para serviços gerais e preparação da merenda das crianças (fornecida pela Escola), um professor de Educação Física, uma professora de Música, uma psicóloga, uma supervisora pedagógica e duas diretoras-proprietárias. No início do novo ano letivo (1992) houve troca de professor para Educação Física e de funcionária e as aulas de Música não haviam iniciado até o momento em que deixei a escola.

Como já foi dito, a escola funciona em uma casa antiga de alvenaria, com dois andares e um portão, além de uma garagem construída à parte, a qual foi transformada em sala da EF. Há um pequeno espaço na frente do prédio, ocupado por areia e alguns brinquedos (pouco utilizado no período em que estive na Escola) e outro maior, nos fundos, dividido em duas partes: uma área quase totalmente coberta, sob a casa (aproveitando o desnível do terreno), onde se encontram um piso de alvenaria, pneus, areia nas laterais do piso, um escorregador paralelo à escada de acesso a esse nível do pátio e uma casinha de madeira. Na outra parte do pátio, separada por um pequeno portão, o chão é totalmente coberto por areia, há pneus e uma grande árvore. As turmas costumam se dividir entre os dois ambientes de pátio: as turmas de maternal no pátio só de areia e as de jardim no pátio da casinha.

Cada turma tem a sua sala de aula e utiliza o banheiro do pavimento em que ela se situa. Há também um banheiro que serve o pátio. A cozinha situa-se no andar térreo e, junto a ela, uma copa transformada em refeitório e, eventualmente, sala de trabalho com tintas e outros materiais para as turmas de Maternal I, que não têm mesinhas em suas salas para lanchar e trabalhar. As salas dessas turmas também situam-se no andar térreo, assim com a do Maternal II e da direção da Escola, e dispõem de tapete e muitas almofadas, além de brinquedos e livrinhos.

No andar superior estão as salas das turmas de Jardim A e B e primeira série, que dispõem de mesinhas e cadeirinhas, brinquedos, livrinhos, almofadas, tapete, etc. (o mesmo ocorre na sala do Maternal II). Em 1992, a sala da turma de primeira série transformou-se em sala de múltiplo uso.

- Escola D

A Escola D é uma escola pública estadual, fundada em 1957, com o curso primário. Na época de sua criação, o bairro onde se situa era predominantemente de classe operária e classe média. Posteriormente, aquela região da cidade sofreu um processo de crescente valorização imobiliária, o que resultou numa mudança do perfil sócio-econômico de seus habitantes. Atualmente, pode-se dizer que é um bairro de classe média alta e classe alta, onde predominam luxuosas residências e condomínios. Entretanto, permanecem muitas casas de madeira e, nas imediações da escola, há também algumas vilas populares.

A clientela da escola reflete esta característica do bairro: há muitos alunos provenientes das vilas próximas, bem como filhos de empregadas domésticas das famílias mais abastadas,

filhos de pequenos comerciantes e outros trabalhadores autônomos, filhos de bancários, comerciários, professoras, funcionários públicos e também alunos procedentes de escolas particulares, cujas famílias não mais tiveram condições de financiar o ensino privado.

Originalmente, a escola funcionava em dois pavilhões de madeira, mais tarde aumentados para três. Ao longo dos anos, a Escola foi crescendo e ganhou classes de Jardim A e B e as séries finais do 1º grau. Em 1991, foi inaugurado o novo prédio da escola, uma construção moderna de alvenaria.

O prédio, construído em forma de L, possui três pavimentos: no térreo, há um grande hall de entrada, onde as turmas se organizam em fila para dirigirem-se às suas salas na hora da entrada; há também um bar, administrado pelo CPM (Círculo de Pais e Mestres) da Escola, uma cozinha, um refeitório, duas escadas de acesso ao andar superior (uma delas desembocando diretamente na área de salas administrativas), e sanitários.

No primeiro andar, encontramos as salas da pré-escola (Jardim A pela tarde e B pela manhã), biblioteca, audiovisual, sala da direção, secretaria, sala de professores, sala do SOE (Serviço de Orientação Educacional), sala do SSE (Serviço de Supervisão Educacional), sala de entrevistas, sanitários, algu-

mas salas de aula do 1º grau e um palco no final do corredor central. No último andar, estão as demais salas do 1º grau e outras instalações.

No espaço em frente ao prédio, há uma guarita de portaria (não havia funcionário nela em nenhuma das ocasiões em que estive na escola), o pátio é lajeado e nele é permitida a entrada de veículos de transporte escolar no início e final de cada turno.

Atrás da escola, há um pátio com canchas de esportes e alguma vegetação. Este espaço é utilizado unicamente pelos alunos de 1º grau.

As classes de pré-escola dispõem de duas salas de aula. Cada sala tem duas portas: uma de entrada pelo corredor principal e outra de acesso ao pátio exclusivo das turmas de Jardim e aos sanitários. Os sanitários situam-se em um corredor aberto existente entre as portas de acesso ao pátio das duas salas; dessa forma, cria-se uma área coberta contígua às salas de aula e ao pátio. No pátio, isolado da entrada da escola e do pátio do 1º grau por uma cerca de troncos de madeira (trocada por um muro de tijolos em 1992), encontramos brinquedos de *play-ground* como escorregador, balanços, dois brinquedos roda-roda (chamados de carrossel pelas crianças), uma caixa de areia, uma gran-

de árvore com uma corda ("cipó") amarrada, uma torneira para brincadeiras com água, uma elevação do terreno junto ao muro divisório (o "barranco", que as crianças escalam e do qual descem escorregando) e um pequeno canteiro cultivado pelas professoras e crianças. O chão do pátio é de areão; em dias de chuva, torna-se barro.

No interior das salas de aula, encontramos 4 pequenas mesas circulares com as respectivas cadeiras, armários sob as janelas (que ocupam toda uma lateral das salas), quadro verde, uma grande bancada na parede do fundo, com armários na parte de baixo e uma pia e um tanque na parte superior, além da superfície aproveitável. Em 92, as salas ganharam cortinas.

Cada turma tem a sua professora e uma professora de Educação Física (em 1992, a própria professora trabalhava também com Educação Física). As turmas trabalham na biblioteca uma vez por semana em uma atividade chamada hora do conto.

A equipe ligada às classes pré-escolares é composta pela diretora, vice-diretora (uma por turno), supervisora pedagógica, orientadora educacional, pessoal da secretaria, do audiovisual, da merenda (uma professora encarregada da merenda passa diariamente pelas turmas para convidar os alunos a comerem a merenda da escola) e da limpeza da escola.

De agora em diante, designarei as escolas simplesmente com "escola estadual" e "escola particular".

Cabe ainda destacar, nesse momento, que em ambas as instituições, a presença feminina, quer na docência, quer na administração, era maciça.

2.3 - Os procedimentos da pesquisa

Dados 1964

A coleta dos dados se deu através de cinco procedimentos: observações do cotidiano das escolas, entrevistas individuais com professoras e membros da equipe técnico-administrativa de cada escola, análise de pareceres de avaliação dos alunos, entrevistas coletivas com as crianças e trabalho gráfico realizado pelos alunos. Meu objetivo, ao diversificar os procedimentos, foi abrir diferentes canais de aproximação com a realidade estudada. Descreverei e apresentarei um exemplo de cada um deles a seguir.

- Observações

Para tentar identificar a concepção de criança e suas inter-relações com a questão do gênero nas pré-escolas em estudo, procurei inserir-me no cotidiano dessas instituições. Para tanto, empenhava-me para estar em cada uma delas pelo menos duas vezes por semana, durante um turno, e observar as interações professora-crianças e entre as próprias crianças, a maneira de se comunicarem, a organização do tempo e do espaço, o grau de autonomia das crianças, etc. Buscava também observar diferentes momentos e locais de atividades das turmas. Assim, estive nas salas de aula, nos pátios, nas aulas de educação física, nos refeitórios, nas festas de aniversário, nas apresentações aos pais, etc.

A fim de garantir o sigilo sobre as pessoas envolvidas na pesquisa, todos os nomes foram substituídos por pseudônimos no presente relato.

Exemplo: (13/12/91, turma da Marta, Jardim NA): a professora está lendo para a turma um bilhete que será enviado aos pais no fim da tarde sobre a festa de encerramento, solicitando que cada criança traga um prato de salgados. As crianças começam a dizer o que vão trazer. A professora diz que não é bom trazer salgadinhos como baconzitos, cheetos, etc. e sim outros mais nutritivos. Um menino começa a contar uma experiência e, quando uma menina o interrompe, a professora vira-se para ela e diz: "Ele não terminou, será que tu pode esperar?" Quando esta situação se repete com outras crianças, a professora intervém da mesma forma. As crianças levantam o dedo quando querem falar. Um menino pergunta por que os trabalhinhos da turma estão

sobre o armário. A professora pergunta se alguém sabe por quê. Uma menina diz que as férias vão começar e a professora vai entregar os trabalhos para os pais. A professora acrescenta que entregará para "os pais e as mães." A mesma menina responde: "Pais é a mesma coisa que mães e pais." A professora avisa que trabalharão agora com plasticor (cola colorida). As crianças vão para as mesas. A professora entrega folhas de papel. A funcionária da escola vem recolher os utensílios e sobras da merenda e a professora pede sua ajuda para preparar as tintas e pegar aventais para as crianças. Ao ver que um menino está misturando todas as cores sobre a folha, a professora diz: "Pedro, assim fica feio. Quantas vezes eu já disse que não é para misturar?" Um pouco depois, a professora diz: "O [trabalho] do João está bonito." Todas as crianças então começam a perguntar se o seu está bonito. Quando avisam que está pronto, a professora manda levar os pincéis para a cozinha e lavar as mãos. Aqueles que terminaram seu trabalho podem pegar um jogo. Um menino pede à professora para dividir as peças daquele brinquedo de montar que todos querem. Alguns minutos depois, antes de dividir, a professora pergunta: "Quem vai querer brincar com isso aqui?" 5 meninos e 1 menina respondem que sim. As duas meninas que ficaram para trás no pátio continuam atrasadas na sequência das atividades, e acabam derrubando água sobre o trabalho. A professora, muito braba, manda-as guardarem os pincéis e buscar um pano, em tom bastante ríspido. Quando as meninas trazem o pano, a professora passa-o também sobre os trabalhos, alterando-os. Logo a seguir, entra a supervisora pedagógica da escola. Troca algumas palavras comigo e começa a interagir com as crianças: "O que tu construiu, Júlia?" Uma menina agride outra e a supervisora diz: "Eu não gostei, Diana. O que tu vais dizer para a Miriam?"

Durante as observações, procurava tomar nota apenas de palavras ou frases-chaves, que me auxiliassem a fazer um registro detalhado posteriormente, e tentava não despertar muita atenção ao escrever. Procurava também não atrapalhar o desenrolar das atividades, sendo uma presença discreta nos diversos ambientes. Contudo, sempre que algo me foi perguntado ou fui convidada a tomar parte em alguma coisa, participei da maneira que me pare-

ceu mais adequada no momento. Procurava fazer uma inserção respeitosa nessa realidade, tentando não invadir espaços. Tal atitude não tinha por objetivo "ser neutra", pois tanto a participação quanto a omissão têm efeitos sobre as pessoas com as quais se trabalha e a "neutralidade" é uma falácia. Buscava, portanto, minimizar as alterações decorrentes da minha estada junto às crianças e às professoras. CALDEIRA (1980) expressa claramente esse ponto:

"Não acredito, em suma, que manter o distanciamento e o silêncio interfira menos do que aproximar-se, emitir opiniões e fornecer respostas. Participar ou negar-se a participar têm, sob um aspecto, os mesmos efeitos sobre os pesquisados: são atitudes que interferem e são levadas em consideração. Pode-se optar por fazer uma coisa ou outra, até considerando os efeitos que se quer alcançar, mas o que não se pode é imaginar que uma situação isola a produção de efeitos."

A mesma autora (op. cit.) aborda as relações entre entrevistador/entrevistado (ou pesquisador/sujeito da pesquisa, num sentido mais amplo) em termos de um jogo de forças, de relações de poder. Todas as escolhas do pesquisador fazem parte desse jogo, desde a própria definição de seu objeto de estudo, assim como a escolha dos instrumentos que utilizará, quem entrevistará, como, quando, o que diz e o que não diz, etc. Em contrapartida, há também o espaço de poder do entrevistado/pesquisado, que pode negar-se a participar da pesquisa, dificultar o acesso

a informações, ocultá-las, distorcê-las, etc. Assim, o desenrolar da pesquisa está sempre contextualizado por esse exercício de poder dos envolvidos.

Voltando às observações, foram frequentes, por parte das crianças, as solicitações para que eu brincasse com elas ou conversasse sobre seus trabalhos. Procurava sempre atendê-las, desde que isso não desagradasse as professoras ou perturbasse o trabalho do grupo. Em algumas situações, as professoras pediram-me ajuda, no sentido de responder alguma pergunta, ficar com o grupo enquanto iam a outro local da escola (para buscar algo, falar com alguém, etc.).

- Entrevistas com adultos

Entrevistei individualmente todas as professoras, professor de educação física, diretoras, psicóloga e supervisora pedagógica da escola particular. Na escola estadual, foram entrevistadas as duas professoras de Jardim A (turmas de pré-escola por mim observadas), a diretora, a vice-diretora da tarde, a orientadora educacional e a supervisora pedagógica ligadas à pré-escola. Ao todo, foram 17 entrevistas, das quais somente uma não foi gravada, a pedido da pessoa entrevistada. Todas as

entrevistas foram realizadas nas escolas, em dia e horário previamente combinados.

Duas questões nortearam as entrevistas: o conceito de criança e a questão do gênero entre meninos e meninas. Pedia à pessoa entrevistada que me falasse a respeito do seu conceito, da sua definição de criança. A partir da resposta, conversávamos sobre o assunto. Em algumas entrevistas, quando o próprio entrevistado não o fazia espontaneamente, pedi que comparasse criança e adulto. Quando esse tema parecia esgotado, passávamos ao do gênero. Perguntava então se a(o) entrevistada(o) considerava que havia diferenças entre meninos e meninas. Em caso afirmativo, quais eram e a que se deviam tais diferenças. Em relação aos dois temas procedia da mesma maneira: procurava estimular a pessoa entrevistada a esclarecer seu ponto de vista, dar exemplos, fazer relações com sua experiência docente.

A partir dessas questões, os entrevistados trouxeram outros temas, como família, formação de professoras, funções da pré-escola, etc. Explorávamos os novos assuntos trazidos e eu procurava estabelecer, junto com o entrevistado, relações com as questões principais. Além disso, algumas pessoas acrescentaram aspectos de suas vivências pessoais relativas aos temas. Assim, cada entrevista foi única, distinta das demais e muito rica.

Em alguns casos, o momento da entrevista foi um pouco difícil de ser trabalhado; as entrevistadas pareciam um pouco resistentes a falar sobre os assuntos propostos, apesar de terem aceito previamente o convite para a entrevista. Tornavam-se então reticentes, sendo necessário insistir nas perguntas. Somente em um caso (diretora da escola estadual) o contato na entrevista teve um tom um pouco agressivo, sendo que, ao final, a entrevista não me pareceu satisfatória.

Exemplo: "Denise - (...) Em termos de meninos e meninas, Cândida, tu identificas diferenças entre meninos e meninas? Tu achas que eles são diferentes?"

Cândida - Olha, eu noto, Denise, o menino, eu noto que ele é mais agitado que uma menina. Ele parece que tem mais necessidade de energia, de gastar sua energia do que a menina. A menina... Também não posso te dizer o quanto isso é deles porque as crianças vêm pra cá com 4 anos, 5 anos... Então, não sei também quanto de casa já tem na cabecinha deles pra dizer isso, que há uma separação. Agora, eu só noto isso. Porque o resto, a criatividade, a aprendizagem, a organização, tudo, tudo é igual. Mas na hora, na motricidade ampla, na Educação Física, no pátio, no corredor, na fila eu noto uma diferença: parece que o menino precisa colocar mais pra fora... é mais **cobrado**, de repente, em casa, do que a menina.

Denise - Mais **cobrado** no sentido de mostrar mais atividade?

Cândida - Exato. Então eu não sei o quanto tem de casa, o pai e a mãe também, na sociedade que nós temos... Então não sei quanto assim de... sei lá... Não podemos negar que a nossa sociedade tem muito de machista ainda. Então acho que vai levar um certo tempo até a gente conseguir vencer essas coisas. Então não posso te dizer se realmente eles nascem assim, são assim... Só se eu tivesse uma turma que não tivesse pais, que não tivesse contato, que crescesse junto só com o meio, pra gente saber se tem diferença ou não... Eu noto só nisso aí. O resto tudo, tudo, tudo é igual. Sabe, não importa a cor, não importa tamanho, não importa isso, não importa aquilo. São todos iguais. São

Reverendo as entrevistas e refletindo sobre a minha participação, verifiquei que reforcei os aspectos da diferença, ora trazidos pelos entrevistados, ora introduzidos por mim. A diferença foi ponto de abordagem para vários temas: as questões do gênero, da classe social e da classe de idade remetem todas ao problema da diferença.

Somos parte de uma sociedade e de uma cultura em que a diferença é uma característica paradoxal: é vivida de forma opressiva quando, a partir dela, as pessoas são tratadas negativamente; nesse caso, ser diferente significa ser menos, ser pior do que os demais. Por outro lado, diferenciar-se dos outros também significa construir uma identidade, reconhecer-se e ser reconhecido como único. Talvez por isso nem os entrevistados nem eu conseguimos nos colocar acima ou de fora da diferença, pois estamos permanentemente mergulhados nela.

- Pareceres de avaliação dos alunos

Em cada uma das escolas, são elaborados pareceres de avaliação individuais das crianças, semestralmente. Os pareceres são redigidos pelas professoras e entregues aos pais, em entrevista individual. Uma cópia dos mesmos é arquivada na escola.

Em relação a esse material, meu objetivo foi o de obter um auxiliar na compreensão dos pontos de vista sobre as crianças, meninos/meninas e a educação pré-escolar. Conforme afirmam TAYLOR & BOGDAN (1986, p. 149) a propósito de registros oficiais e documentos públicos,

"(...) esses materiais permitem compreender as perspectivas, os supostos, as preocupações e atividades de quem os produz."

Na escola estadual, tive acesso a alguns pareceres referentes ao primeiro semestre letivo de 1991. As cópias dos demais não foram localizadas pelas professoras e os pareceres do 2º semestre, em virtude da greve e do conseqüente atraso no calendário escolar, ainda não haviam sido elaborados.

Na escola particular, foi possível trabalhar com os pareceres do segundo semestre letivo de 91, porém também lá a totalidade de pareceres não estava disponível. No caso de uma turma, tive acesso também aos pareceres do 1º semestre.

Em ambas as situações, os pareceres não puderam ser retirados da escola. Assim, foi necessário lê-los e fazer os registros na própria escola. Optei então por copiar, para posterior análise, as partes dos mesmos que me pareceram mais significa-

tivas, por abordarem a caracterização, a descrição em termos de características pessoais da criança avaliada.

Exemplos:

João - É sempre muito carinhoso e falante. É uma criança muito disposta e falante. Muito observador e esperto, gosta de brincadeiras que o façam pensar. Tem facilidade para se concentrar. (...) Participa das brincadeiras dos meninos e também das meninas, suas grandes amigas. (...) ... é uma criança curiosa e interessada, que participou com alegria e entusiasmo (...)" (escola particular, jardim nível A)

Maria - "... é uma menina muito ativa e esperta. Cria brincadeiras diferentes e convida os amigos a participar. É amiga das meninas e também dos meninos, com quem se integra muito bem. Gosta de brincar de casinha e escolinha, como professora. ... é uma criança desinibida e companheira, bem integrada ao grupo (...)" (escola particular, jardim nível A)

Rita - "... é uma criança alegre, ágil e muito esperta. (...) pula e sobe obstáculos com muita destreza. (...) Tem momentos que se concentra em atividades mais calmas. (...) No pátio está sempre em constante movimento. (...) ... é uma criança muito querida, com seu jeitinho de 'moleca' sabe cativar as crianças e a professora." (escola particular, maternal II)

Pedro - "... é um menino ativo, observador que expõe claramente sua maneira de pensar e agir. (...) é uma criança alegre e de grande potencial, que auxilia muito para o progresso da turma do Jardim." (escola estadual, jardim nível A)

Carolina - "... é uma criança simpática e alegre, que muito contribuiu para o desenvolvimento do trabalho. (...) ... é excelente aluna, que explora com espontaneidade seus pensamentos e é muito afetiva com seus colegas e professoras." (escola estadual, jardim nível A)

Júlio - "... é uma criança alegre, comunicativa, observadora, crítica, participativa, prestativa e sensível." (escola estadual, jardim nível A)

- Entrevistas com as crianças

Foram entrevistadas quatro turmas, duas de cada escola. As turmas eram de de Jardim A e B², na escola particular, e de Jardim A, na escola estadual. Nesta última, trabalhei com as crianças mais velhas da escola, por considerar que seriam as que teriam mais condições de verbalizar suas opiniões. Na escola estadual, por estar acompanhando apenas duas turmas, ambas foram entrevistadas. Optei pela entrevista coletiva por julgar que seria mais produtivo para a pesquisa. Todas as entrevistas foram gravadas e em todas a professora da turma estava presente, como observadora.

Os temas abordados foram os mesmos das entrevistas com os adultos. No caso das crianças, perguntava a elas o que pensavam sobre ser criança, o que havia de bom e o que havia de ruim em ser criança, quais eram as diferenças em relação aos adultos, etc. A seguir, perguntava sobre as diferenças entre meninos e meninas.

Em geral, os temas suscitaram polêmica entre as crianças; raras foram as vezes em que houve unanimidade sobre algum pon-

² Crianças com idades em torno de 5 e 6 anos, respectivamente.

to. Nessas situações, eu procurava oportunizar que todos expressassem seu ponto de vista, e pedia sempre que a criança deixasse bem clara sua opinião, não se limitando a um "sim" ou "não". Houve bastante agitação nos grupos, sendo necessário, algumas vezes, interromper a entrevista e aguardar alguns momentos para reiniciá-la. O fato de estarmos gravando também contribuiu para excitar as crianças; muitas queriam ouvir suas vozes gravadas e então tínhamos que interromper a entrevista também. Por fim, a maioria das crianças cansou-se rapidamente, de forma que as entrevistas não foram muito longas.

Exemplos:

a) Turma da escola estadual, jardim nível A:

Denise - Então hoje eu quero a opinião das crianças sobre algumas coisas. A primeira coisa que eu queria que vocês falassem - se cada um quiser dar a sua opinião vai ser superlegal, só que cada um vai falar de uma vez - como é que é ser criança, o que que vocês acham de ser criança?

Criança - Bom.

Criança - Bom.

Criança - Bom.

Luisa - Ruim.

Denise - Um de cada vez vai me dizer o que que acha e por que acha que é bom ou é ruim. Quem quer dizer primeiro?

Criança - Eu.

Crianças - Ela, ela.

Denise - A Luisa vai dizer prá nós a opinião dela.

(Outras crianças falam juntas, confuso.)

Denise - Hein, Luisa, por que tu acha que é ruim? O que tem de ruim?

Luisa - Porque as mães ... (inaudível)

Denise - Fala mais alto, Luisa, senão o gravador não vai gravar.

Luisa - Porque as mães dão muito na gente.

Denise - As mães batem nas crianças?

Luisa - E.

Denise - Então é ruim ser criança?

Luisa - (Concorda com a cabeça.)

Denise - E tem alguma coisa boa em ser criança, tu acha?

Luisa - (Não responde, faz que sim com a cabeça.)

Denise - O que tem de bom em ser criança?

Luisa - E passear.

Denise - Prá passear? (...) A Martina que queria falar antes, que tu quer dizer, Martina? O que tu acha, como é ser criança?

Martina - E bom.

Denise - E bom. E por que é bom?

Martina - (Não responde)

Denise - O que tu acha que tem de bom em ser criança?

Martina - As mães trabalham...

Denise - As mães trabalham, e as crianças?

Martina - Brincam! (Risos)

Diana - Colégio!

Denise - O colégio é uma coisa boa?

Diana - E!

Denise - O que mais tu acha, Diana?

Diana - Eu acho que ver televisão, brincar na escola...

Denise - Essas são coisas boas que as crianças fazem, é isso? Por isso é bom ser criança?

Diana - E... Eu gosto do meu pai...

Denise - Quem mais quer dar a sua opinião? Vamos ver, a Paula.

Paula - Esqueci.

Denise - Depois tu fala, então. Eduardo?

Eduardo - E muito bom.

Denise - E bom ser criança?

Eduardo - Prá brincar.

Menina - Agora é eu.

Denise - Fala, Cláudia.

Cláudia - E bom ser criança sabe por quê?

Denise - Por quê?

Cláudia - A criança brinca, dá prá rolar no chão, dá prá passear, dá prá ir brincar, dá prá ir na pracinha, dá prá ...[inaudível], dá prá ir na escola...

Denise - E essas coisas todas, depois que a gente fica grande, não pode fazer?

Crianças - Pode!

Denise - Pode? Qual é a diferença então?

- [pausa]

Criança - Mangueira, o meu tio me dá banho de mangueira...

- [várias crianças falam ao mesmo tempo.]

Denise - Qual é a diferença de adulto e criança?

Cláudia - É que adulto não faz festa!

Denise - Adulto não faz festa?

Menino - Claro que faz!

Cláudia - Adulto só faz um jantarzinho no aniversário...

b) Turma da escola particular, jardim nível B

Denise - É o que mais as crianças fazem que é bom fazer?

Marcos - Ah, o adulto pode fazer as mesmas coisas, mas o adulto pode crescer e morrer.

Denise - O adulto pode crescer e morrer? Só os adultos morrem?

Marcos - Os velhinhos!

Menino - É, tem adulto grande que morre também!

Miriam - É, tem criança que morre também!

Crs - Tem, tem.

Denise - Então, como é que é isso? Todo mundo pode morrer, então?

Cr - Mas o adulto...

Miriam - Algum dia, né? Algum dia...

Denise - Algum dia vão morrer? E?

Marcos - Dois mil anos a gente não agüenta!

c) Turma da escola particular, jardim nível B

Denise - A última pergunta, agora. O que vocês acham... se existe diferença entre meninos e meninas? (...) O que as meninas acham e os meninos acham?

Miriam - Existe muita!

Denise - Que diferença?

Miriam - O homem usa calça, a mulher [inaudível].

Mariana - Não, o homem usa bermuda e a mulher usa saia!

Denise - E a mulher não usa bermuda?

Mariana - Usa!

Denise - Então essa não é uma diferença.

[Falam todos juntos.]

Menino - A mulher usa calcinha; o homem não usa, usa cueca.

Marcos - E os homens são mais fortes que as mulheres.

Miriam - [ri, ironizando.]

Denise - Todos os homens são mais fortes do que as mulheres?

Marcos - Nem todos.

Miriam - E se eu fosse homem e tu fosse mulher?

Marcos - Mas eu não sou! Mas eu não sou!

[Falam juntos.]

Miriam - Só porque tu é homem tem que dizer que os homens são mais fortes...

Marcos - Os homens musculosos são mais fortes!

- Trabalho gráfico com as crianças

Meu objetivo, ao propor a realização de um trabalho gráfico, foi contar com mais um instrumento (além das entrevistas

*em turmas
deverias*

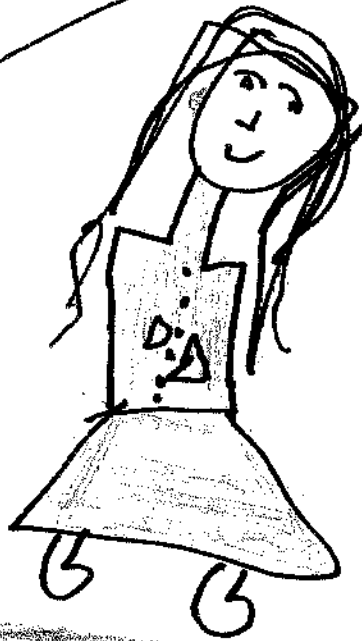
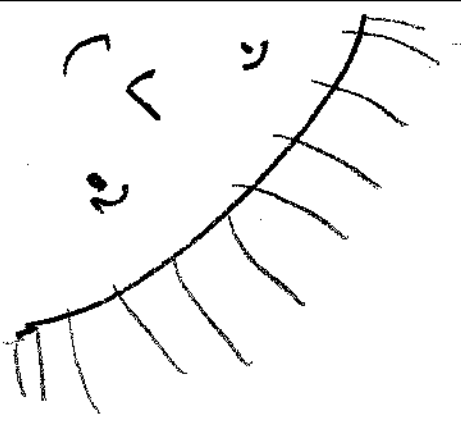
coletivas) para captar a forma de pensar das crianças. Escolhi o desenho por ser uma técnica com a qual as crianças estavam habituadas a trabalhar. Com a primeira turma, tentei também utilizar a técnica de sucata, porém os trabalhos eram difíceis de serem transportados e guardados, bem como sua interpretação, *a posteriori* e sem o relato do autor, era quase impossível. Assim, com as três turmas restantes, optei por propor somente a realização de um desenho, com os materiais que as crianças escolhessem entre os disponíveis na escola: lápis de cor, caneta hidrocor, giz de cera, tinta têmpera, anilina.

Explicava sempre às crianças que gostaria que elas representassem uma criança e um adulto. Conversava com elas sobre o significado da palavra "adulto", e elas a definiam como "pessoa grande". Quando me perguntavam se podiam desenhar mais pessoas ou fazer objetos, colocava novamente minha solicitação inicial e, quando a criança insistia, deixava claro que aquele era um trabalho seu e que, portanto, a ela cabia decidir se acrescentaria mais algum elemento.

Quando a criança dava o desenho por terminado, dirigia-me até ela e pedia que me explicasse o que tinha desenhado, dissesse o nome das pessoas, onde estavam, o que estavam fazendo, etc., e anotava no verso da folha, na maioria das vezes. A seguir, perguntava se poderia ficar com o desenho para o meu pró-

prio trabalho; somente algumas crianças da escola estadual não me deram seus desenhos, sendo que então fiz a descrição dos mesmos e o registro do relato da criança em uma folha a parte.

Encontram-se dois exemplos dos desenhos realizados pelas crianças na próxima página e na capa do trabalho. Eles são apresentados em tamanho reduzido, porém conservando as mesmas cores empregadas no original pelas autoras. O desenho que está na capa, feito por Bianca, representa uma menina e uma mulher arrumando a árvore de Natal. O da página seguinte traz uma menina desenhando e uma mulher que "está vendo". Débora deu o seu nome à criança e o meu à adulta.



- Analisando os dados

Em função de sua própria diversidade, cada um dos tipos de dados requereu uma forma um pouco diferente de análise. Nos registros das observações, procurei identificar de que tipo eram as interações professora-alunos e criança-criança; quais as ações que mais freqüentemente ocorreram; como a professora se posicionava quando ocorriam conflitos entre as crianças - especialmente quando estes diziam respeito ao gênero dos envolvidos -; como as próprias crianças agiam e falavam em relação ao fato de serem meninos e meninas; como e por quem eram organizados o tempo e o espaço destinados às atividades; qual era o clima afetivo predominante em cada uma das turmas. Em relação aos pareceres, além de procurar verificar quais eram as características atribuídas a cada criança, bem como quais eram os traços mais freqüentemente apontados, comparei as descrições de meninos e meninas, para verificar se havia distinções atribuíveis à diferença de gênero. Nas entrevistas com adultos, procurei identificar, além dos conceitos manifestos por cada um dos entrevistados, os pressupostos subjacentes a estes, bem como relacionar o discurso, o falar sobre sua prática com a própria prática observada por mim. Nas entrevistas com as crianças, interessava-me ver como se situavam em relação ao mundo dos adultos, qual era a valoração atribuída ao ser criança e ao ser adulto, ao ser menina e ao ser menino, e como as crianças

definiam esses aspectos da vida. Por fim, nos desenhos, orientei minha análise pelos seguintes itens: qual era o sexo da criança e do adulto representados, quem a criança dizia serem a criança e o adulto desenhados, qual(is) o(s) recurso(s) utilizado(s) para diferenciar graficamente criança e adulto e a ocorrência de outros elementos no desenho (de que tipo, com que frequência, etc.).

3 - O cotidiano na pré-escola: percurso(s) de poder(es)

Inicialmente, apresentarei a visão das professoras e membros das equipes sobre o que é a pré-escola¹, qual o seu papel, a sua função. Esses dados foram obtidos através das entrevistas.

"Um lugar onde a criança possa brincar. O ideal seria que a criança ficasse em casa com a mãe (ou substituta) até os 3 anos."

Lugar para desenvolver as capacidades da criança.

Lugar para respeitar as coisas básicas do desenvolvimento: "não exigir nem demais nem de menos."

"É uma preparação da criança para a vida."

"Para a criança aprender a se defender, a desenhar, a falar, a brincar (muitas crianças não sabem brincar)."

Preparo para a 1ª série: desenvolve motricidade fina, sociabilidade, etc.

Auxilia a amenizar um pouco certas situações conflitantes que a criança traz para a escola.

"Ajudar a desenvolver as capacidades da criança, a partir do convívio com crianças da mesma idade e adultos com os quais a criança não tem vínculo de parentesco."

Lugar de ensino não formalizado: "não há "cobrança" em termos de conteúdos, não há preocupação com aprovação ao final do ano, não há uma rigidez, um controle, uma fiscalização."

O trabalho é preparado, planejado em função da idade das crianças.

O trabalho se desenvolve em função dos interesses das crianças ("Então, nós vamos dando; se eles estão querendo, e gostam, nós vamos indo, junto com eles.").

Existem escolas infantis em função de uma necessidade social; as famílias são menos numerosas, há menos pessoas que possam se ocupar das crianças; as mães têm ocupações fora de

¹ Obviamente esta questão está intimamente ligada à forma de conceituar a criança, mas ambas são tratadas separadamente aqui devido à forma de organização do trabalho.

casa, e precisam deixar as crianças com alguém; as residências são menores, e as crianças precisam de um espaço maior para brincar.

"(...) é procurar oportunizar à criança um bem-estar, onde ela pode, de acordo com o seu ritmo, se desenvolver, sem pressão, sem exigências, sem cobrança... com muito afeto, ela poderá ser ela. Eu acho que... o objetivo principal, pelo que a gente sempre pensou em montar uma escola pra que a gente pudesse, assim, dar a oportunidade da criança ser ela!" (trechos das entrevistas com professoras e técnicas de ambas as escolas)

teorias

Podemos analisar as idéias acima tomando como referência a classificação de Sônia KRAMER e colaboradoras (1989), que trata das tendências pedagógicas da educação pré-escolar brasileira. As autoras identificam três tendências principais: a romântica, a cognitiva e a crítica.

A denominada tendência romântica é aquela em que a pré-escola é um jardim, as crianças são as flores ou sementes e a professora é a jardineira. Assim, a educação deve favorecer o desenvolvimento natural da criança. Os princípios mais importantes são a valorização dos interesses e necessidades da criança, a defesa da idéia do desenvolvimento natural, a ênfase no caráter lúdico das atividades infantis, a crítica à escola tradicional e a prioridade concedida ao processo de aprendizagem. As autoras destacam as contribuições de Froebel, Decroly e Montessori. Cabe ressaltar que Froebel foi o criador dos *kindergartens*, ou jardins de infância, em 1840, na Alemanha.

A tendência cognitiva, baseada em Jean Piaget e seus se-

guidores, considera que a criança é alguém que pensa, e a pré-escola é o lugar de favorecer o desenvolvimento cognitivo. Para Piaget, o desenvolvimento resulta de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio. Destaca-se, portanto, a interação organismo-meio; daí ser também conhecida como interacionismo. Por outro lado, por enfatizar que o conhecimento é construído pela criança, essa teoria também é chamada de construtivismo, denominação mais em uso em nosso meio atualmente. Piaget considera que o desenvolvimento da inteligência se dá através da evolução em estágios (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e lógico-formal), influenciados por fatores como maturação, exercitação, aprendizagem social e equilíbrio. Como consequência, em uma pedagogia baseada na teoria piagetiana, a ação da criança é valorizada, bem como a semiotização ou simbolização das atividades. Da mesma forma, a escola deve promover a realização de atividades grupais, pois se considera que a criança se desenvolve no contato e na interação com outras crianças. O professor é visto como um desafiador da criança; cabe a ele criar dificuldades e problemas que provoquem o desequilíbrio cognitivo e levem a criança a buscar a reequilibração e, assim, descobrir e construir conhecimento.

Por fim, na tendência denominada crítica, a pré-escola é vista como um lugar de trabalho, a criança e o professor como

cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis e a educação como favorecedora da transformação do contexto social. As autoras destacam a contribuição de Freinet nesta tendência. Propõe-se uma escola centrada na criança, fazendo parte de uma comunidade, na qual tem direitos e deveres. Enfatiza-se o trabalho e se busca a mudança social.

Vemos assim que as opiniões das entrevistadas assemelham-se às duas primeiras tendências citadas: valorizam o desenvolvimento, visto como um processo natural, ou os aspectos cognitivos. É interessante notar que também surge, ainda que apenas uma vez, a preocupação com a preparação para a primeira série, calcada na noção de "prontidão", já bastante discutida e criticada na literatura pertinente. Entretanto, nenhuma das entrevistadas explicitou uma concepção de educação pré-escolar mais crítica, que demonstrasse um entendimento da mesma articulada a outras etapas da vida da criança e outras esferas da vida social. Apesar de ser dito que a pré-escola "prepara para a vida", essa idéia não se aprofunda, permanecendo uma noção muito vaga.

Em algumas ocasiões, as entrevistadas fizeram questão de frisar o termo "escola infantil" em substituição a "pré-escola", pois "não se usa mais pré-escola". Por quê?

"Um pouco de moda, mas um pouco verdade."

"Em primeiro lugar, porque antes se considerava pré-alfabetização. Portanto, pré-escola. Hoje se considera que é uma escola".

A equipe da Secretaria de Educação do município² à época da coleta de dados foi apontada como a introdutora do termo em nosso meio. Em um material distribuído pela SMED nas ruas da cidade recentemente (outubro de 1992), encontramos as seguintes explicações:

"Esta aventura de aprendizagem começa muito cedo e é por isso que a instituição que recebe as crianças de 0 a 6 anos e nove meses é uma escola de verdade."

"A criança aprende desde que nasce, não só a partir dos 7 anos, a chamada idade da razão. Por isso, o atendimento de 0 a 6 anos não é "pré alguma coisa", nem creche, nem casa, nem jardim... mas é Escola = lugar onde a criança aprende e vai construir sua inteligência e desenvolver sua afetividade e sua vida social. É de maior importância que a escola tenha claro seu papel, em hipótese alguma pode se amalgamar à família e os educadores aos pais, para que possa contribuir no equilíbrio emocional dos alunos e professores."

"A Escola Infantil surge como um espaço de ensino-aprendizagem onde a criança, através da ação e da linguagem, aprende resolvendo problemas, construindo sua identidade e sua história na interação com os outros. Neste processo constrói, simultaneamente, conhecimentos lógi-

² Liderada por Esther P. Grossi.

cos, dramáticos e sociais."

Considero que a mudança de designação auxilia a explicitar uma mudança conceitual, ajuda a torná-la visível e, portanto, é útil. Entretanto, cabe ressaltar que nem sempre uma mudança terminológica implica mudança conceitual, pois um novo termo ou mesmo um novo vocabulário podem ser apropriados e utilizados no âmbito de um velho corpo teórico; mudam-se as palavras mas a prática segue sendo a mesma. O inverso também pode ser verdadeiro: uma nova concepção que se utilize dos termos já existentes. Parece-me necessário ter cuidado com assimilações apressadas, feitas com o intuito de se mostrar "moderno", "em dia" com as novidades (o caráter de moda do termo "escola infantil" foi apontado por uma das próprias entrevistadas), sem que isso denote uma reflexão profunda a embasar a mudança. Assim, mantive nesse trabalho o uso de *pré-escola* ao invés de *escola infantil*.

3.1 - O cotidiano das escolas observadas

- A escola estadual

Ao chegarem à escola, as crianças aguardam no saguão com

seus acompanhantes até o momento em que soa a campainha. Devem então fazer duas filas para subirem as escadas com a professora. Na sala de aula, o primeiro momento, em geral, destina-se à *rodinha*: as crianças sentam-se no chão e a professora numa cadeirinha, formando um círculo. É o momento de cada um contar suas novidades e fazerem o planejamento do dia. Algumas atividades acontecem sempre (brinquedo na sala, merenda, brinquedo no pátio) e outras são escolhidas diariamente (leitura de história pela professora, teatro, trabalho - que pode ser com várias técnicas: desenho, pintura com tinta têmpera, pintura com anilina, sucata, recorte e colagem, etc.). A cada opção corresponde um cartão, com o nome da atividade e um desenho que a represente. À medida que a rotina vai sendo organizada, separa-se o cartão com a atividade escolhida e o mesmo é colado (por uma criança ou pela professora) num ponto da parede, compondo a seqüência do dia.

Terminada a atividade anterior ao recreio, as crianças limpam as mesas, e até mesmo algumas cadeiras e o chão, usando panos molhados. A seguir, fazem duas filas para ir ao banheiro, lavam as mãos e retornam à sala. Cantam uma música. Cada criança, após a oração, come seu lanche.

No horário da merenda uma pessoa passa pela sala avisando o cardápio do refeitório e levando consigo aqueles que desejam

comer a merenda da escola. Aqueles que não querem, comem a merenda que trouxeram de casa.

A professora avisa o momento em que podem ir ao pátio. No pátio, fazem brincadeiras com areia e água, no roda-roda, escorregador e balanços. Brincam em grupos mistos. A professora controla o tempo de permanência no pátio e, quando este termina, avisa que está na hora de guardar os brinquedos utilizados. Orienta as crianças a lavarem as mãos e o rosto e a organizarem o banheiro, onde ficam guardadas as toalhinhas e brinquedos do pátio.

Assim como na escola particular, há o sistema de "ajudante do dia": há um revezamento das crianças nessa função (em geral, um menino e uma menina de cada vez), que auxiliam a professora em pequenas tarefas.

As crianças utilizam mais o termo "professora" do que "tia".

Quando o aniversário de uma criança é comemorado na escola, em geral ocorre o seguinte: a professora chama o casal de ajudantes do dia para junto dela, na porta; cada um deles chama outra criança, que por sua vez chama outra, e assim sucessivamente até que todos estão na fila. Saem da sala enquanto os fa-

miliares do aniversariante preparam a festa. Passados uns 15 minutos, as crianças e a professora retornam e começa a festa. As crianças sentam-se às mesas e cantam o "parabéns". Comem e bebem e logo vão brincar no pátio. Voltam algumas vezes à sala para comer e/ou beber. Ao final do horário de pátio, fazem a "rodinha dos presentes": sentam-se nas cadeirinhas, em círculo, cada um com seu presente na mão. O aniversariante vai chamando um colega de cada vez, que o cumprimenta e entrega o presente. O aniversariante abre o pacote, mostra o presente para o grupo e o entrega ao colega previamente encarregado de guardar os presentes em uma sacola, dando o papel ao colega encarregado do lixo.

Ao final do ano letivo, foi organizada uma festa de encerramento, que contou com a participação de alunos, professoras e pais. Os pais foram sendo acomodados nas cadeirinhas das crianças em frente ao palco, próximo às salas do Jardim, enquanto a coordenadora do audiovisual instalava um aparelho de som. Concluídos os preparativos, a professora Cândida abriu o evento agradecendo a presença dos pais (que vieram em grande número) e explicando que as crianças programaram a festa, optando por realizar uma dramatização desta história (Cinderela) como forma de retribuir àquela que os pais lhes apresentaram no dia da criança. Agradeceu a presença de algumas pessoas da escola (diretora, vice-diretora, etc.) e a minha. Iniciou-se a apresenta-

ção. A maioria dos pequenos atores mostrou-se bastante desinibida e muito satisfeita de estar no palco. Os pais mantiveram-se atentos. No momento do baile real, Cinderela e o príncipe dançaram uma música da Xuxa. A música atraiu alunos de várias outras turmas, ficando o mezanino existente nas laterais do palco completamente lotado. Encerrada a apresentação, as crianças foram efusivamente aplaudidas e as professoras convidaram os pais a passarem ao pátio da pré-escola. No espaço coberto junto ao pátio, foram organizadas mesas com comidas e bebidas trazidas pelas crianças. Os alunos comeram e beberam rapidamente e foram brincar no pátio, enquanto pais, mães e professoras conversaram animadamente, apesar da exigüidade do espaço e do calor de verão.

No reinício das aulas nesta escola (ano letivo de 1992), retomei as observações no 2º dia de atividades para as crianças. Os dias anteriores foram de entrevistas individuais com os pais. O horário das crianças era reduzido, em virtude do período de adaptação. Naquele dia, saíram antes do horário do lanche. Não havia mães na sala nem nos corredores da escola. Nenhuma criança estava chorando - todas estavam iniciando sua vida escolar naquela semana. As crianças circulavam pela sala, explorando o ambiente e os brinquedos. A professora intervinha quando surgia algum conflito entre duas ou mais crianças ou quando alguém estava danificando algum material ou se colocando

em perigo.

- A escola particular

Em geral, um dos pais ou outro acompanhante leva a criança até a sua sala, onde é recebida pela professora. A ordem de realização das atividades varia de acordo com a turma e a idade das crianças (nessa escola, há crianças de menos de 2 anos até 6 anos completos). Em geral, no primeiro momento da tarde, as crianças ficam brincando com jogos e materiais da sala. Há também o momento de rodinha, de fazer um trabalho, de ouvir histórias, merendar (a escola fornece o lanche), ir ao pátio brincar, etc.

No pátio, as crianças brincam livremente, com areia, pneus, uma casinha, brinquedos. Há grupos só de meninos, outros só de meninas e grupos mistos. Os grupos se fundem e reorganizam frequentemente (o mesmo ocorre nas brincadeiras nas salas de aula). As professoras intervêm pouco; em geral para conter algum "excesso". Ficam sentadas em cadeirinhas observando as crianças e conversando. As crianças recorrem a elas para pedir ajuda ou apenas para conversar.

Ao final do horário de pátio, é comum as professoras chamarem os alunos dizendo: "Os da ...[nome da professora] encostados na parede!"³ A maioria das crianças atende prontamente ao chamado. Os mais demorados são chamados nominalmente. Organiza-se mais ou menos uma fila e vão para a sala.

Algumas turmas lancham antes do horário do pátio e outras depois. Na hora do lanche, cada criança é orientada a ir ao banheiro lavar as mãos (a professora escolhe quem vai primeiro e quem fica na sala aguardando). Quando todos estão prontos, a professora chama um a um ou em pequenos grupos para receber o alimento sólido e a bebida. Se quiser repetir, a criança deve trazer seu prato e/ou copo e servir-se sozinha (exceção feita aos bens pequenos, que são auxiliados). Ao final da refeição, cada um deve colocar seu prato e seu copo no local pré-determinado pela professora. Em geral, as professoras se mostravam bastante exigentes com o funcionamento de todo o processo segundo essas regras, chamando a atenção de quem esquecia de trazer o prato ao buscar mais merenda ou não o colocava no lugar ao final da mesma, por exemplo. Não havia muita preocupação com a limpeza da sala ou das mesas; ao final do lanche, uma funcionária da escola passava em cada sala recolhendo os utensílios e fazendo uma rápida limpeza das mesas.

³ A parede é na verdade um muro alto que separa o pátio da escola de outra casa.

Há o sistema de ajudante do dia; é feito um revezamento das crianças nessa função (em geral, um menino e uma menina de cada vez). Auxiliam a professora em pequenas tarefas, como distribuir folhas, lápis, os pratos e os copos do lanche, etc.

Em algumas ocasiões, ao final de um trabalho, a professora solicitava às crianças que auxiliassem a recolher restos de papel e outros materiais e a organizar a sala. Quase sempre eram poucas as crianças que atendiam a solicitação (na maioria, meninas), e a professora também não insistia muito no pedido.

As crianças têm aula de Educação Física e de Música com outros professores. A de Educação Física ocorre numa sala adaptada; as professoras levam as crianças até lá no horário de início e as apanham no final. O professor de Educação Física é a única figura masculina da escola.

A presença de pessoas da equipe nas salas ou no pátio é freqüente; tanto as diretoras, quanto a supervisora pedagógica e a psicóloga da escola conhecem bem cada criança e sabem relatar fatos de anos anteriores da maioria das crianças. Quando uma professora falta, alguém da equipe a substitui.

Quando retornei à escola em 92, as turmas estavam comple-

tando a segunda semana de atividades do novo ano letivo. Havia muitas mães na sala da direção da escola, acompanhando o processo de adaptação das crianças. As turmas passavam mais tempo do que o rotineiro no pátio, pois a equipe da escola acreditava que assim a adaptação seria facilitada. A psicóloga e a supervisora trabalhavam junto com as professoras no pátio e nas salas para atender as crianças. Eventualmente, uma das diretoras juntava-se a elas.

- Alguns comentários

A partir das observações resumidas acima, bem como da análise das ações de adultos e crianças nas duas escolas, é possível apontar algumas conclusões.

Há uma intensa interação verbal entre professoras e crianças, em ambas as escolas, porém **os adultos falam muito mais do que as crianças**, se levarmos em conta que os adultos são minoria. As professoras **perguntam mais vezes** do que seus alunos e fazem **solicitações** e dão **avisos** freqüentemente. Ocorrem também muitos **chamados** de parte das professoras (para restabelecer a ordem, dar instruções, repreender alguém, etc.).

Já as verbalizações das crianças dizem respeito a contar coisas, conversar, explicar, responder, pedir ajuda, perguntar, etc. A atividade mais freqüente das crianças, em ambas as escolas, é **brincar**. A seguir, aparecem as atividades ligadas ao **trabalho** escolar: pintar, desenhar, recortar, colar, etc.

Chama a atenção a freqüência com que aparecem atividades ligadas a **limpeza e organização** entre as crianças da escola estadual. Faz parte de sua rotina auxiliar a professora a preparar o material a ser utilizado nas atividades e organizá-lo, praticamente sozinhas, ao final das mesmas. O mesmo ocorre com os brinquedos; é algo rotineiro guardá-los ao final do horário determinado, bem como limpar mesas, cadeiras e o próprio chão da sala. Algumas vezes ocorreu de algumas crianças quererem limpar os vidros da sala, sendo então impedidas pelas professoras. Também é interessante notar que as crianças da escola estadual estão habituadas a **rezar** antes de sua refeição na escola. Este mesmo grupo é levado a se organizar em **filas** mais vezes do que as crianças da escola particular.

Parece que as crianças da escola estadual estão mais sujeitas a atividades disciplinadoras⁴ - no sentido que

FOUCAULT

⁴ Ver discussão mais extensa sobre esse ponto no próximo tópico.

(1979) dá a disciplina - do que seus colegas da escola particular: tempo e espaço controlados e organizados pela professora, a fila, as atividades repetitivas de limpeza, o elemento religioso.

Por outro lado, as crianças da escola estadual têm oportunidade diariamente de participar do planejamento das atividades, escolhendo, dentre as opções conhecidas, aquelas atividades que desejam realizar. Da mesma forma, a **votação** foi o recurso mais freqüentemente utilizado nessas turmas para resolver impasses que envolvessem todo o grupo. As crianças são estimuladas a pensar sobre os conflitos, formar uma opinião e discuti-la em grupo, para chegarem a uma solução. Estão, assim, tornando-se mais autônomas e capazes de enfrentar os dilemas que surgem no cotidiano. Talvez também se possa ver a questão das atividades de limpeza sob este mesmo ângulo, além do aspecto eminentemente prático (professora e alunos têm que fazer a limpeza e arrumação da sala porque não há outras pessoas que possam fazê-lo). Limpar e arrumar sua mesa após o trabalho ou o lanche também pode ser um aprendizado de autonomia.

Já na escola particular, a professora escolhe as atividades do dia e somente relembra com os alunos a ordem de ocorrência das mesmas. Há uma centralização maior na figura da professora, que controla a organização do tempo e do espaço.

Poucos conflitos envolvendo agressão física entre as crianças foram observados em ambas as escolas. Foi possível observar que as crianças da escola estadual **cantam** mais vezes com suas professoras do que as da escola particular. Isso talvez se explique pelo fato de haver uma professora especialmente incumbida de trabalhar música com as crianças da escola particular, o que não ocorre na outra escola.

É interessante lembrar que, durante o período em que se deram as observações, houve várias festas de aniversário na escola estadual, com a participação das famílias, enquanto nenhuma foi por mim observada na escola particular. Ao final do ano, a festa de encerramento na escola estadual contou com a presença da maioria das famílias, enquanto que na escola particular era restrita a professores e alunos. Entretanto, no dia a dia, encontramos mais pais e mães circulando pela escola particular, os quais vão até as salas de aula para deixar ou buscar seus filhos. Já na escola estadual, a entrada dos pais é restrita ao saguão da escola, onde as crianças são entregues à professora na entrada e apanhadas na saída. Vemos, assim, que as duas escolas têm maneiras diversas de relacionar-se com as famílias de seus alunos, solicitando ou não sua presença em momentos diferentes.

Por fim, quero destacar uma dimensão que se mostrou muito significativa no cotidiano em estudo: o prazer de estar na escola. Prazer por parte de adultos e de crianças, que na grande maioria das vezes demonstravam ter muita satisfação por estarem lá, trabalhando juntos. Prazer das crianças em descobrir coisas novas, em experimentar, em fazer, em conviver umas com as outras e com "gente grande". Prazer dos adultos em partilhar das descobertas das crianças, em ser desafiados por novas questões, em se rever nelas, em reencontrar sua própria infância.

3.2 - O cotidiano de algumas turmas

Os aspectos do cotidiano descritos acima dizem respeito a cada uma das escolas em geral. Evidentemente, existem várias nuances em cada turma, devido a características da professora e de seu grupo de alunos. Assim, o perfil das escolas deve ser relativizado por um olhar mais atento ao funcionamento de cada classe. Apresento a seguir alguns elementos do dia a dia das turmas com as quais tive mais contato, em função de realizar as entrevistas e os desenhos com as crianças destes grupos.

- Turma da prof^a Gilmara (jardim A, escola particular)

Esta professora apresentava um estilo muito marcante; falante, quase sempre em tom de voz alto, exigente com os alunos e aparentemente carinhosa com eles. Entretanto, ao longo do tempo, comecei a perceber que Gilmara tinha pouco envolvimento afetivo com as crianças; não brincava com elas, colocava-se de fora no grupo de brinquedo. Suas intervenções eram quase sempre agressivas, duras. Gritava com as crianças em diversas situações. Muitas vezes, seu tom era irônico ao dirigir-se aos alunos e, algumas vezes, dizia palavras de carinho em tom ríspido.

A professora controlava o uso do tempo e a escolha das atividades.

Na entrevista, Gilmara fez muitas críticas aos pais de seus alunos, principalmente a demonstrações artificiais de afeto dos pais pelos filhos.

O trecho seguinte refere-se a um momento da aula no período de adaptação das crianças, em março de 92.

Chego no horário do lanche. A professora me parece extremamente irritada; grita quase todo o tempo, censura qualquer ato das crianças que não seja inteiramente correto; faz intervenções duras, agressivas. As crianças estão nas mesinhas merendando. Um menino (André) está com a babá sentada a seu lado. Quando vão repetir o bolo (lanche de

hoje), algumas crianças esquecem de levar junto o seu pratinho ou deixam cair farelos no chão e são repreendidas pela professora. André não quer comer o lanche; a babá fala com ele, chantageando-o, num volume de voz que a professora possa ouvir. Terminado o lanche, começam um trabalho de pintura a dedo. André não quer fazer; parece ter nojo da tinta, não quer tocá-la com a mão. A professora insiste, colocando a tinta em sua folha, e a babá pressiona-o, dizendo que a mãe somente receberia o trabalho feito pela irmã de André naquele dia (a menina freqüenta a mesma escola). A professora ironiza, dizendo que a mãe Lúcia receberá o trabalho feito por Sônia (nome da babá). André espalha um pouco a tinta e quer ir ao banheiro lavar as mãos. A babá fala à professora: "Não deixa o André ir ao banheiro porque ele não terminou." "Só vai ao banheiro depois que terminar, André", diz a professora. O menino choraminga, parece muito angustiado. Faz mais um pouco do trabalho e tenta ir ao banheiro. Repete-se o que ocorrera antes, porém agora a criança chora mais e então a professora permite que vá ao banheiro. Outro menino não atende a maioria das solicitações da professora, que repete-as várias vezes. Então, grita a ele: "Eu já te avisei que vou falar uma vez contigo. Tu ouviu? Então te comporta!" "Callem a boca Renata e Laís que eu não quero ouvir mais a voz de vocês."

Evidentemente, esse tipo de situação não ocorria de forma tão extremada diariamente, mas exemplifica um padrão mais ou menos constante.

- Turma da prof^a Marta (jardim A, escola particular)

Em geral, a professora Marta procurava fazer perguntas para levar as crianças a concluírem sobre os assuntos discutidos em aula. O trabalho era proposto pela professora, na maioria

das vezes. Quando ocorria das crianças não se mostrarem interessadas pela atividade escolhida, a professora propunha a troca de atividade.

Ocorriam manifestações de afeto da professora, mas Marta também usava gritos para chamar a atenção das crianças e fazia algumas intervenções agressivas.

Em relação a um determinado brinquedo, muito disputado pelos meninos da turma, a professora em geral propunha que ela dividisse as peças entre os interessados, antes que as crianças começassem a brigar. Entretanto, em nenhuma das situações observadas, em diversas semanas, a professora ofereceu esse jogo de montar às meninas e, quando uma delas pediu para participar da divisão das peças, recebeu da professora menos elementos do que seus colegas.

Observei também a professora verbalizando uma avaliação do trabalho de duas crianças com os seguintes termos: "feio", "bonito", o que, naquela ocasião, despertou em toda turma o desejo de saber o que professora pensava sobre o seu trabalho.

O controle do tempo era feito pela professora; quando iniciar e quando terminar uma determinada atividade era decidido por ela.

Alguns exemplos de situações observadas na turma⁵:

No horário combinado, vou até a sala de aula; estão terminando o lanche. A professora convida para irem formar a rodinha. As crianças não atendem de imediato e a professora eleva o tom da voz em alguns momentos. Finalmente, iniciam a rodinha. A professora retoma o assunto do dia anterior (bichos do pátio) e traz os vidros onde ficaram guardados os bichinhos coletados na véspera. As crianças se agitam e a professora grita tentando restabelecer a ordem. Propõe que cada um observe o seu bichinho para ver como está hoje. A maioria morreu. Alguns verificam que os seus sobreviveram e a professora questiona o porquê. A exploração segue mais um pouco e a professora propõe um jogo: cada criança deverá tirar uma gravura de animal de um saco plástico; deverá dizer o nome do animal, imitar seu som e o seu modo de andar. O jogo se desenrola lentamente; algumas crianças se dispersam; a professora grita chamando a atenção.

A professora propõe contar uma história e pede às crianças para fazerem uma rodinha. As crianças demoram a se organizar; a professora começa a contar a história assim mesmo. Interrompe algumas vezes para chamar a atenção das crianças e como não tem sucesso, propõe que as crianças escolham o que querem fazer.

- A turma da prof.^a Sandra (jardim B, escola particular)

Como nas outras turmas, também aqui a professora controlava o uso do tempo e seqüência das atividades, mas costumava questionar as crianças para levá-las a analisarem um assunto e

⁵ Também ocorreu nesta turma a observação descrita no capítulo 2, p. 22-3.

chegarem a conclusões.

A professora procurava fazer com que todos participassem; estimulava as crianças e trabalhava situações de discriminação, quando surgiam.

A professora brincava com as crianças.

Os alunos sempre mostravam seus trabalhos à professora, que fazia comentários sobre os mesmos e indagava do/a autor/a sobre o que havia realizado.

Um exemplo do funcionamento da turma:

Estão ensaiando para a festa de encerramento na próxima semana. Preparam duas músicas que apresentarão. Como as crianças estão aos pares, a professora precisa de alguém para ensaiar com ela e me chama. Participo com ela. A professora dá por terminado o ensaio e organiza uma rodinha para preparar o trabalho seguinte. Fazem exploração oral da visita à Hidráulica Moinhos de Vento (passeio ocorreu na semana anterior). A professora faz perguntas para lembrar a seqüência de coisas vistas e ouvidas na hidráulica. Os alunos respondem, fazem suas próprias perguntas e contam histórias de vivências suas relativas ao assunto. Terminada a rememoração, a professora pede que sentem às mesas e o ajudante entrega folhas e lápis. As crianças fazem desenhos relativos à visita. Um a um, levam o desenho para a professora e explicam o que desenharam. Ao terminarem, vão brincar no terracinho da sala. Os meninos não querem que Suzana participe. Ela vai queixar-se à professora. A professora vai conversar com os meninos, pergunta por que não querem que Suzana participe. Eles respondem que ela está atrapalhando a brincadeira, pois não consegue acompanhá-la (Suzana tem deficiência auditiva; usa prótese). A professora pede firmemente que organizem a brinca-

deira de forma que Suzana também possa participar.

- A turma da prof^a Cândida (jardim A, escola estadual)

Novamente aqui, cabia ao adulto - professora - decidir o momento de iniciar ou terminar qualquer atividade.

Quando surgiam problemas ou impasses no grande grupo, a professora estimulava e organizava as crianças para discutirem o assunto e votarem nas alternativas que surgiam. A votação era sempre o recurso empregado nessas situações.

A professora participava freqüentemente das brincadeiras das crianças na sala de aula e eventualmente das que ocorriam no pátio.

As crianças faziam fila em vários momentos: para ir ao banheiro, para ir ao refeitório ou à biblioteca, para voltar do pátio, na hora da entrada e na da saída, etc. A professora estimulava as crianças a limpar e organizar o material e o ambiente, e diversas vezes as crianças realizavam essas atividades sem que fossem solicitadas pela professora.

A maioria das festas de aniversário das crianças foi realizada na escola com a participação das famílias (em geral, com a presença de vários familiares).

Quando surgiam conflitos entre duas ou três crianças, a professora costumava, num primeiro momento, intervir propondo que resolvessem entre si e, quando não conseguiam, posicionando-se para solucionar o problema.

A professora procurava fazer com que todas as crianças participassem das atividades, estimulando aqueles que se mostravam mais tímidos.

A professora corrigia informações erradas que as crianças traziam ao grupo.

As crianças escolhiam o tipo de trabalho que iriam fazer e, algumas vezes, o momento de fazê-lo.

A professora está iniciando a atividade da rodinha. Conta aos alunos que, durante o fim de semana, ocorreu um vazamento na caixa d'água da escola, resultando no alagamento de várias partes da mesma. Em função desse problema, a professora avisa que não haverá água na escola hoje, a fim de que o conserto seja realizado. A seguir, a professora organiza com o grupo a rotina do dia; cartões representando as atividades escolhidas são colados no quadro. Surge uma divergência: algumas crianças querem ouvir uma história antes do recreio e outras querem depois. A professora pergunta: "O que podemos fazer?" "Votação, votação!", respondem várias crianças. Fazem então a votação e decidem

que será depois do recreio. Então, as crianças começam a contar suas novidades. A cada uma a professora pergunta: "O que tu tem para nos contar?" E quando a criança pára de falar, a professora pergunta: "Mais alguma coisa, ...?" A rodinha vai avançando lentamente; algumas crianças se dispersam; começam conversas paralelas. (...) Três meninas jogam um jogo de memória em uma mesa; dois meninos e uma menina brincam com outro jogo em outra mesa; duas meninas andam com sapatos de saltos altos pela sala. Uma menina, que trouxe um maíõ, coloca-o com a ajuda de uma colega. Um grupo de 4 meninos brinca na área coberta. Um menino circula sem se engajar em nada. (...) Um grupo convida a professora a participar de seu jogo; a professora senta-se com as crianças e brinca. O menino que antes perambulava pela sala e uma das meninas dos sapatos de saltos altos montam um quebra-cabeças em conjunto. Após mais alguns instantes, a professora pede que guardem os brinquedos.

- Turma da prof^a Alessandra (jardim A, escola estadual)

As crianças decidiam o que iriam fazer, na hora do trabalho, escolhendo entre as opções disponíveis. Eram estimuladas pela professora a limpar e organizar o material e a sala. Em diversos momentos, faziam fila para sair ou retornar à sala.

A professora intervinha em situações de conflito entre as crianças, de modo semelhante à professora Cândida.

Várias festas de aniversário foram realizadas na escola, com a participação das famílias.

A professora aproveitava acontecimentos imprevistos para trabalhar com as crianças.

O tempo das atividades era controlado pela professora.

No pátio, a professora não se envolvia muito com as crianças, permanecia a maior parte do tempo sentada numa cadeirinha, não participando das brincadeiras de seus alunos. Algumas vezes, foi necessário que a professora Cândida chamasse sua atenção para o fato de que seus alunos (de Alessandra) estavam brincando de forma perigosa ou que alguém havia se machucado.

Quando chego, estão terminando de montar a rotina do dia, colando cartões que representam atividades na parede, na seqüência em que serão realizadas; as crianças dizem o nome da atividade e a professora cola o cartão. A professora avisa que terão uma surpresa depois do pátio. A professora pede para fazerem a rodinha para escolherem a atividade. Várias meninas escolhem argila, uma escolhe sucata, outra escolhe desenho e os meninos já estão brincando com jogos de armar. Uma menina da mesa da argila diz que não quer fazer mais porque a argila está "com cheiro de cocô"; as outras riem. A professora explica que a argila ficou muito tempo de molho em água, daí a mudança de cheiro. A professora queixa-se da desorganização da sala e do não recolhimento do lixo. Uma criança vai para a área e encontra uma borboleta. A professora e os demais alunos vão vê-la. Conversam sobre o pequeno animal e a professora aproveita para perguntar sobre as cores da borboleta. Resolvem recolocar o bichinho no pátio e voltam para a sala. Ocorre um conflito entre os meninos; um deles chora. Vão até a professora pedir ajuda. Ela conversa com o menino que está chorando. Ele não responde. A professora então pede que os outros se afastem. O menino diz que os outros querem bater nele. A professora mostra-se zangada; chama os outros meninos de volta e questiona-os. Avisa que não quer brincadeiras em que as crianças se batam. As meninas da mesa da argila estão fazendo os personagens do presépio (a profes-

sora contou a história do presépio na rodinha inicial). A professora elogia o trabalho e pergunta: "Quem está fazendo a Maria?" "Quem está fazendo o José?" Como se verifica que ninguém está fazendo essas figuras, a professora afirma: "Ah, mas alguém **tem que** fazer a Maria e o José, gente!" A professora se afasta e as meninas continuam trabalhando, após algumas terem dito que fariam o pedido da professora.

- Algumas conclusões

Pelos fragmentos de material apresentados, é possível constatar que estilos de trabalho bastante diferentes podem coexistir numa mesma escola, uma professora mais autoritária e uma mais democrática trabalhando às vezes em salas vizinhas. Quando não há uma linha de trabalho claramente definida, é mais provável que se desenvolvam trabalhos diferentes. Mas isso pode se dar mesmo quando há uma proposta "oficial" de trabalho da escola, a qual deveria servir como um parâmetro, um balizador das práticas pedagógicas.

Fica então evidente que a professora não é uma mera executora dos programas ou diretrizes da escola ou de qualquer outro órgão normativo, mas que cada uma realiza uma interpretação dessas diretrizes, circunstanciada pelas suas próprias concepções e por suas vivências. Ocorrem então contradições entre a proposta e a prática, pois é muito mais simples absorver um de-

terminado conjunto de idéias e incorporá-lo ao discurso do que fazer essa transposição para as ações.

Destaco, também, que mesmo diante de várias dificuldades - baixo salário, falta de pessoal de apoio na escola, escassez de recursos materiais, etc. - as professoras da escola estadual demonstravam sempre a disposição de explorar o novo, de flexibilizar a rotina para abrir espaço às descobertas. Na escola particular, talvez até mesmo em função do grupo de professoras ser maior, houve diversidade de posturas e de estilos de trabalho. Em alguns casos, isso resultou em prejuízo para as crianças, como alguns dos exemplos acima demonstram.

Quando sublinho o controle que as professoras exercem sobre as dimensões de tempo e espaço, estou considerando uma relação de poder adulto-criança. Evidentemente, não se pode pensar em relação interpessoal sem considerar a dimensão do poder; não se pode estar **fora** do poder. Tomo aqui a noção de poder na acepção que lhe dá **FOUCAULT (1988a, 1988b)**, a qual se refere à vida cotidiana imediata, onde os indivíduos são classificados em categorias, designados por sua própria identidade. FOUCAULT (*op. cit.*) afirma que o poder opera ao nível das relações; é um modo de ação que não atua de maneira direta ou imediata sobre os outros, mas atua sobre suas ações, estruturando o possível campo de ação dos outros. E exatamente isso que se dá na esco-

la: a professora estabelece o campo dos possíveis, os limites a serem observados.

Ora, na medida em que não há exterior possível ao poder, já que ele funciona como uma rede de dispositivos ou mecanismos à qual não se escapa, a questão não está em se exercer poder ou não; sempre a professora o estará exercendo, assim como seus alunos. A questão é como esse poder se exerce e que efeitos produz, muito mais do que aquilo que possa estar reprimindo. Uma professora que não se coloca no lugar de quem sabe sempre tudo - e que, portanto, não coloca seus alunos no lugar de quem nunca sabe nada - exerce poder de uma forma diferente daquela que considera a si mesma como a única capaz de tomar decisões na sala de aula. E, certamente, ambas produzem efeitos diferentes sobre seus alunos e sobre a dinâmica do grupo em classe. A criança que é constantemente impedida de fazer escolhas, de decidir sobre suas atividades, seu tempo e seu espaço e, finalmente, sobre seu próprio corpo, aprende que somente os adultos estão em condições de escolher; ela aprende a desvalorizar-se enquanto criança e perde uma oportunidade de construir uma auto-estima mais sólida, baseada em bem-sucedidas experiências no cotidiano escolar.

Em um estudo sobre relações de poder na escola, EIZIRIK (coord., 1992) identifica as práticas disciplinares como compo-

nentes do processo de ensinar e aprender, ao lado de redes micropolíticas de controles e de produção de subjetividade.

"Algumas constatações foram feitas, enfatizando a escola como centro de produção de subjetividade, através de estratégias sutis e nem sempre visíveis de poder; a disciplina, o controle, o silêncio, a inclusão e a exclusão, a negação da diferença são estratégias de luta da instituição contra a rebeldia do novo, do criativo, do movimento." (EIZIRIK, op. cit.)

Para FOUCAULT (1979), a disciplina descobre o corpo como objeto e alvo de poder, e trata de torná-lo dócil, submetê-lo, para que possa ser utilizado, transformado e aperfeiçoado. Desenvolve métodos que trabalham o corpo detalhada e constantemente, buscando a economia e a eficácia de forças, numa coerção ininterrupta, que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. A esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, FOUCAULT (op. cit., p. 126-27) denomina "as disciplinas":

"A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inver- te por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica se- para a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o

elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada."

A disciplina investe sobre o espaço; ela determina a especificação e o fechamento de locais: a clausura é seu primeiro princípio. No âmbito da educação, o convento torna-se então o modelo ideal para os colégios, surgindo o internato como o modelo mais perfeito. Contudo, mais importante do que fechar os indivíduos em um determinado espaço, é esquadrinhá-los: cada um no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. É preciso, então, organizar o espaço, especificá-lo, destiná-lo a um determinado uso. É importante, também, a idéia de classificação: cada um se define pelo lugar que ocupa na série, pela distância que o separa dos outros, por sua posição na fila:

"Pouco a pouco - mas principalmente depois de 1762 - o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamentos das classes de idade umas depois das outras; sucessão de assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldades crescente." (FOUCAULT, op. cit. p. 134)

Ao tornar-se um espaço serial, a escola passou a ser não

somente uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, hierarquizar e recompensar, pois tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos.

Mas a disciplina investe também sobre o tempo. O horário se torna uma preocupação, bem como a regularização das atividades. Corpo e gesto são postos em articulação; quando corpo e tempo são bem empregados, nada deve ficar inútil ou ocioso. Mais ainda do que proibir a perda de tempo, a disciplina prescreve a intensificação do uso do tempo: o máximo de rapidez com o máximo de eficiência. A organização escolar em séries temporais, com a ordenação de conteúdos, é uma tradução dessa economia do tempo. Assim, o mesmo autor afirma que uma macro e uma microfísica do poder permitiram a integração de uma dimensão temporal, unitária, cumulativa no exercício dos controles e na prática das dominações.

Nos fragmentos do cotidiano das pré-escolas apresentados nos itens anteriores, a nível das instituições e das salas de aula, encontramos diversos exemplos de práticas disciplinares, dos princípios que as regem. Há um tempo para falar e um tempo para calar; um tempo para ir ao banheiro, para ter fome e ter sede; há lugares para brincar e lugares para trabalhar; lugares para correr e lugares para caminhar. Faz-se fila para entrar, para sair, para ir e para voltar. Há rotinas que devem ser se-

guidas.

Pode-se colocar a questão da dificuldade (para alguns, da impossibilidade) de se trabalhar em grupo sem o funcionamento de regras que o organizem. Porém, o fundamental aqui não é a existência mesma das regras, mas a sua origem e o seu funcionamento: são os adultos que decidem, unilateralmente, o momento e o lugar em que se pode e em que não se pode fazer as coisas, e quais coisas serão feitas. Excetuando-se as situações já assinaladas (decisões coletivas, votações, professora cedendo à resistência das crianças), os pequenos estiveram sempre sujeitos/sujeitados à vontade dos adultos. Como então desenvolver a autonomia, uma das metas construtivistas? Como estimular a criatividade, se a professora é quem define o que é feio e o que é bonito?

Não se trata de censurar as professoras, também elas sujeitadas a normas e práticas alheias - institucionais, legais, sociais - mas de chamar a atenção para aspectos essenciais das relações interpessoais que no cotidiano passam despercebidos, tidos como inevitáveis, normais, naturais.

Outro personagem deste jogo, e muitas vezes também um fator de pressão sobre as professoras, é a família.

3.3 - Relação família-escola: um caso de triangulação

A partir dos dados levantados nas entrevistas com o pessoal das escolas, bem como através das observações do cotidiano das instituições, foi possível identificar alguns dos elementos que compõem a relação família-escola.

As críticas à atuação (ou omissão) da família foram quase unânimes. Os pais, em sua maioria, são definidos como ausentes, com pouco tempo dedicado aos filhos, ou com pouco interesse em participar mais da vida das crianças. Nas palavras de uma professora:

"Porque a maioria dos pais não tem tempo pra brincar! É muito difícil tu chegar numa casa e ver um pai, uma mãe sentado com uma criança, brincando! Sabe, no chão. Hoje, ninguém mais tem tempo! Pelo menos, eu vejo assim pelo colégio: a maioria das mães vão fazer ginástica, vão fazer isso, vão fazer aquilo, e as crianças ficam aqui! Tu não vê uma mãe brincando com uma criança, se sujando, sabe? Tu pergunta: "Fulano, quem te deu banho hoje?" "Foi a minha empregada", "Foi a..." e aí eles dizem o nome. Eu não vejo muito a participação dos pais." (prof.^a Angélica, maternal II, escola particular)

Uma professora chega a considerar que, em virtude do distanciamento dos pais, a escola está se tornando o ponto de referência afetivo mais importante para as crianças:

"E depois não querem que as crianças já venham... ou não fala, ou não quer ficar, ou dá graças a Deus por vir para a escolinha: "Ai, tia, são 11 horas e eu já quero vir prá escolinha!" Ora, se tu conhece, tu tira de letra porque às 11 ele quer vir... E chega na hora da saída, tu acha que quer ir? Então, tu sente, sabe?" (profª Gilmara, jardim A, escola particular)

Como a família é vista como a principal, senão a única, responsável pela formação da criança, e estando a família funcionando de forma "negativa", a ela é atribuída então a responsabilidade pelas dificuldades observadas na criança:

"Hoje em dia, o número de crianças problemáticas está cada vez maior, o número de crianças agressivas, ou seja, aquele conceito assim de um lar gostoso, de uma criança se desenvolvendo harmoniosamente, está cada vez mais difícil! Os pais atucanados, é a crise, falta de dinheiro, os pais que não têm paciência; então, vêm crianças agressivas, vem criança que furta, sérios problemas dentro da aula... (...) Tudo é criação: medo, susto, tudo vem de casa." (profª Alessandra, jardim A, escola estadual)

De uma maneira geral, pensa-se que os pais agem assim porque estão muito absorvidos por suas atividades profissionais, ou muito preocupados com questões financeiras, ou ainda que a organização de vida da maioria das famílias não permite aos pais disporem de muito tempo e/ou energia para dedicar aos filhos.

"Os pais trabalham dois turnos, têm que deixar [a criança] com alguém, e a pessoa que cuida não tem paciência prá proporcionar coisas que desenvolvam a criança, como ir prá uma praça, um lugar diferente de dentro de casa, ir pró centro... E os pais que ficam, devido ao medo tem que ficar cuidando da casa, então, prá criança não ficar sozinha, fica dentro de casa. Têm medo de largar sozinha no pátio, medo de roubar, de "pegar" as meninas, de ser atropelada, de vir um louco, aquele monte de medos (...), todo esse medo da vida moderna." (profª Alessandra, jardim A, escola estadual)

Para muitos dos profissionais, a família tenta transferir à escola responsabilidades e tarefas que seriam suas, esperando que na escola todas as necessidades da criança sejam atendidas.

"Eu acho que a criança cada vez vem mais cedo prá escola. Antigamente, as crianças normalmente tinham 3, 4 anos quando entravam na escola. Hoje, com 1 ano e pouco, as crianças já estão na escola. Então, aquelas coisas que eram feitas pelos pais ou pela mãe, são feitas pelos professores, hoje. Como isso, tirar fraldas, até subir uma escada sozinho. São coisas que... uma criança numa escola, em turno integral, quem mais convive... ela acordada, ela convive mais com a professora do que com a própria família. Então, eu acho que... os pais... alguns que convivem com isso aí, ficam preocupados, gostariam até de poder fazer isso, mas não conseguem, então... aquilo que eles não conseguem, eles querem que a escola... Cobram da escola!" (Esther, diretora da escola particular)

Também na escola estadual encontrei uma formulação semelhante; pensa-se que as vivências oportunizadas pela família

estão cada vez mais empobrecidas, limitadas e que, portanto, "o lugar onde as crianças podem brincar como crianças, em que as mães estão seguras, é a escola."

Por outro lado, os pais também são percebidos, em alguns casos, como não valorizando o trabalho escolar e a própria escola:

"Há crianças que vêm para a escola simplesmente para serem "estacionadas" aqui, por comodidade dos pais. Muito poucas vêm para desfrutar da pré-escola. (...) A maioria pensa que as crianças vêm só para brincar, e esse brincar é visto de uma forma depreciativa." (Raquel, vice-diretora da escola estadual)

Ou seja, pensa-se que os pais delegam cada vez mais tarefas à escola, chegando mesmo a haver confusão entre os limites das atribuições familiares e escolares em alguns casos, sem, contudo, haver um incremento na valorização ao trabalho escolar. A escola é cada vez responsável por mais aspectos da educação das crianças e, entretanto, menos reconhecida em seus méritos e sua importância do que há alguns anos (fato demonstrado, entre outras coisas, pela crescente pauperização do magistério).

No caso da pré-escola, há outras nuances em cena. Há creches e há pré-escolas; há abordagens assistenciais e educati-

vas; há múltiplas orientações teóricas, poucas vezes verdadeiramente compreendidas pelas famílias; há pouca regulamentação e enorme fragmentação em termos de órgãos oficiais responsáveis pela coordenação e fiscalização do trabalho desenvolvido. Diante disso, o que cabe a família esperar de uma instituição que se diz creche e de outra que se denomina pré-escola ou escola infantil, sendo que ambas podem estar organizadas em classes de maternal e jardim? Ou de outra que oferece "recreação"? Como reconhece Esther, uma das diretoras da escola particular,

"(...) não sendo ligado à área, os pais se confundem. (...) Não têm referencial. Então, eles dizem "a escolinha", "a creche"..."

Diante de um quadro de poucas definições e em que as instituições, competindo umas com as outras, tendem a oferecer cada vez mais atrativos a seus potenciais clientes, a propensão das famílias parece ser a de esperar também cada vez mais, e de exigir ativamente a correspondência a essas expectativas. Mas, se se pode esperar tudo, ou quase tudo, de uma escola em termos da abrangência de atendimento (dar banho, alimentar, trocar fraldas, ensinar a falar, a andar, a usar o banheiro, a contar, a escrever, etc.), então, verdadeiramente, ela não está sendo muito especializada ou consistente naquilo que faz.

Por outro lado, na medida em que se propõe a receber as

crianças cada vez mais cedo, e por mais tempo durante o dia, a escola também alimenta, ou mesmo cria, nas famílias a expectativa de encontrar um lugar que as substitua nos cuidados com as crianças. Cria-se, assim, uma situação de superposição de objetivos no atendimento à criança: a escola é uma instituição que ensina mas é também uma instituição que guarda, que cuida das crianças. Abordando as transformações históricas pelas quais passou a família, CHAMBOREDON & PREVOT (1986, p. 35) afirmam:

"As funções que a família extensa ou a comunidade de vizinhança não preenchem mais são transferidas a instituições específicas. Assim, desenvolve-se uma procura de instituições de guarda de criança, quer se trate de sistemas de guarda domiciliar (...) ou de instituições (...), passando a família a delegar uma parte de suas funções no que concerne à guarda e ao cuidado das crianças pequenas."

Assim, identificam uma relação entre as transformações na organização familiar (principalmente a expansão do trabalho profissional feminino) e a expansão da escolarização de crianças pequenas. Distinguem entre uma demanda de guarda e uma demanda de educação dessas crianças, sublinhando que, no caso das escolas maternas, somente podem funcionar como instituições de guarda para aquelas famílias que disponham de outros recursos (tais como tempo disponível, facilidade de locomoção, horários mais ou menos coincidentes com os da escola, proximidade geográfica da escola, etc.). Desta forma, as famílias de classes

sociais mais favorecidas têm mais condições de fazerem uso da escola infantil como instituição de guarda, podendo ser este o caso de algumas famílias da escola particular e também daquelas que, embora estando com os filhos na escola estadual, possuem condições sócio-econômicas um pouco mais favoráveis do que a maioria da clientela da escola.

E importante também ter em mente um breve histórico da instituição pré-escolar. Acompanhando KISHIMOTO (1988) nessa caminhada, vemos seu surgimento na Alemanha, em 1840, como o *kindergarten* de Frederico Froebel. Era um estabelecimento tipicamente educativo, que trabalhava com crianças de 3 a 7 anos e tinha como objetivo o desenvolvimento integral da criança.

Na França, em 1848, ocorreu o surgimento das escolas maternais. Foi uma tentativa de mudar a denominação e a abordagem das antigas salas de asilo, de cunho assistencial, destinadas aos pobres. Entretanto, predominou a tendência assistencial e não a educativa.

No Brasil, foi criado o primeiro jardim de infância em 1875, no Rio de Janeiro e, em 1879, surgiu um *kindergarten* no atual Mackenzie, em São Paulo. Ambas as escolas destinavam-se às elites.

Já no século XX, surgem no Brasil os maternais, marcados pela tendência assistencial. Consolidava-se também aqui, nas décadas de 20 e 30, uma polarização observada na Europa: o maternal destinava-se aos filhos de operários e o jardim recebia os filhos dos ricos.

Somente nos anos 40 surgem tentativas de utilização do critério de idade na diferenciação entre maternal e jardim: **maternal**, para crianças de 2 a 4 anos, e **jardim**, para crianças de 4 a 6 anos, e à instituição que reunisse classes de maternal e jardim convencionou-se chamar pré-escola. Entretanto, a falta de clareza quanto aos objetivos do trabalho permaneceu, conforme vimos acima, e outros pontos nebulosos se criaram na comparação entre creche e pré-escola ou escola infantil.

Quanto ao aspecto da participação, a própria postura de algumas instituições de não estimularem ou não propiciarem a participação dos pais na vida escolar induz ao distanciamento, à omissão. Na escola estadual observada (onde os pais estacionam as crianças, segundo a vice-diretora), os pais devem deixar as crianças no saguão, no pavimento inferior ao das salas, onde a professora vem buscá-las, e realizar o procedimento inverso no horário da saída. Ou seja, os pais praticamente não têm acesso às salas de aula (e, portanto, aos trabalhos e brinquedos dos filhos), a não ser que sejam explicitamente convidados

pela professora. Por outro lado, sempre que houve algum evento para o qual os pais fossem convidados, sua presença na escola foi maciça, demonstrando que estavam interessados em conhecer e participar dessa faceta da vida de seus filhos.

Já a escola particular por mim observada funcionava de maneira inversa sob esse aspecto: os pais tinham livre circulação pelas dependências da escola no dia a dia, levando e buscando as crianças nas salas ou no pátio, mas não houve momentos em que a coletividade de pais, alunos e professoras estivesse reunida por algum motivo. As festas e outros eventos limitavam-se às crianças e professoras. Dessa forma, a relação de cada família com a escola assumia um caráter mais individual, não se delineando fortemente uma dimensão coletiva.

E interessante também notar que, por trás de todas as queixas e críticas às famílias, está uma determinada concepção, um determinado modelo de família ideal. Parece-me que funciona aí um mecanismo semelhante àquele já tantas vezes descrito em relação ao aluno, onde as crianças reais são comparadas e avaliadas em relação a um ideal de aluno perfeito. O mesmo parece estar se dando em relação às famílias. Enquanto os pais pobres são acusados de ausentes e parcialmente desculpados por sua condição sócio-econômica (que os obriga a trabalhar muito para tentar sustentar os filhos), os pais de classe média alta são

criticados pela futilidade dos motivos que os levam a deixar os filhos mais tempo na escola (vão fazer ginástica, viajar, etc.). Em ambos os casos, subjaz uma idéia de inadequação dos pais no desempenho de suas funções. E como se as pessoas das escolas dissessem: "Os pais não entendem as crianças, não sabem tomar conta delas adequadamente. Nós sabemos!" E, nesse caso, o melhor é que fiquem realmente longe do trabalho da escola e que esta assuma mais coisas em relação às crianças.

Ou seja, parece-me que, nesse jogo de expectativas e atribuições (nem sempre explicitadas ou mesmo conscientes) entre família e pré-escola, ocorre uma espécie de triangulação em torno da criança, e que as críticas e acusações trazem, além de aspectos da realidade, também sentimentos de disputa, competição em relação à criança. Escola e família se enfrentam e confrontam suas concepções de educação, sociabilidade, suas visões de mundo e mesmo aspectos mais singelos, como hábitos alimentares ou normas de conduta.

Para CAMPOS, PATTO & MUCCI (1981), existe um padrão considerado normal ou mesmo ideal de desenvolvimento, de relacionamento familiar, de características psicológicas. Este padrão é o da classe dominante, e o que dele se afasta é considerado ruim, deficiente, negativo. No que se refere à situação familiar, parece que cada vez menos as famílias reais correspondem

ao padrão ideal, resultando daí o descompasso identificado acima.

A família é percebida de forma negativa no meio escolar, e este vê a si mesmo como um lugar ideal para o desenvolvimento da criança. A maneira de definir a especificidade de seu trabalho demonstra que a pré-escola pensa a si mesma como uma instituição à qual não cabem as críticas feitas à família:

"(...) é procurar oportunizar à criança um bem-estar, onde ela pode, de acordo com o seu ritmo, se desenvolver, sem pressão, sem exigências, sem cobrança... com muito afeto, ela poderá ser ela. Eu acho que... o objetivo principal, pelo que a gente sempre pensou em montar uma escola prá que a gente pudesse, assim, dar a oportunidade da criança ser ela!" (Esther, diretora da escola particular)

Pensa-se a pré-escola como um lugar ideal, em que a criança, livre de pressões e exigências, pode ser ela mesma. Supõe-se a existência de uma natureza infantil, a qual necessita apenas de condições adequadas para manifestar-se. Supõe-se também que tal natureza seja intrinsecamente positiva; é o mundo ao redor da criança que acaba por desvirtuá-la. Cabe à pré-escola estabelecer as condições ideais e impedir que a natureza boa da criança seja corrompida⁶.

⁶ Uma discussão mais ampla da concepção de criança é apresentada no próximo capítulo.

Ora, se as famílias estão desorganizadas ou fragilizadas em função do contexto social em que vivem (conforme a maneira de ver dos entrevistados), é pouco provável que a própria escola escape da influência negativa desse mesmo meio social, do qual ela também faz parte. Trabalhando com esses pressupostos, a escola nega que faça parte da sociedade e que, portanto, também ela veicule os conflitos, preconceitos, representações, etc. que circulam na sociedade.

"A escola pretende proteger a criança contra a Sociedade, concebida de maneira global; de fato, ela a mergulha num meio cultural em ruptura com o mundo do trabalho mas em continuidade com o mundo burguês." (CHARLOT, 1986, p. 190)

Percebe-se assim uma marca de ambivalência na relação família-escola: a mesma instituição que historicamente surge e se desenvolve em apoio à família (assumindo, ainda que parcialmente, a guarda e/ou a educação das crianças pequenas e, portanto, desonerando a família), entra em confronto com a família, opõe-se a ela, compete com ela. Será uma disfunção da escola?

ENGUITA (1989, p. 218) esclarece-nos a respeito:

"(...) a instituição escolar chegou a converter-se em um pesado aparato que, por si mesmo, constitui um subsistema social de grande importância. Como tal, goza de uma relativa autonomia e apresenta sua própria lógica, derivadas ambas das especificidades de sua função, seu público e sua gestão por um corpo semiprofissional com interesses, expectativas e valores

cito

próprios. Não se deve, pois, pensar a escola como um mero instrumento passivo em mãos e a serviço do Estado, do capital ou de qualquer outro poder externo."

Apesar dessas afirmações referirem-se basicamente à escola fundamental, podemos admitir que sejam pertinentes também à pré-escola, entendida aqui como instituição educativa.

Outro elemento que se destaca na relação família-escola é o relativo, no caso da escola particular, ao fato mesmo da escola ser paga pelos pais. Segundo uma das professoras da escola observada, as famílias deixam claro que a relação com as professoras é do tipo patrão-empregado - os pais pagam e as professoras devem fazer aquilo que lhes seja solicitado. Em diversas entrevistas transpareceu a preocupação com a opinião dos pais caso a professora tomasse alguma atitude inusual diante de uma determinada situação.

Essa preocupação (não expressa por nenhuma das professoras da escola estadual) pode ser entendida, ao menos parcialmente, se levarmos em conta que os pais, na maioria das escolas particulares, representam um fator de pressão significativo sobre a direção e o grupo de professores, visto que, em última análise, dos pais depende a manutenção da escola. Na imensa maioria dos casos, é das mensalidades que provém a maior parte, senão a totalidade, da renda da escola. Em momentos de agravamento da

crise econômico-financeira, como o que vivemos agora, contentar os pais torna-se vital, pois o desagrado com a escola poderá facilmente resultar em transferência do aluno para outra instituição (talvez mais barata ou gratuita, visto que o investimento não está tendo o retorno esperado), o que levará, talvez, à demissão da própria professora se vários alunos seguirem esse caminho.

3.4 - Pré-escola, conceito de criança e prática pedagógica

Neste item, apresento a fala de algumas pessoas de ambas as escolas sobre o seu próprio trabalho, ou seja, como vêem a sua prática pedagógica. Em algumas dessas falas, transparece a representação, o conceito de criança das entrevistadas. Aparece também, relacionada à organização do trabalho pedagógico, uma diferença importante entre a escola particular e a escola estadual em questão: o relacionamento das equipes administrativo-pedagógicas com as professoras.

Segundo uma das professoras da escola estadual, cada professora tem autonomia para realizar seu trabalho, e se organiza com as colegas da mesma série. A equipe tem papel fraco:

"Não que a gente seja cobrada, seja orientada para um tipo de trabalho... Nós temos muito pouco disso... Nós, entre nós, entre o pessoal da pré-escola, a gente discute, monta, faz os planos, faz um planejamento, combina... Mas a Supervisão não atua muito, sabe, nem a Orientação... Elas nos deixam, sabe, nós combinarmos, decidirmos as coisas. Nós não somos cobradas, a escola não vem..."

"E, entre nós funciona. Não é nada assim que a Supervisão vá dizer "Não, tem que ser isso assim, assim." A Orientação também não. Inclusive a Orientação não é... Nós não temos assim muito... muitas reuniões com a Orientação. Raramente nós colocamos casos pra ela ou somos... há... atendidas, vamos dizer assim, em certas coisas.

Denise - Não é um contato estreito, não é um laço muito forte...

Cândida - É bastante fraco... Nós, da pré-escola, e nada mais."

Cada professora tem um espaço seu, mais liberdade para criar e desenvolver o seu trabalho. Entretanto, essa maior liberdade tem um preço, que é o estar sozinha diante das dificuldades e não contar com muito apoio para resolvê-las. Da mesma forma, se o trabalho se organiza mais individualmente, perde-se a possibilidade de uma articulação entre a prática das diversas professoras e deixa-se de construir uma identidade comum, uma linha unificadora que marque o perfil daquela escola.

Na escola particular, a equipe, no dizer de uma das suas componentes, tenta passar sua forma de ver às professoras: deixar as crianças o mais livres possível, tratar a criança dentro

de sua individualidade. Mas há contradições na prática de sala de aula, ligadas às dificuldades e limitações pessoais de cada professora.

"A gente tenta! Eu acho que... nesses anos todos que eu trabalho aqui, em especial nesse colégio, muitos professores passaram pela gente, e eu mesma passei como professora, eu tenho a impressão de que sempre a mensagem que a gente dá prá s professoras é uma coisa assim... de deixar a criança mais livre possível e tratar a criança dentro da sua... individualidade, cada um é um, né, cada problema... Se o problema X pode se repetir numa outra criança, mas cada uma vivencia da sua maneira. Mesmo o próprio desenvolvimento das crianças, assim... Então, a gente procura transmitir isso prá s professoras, mas, de vez em quando, não atinge. (...) Mesmo elas, na hora, dependendo do humor, as professoras, dependendo até da sua própria educação, o que elas acham que seja ser professora, dependendo de uma série de características pessoais de cada uma - se a gente não tá meio em cima, muitas vezes a gente percebe o que não gosta de ver, tipo uma disciplina muito rígida, tipo ameaças, tipo palavras que as crianças acabam traduzindo como realmente o significado daquela palavra. Castigo, por exemplo. Elas não usam a palavra castigo, mas muitas vezes colocam a criança numa situação que é um castigo. A criança traduz. Ai, "aqui não se deve dar castigo." Ai, eu procuro sempre mostrar prá elas que o que ela fez não é diferente de um... castigo." (Amélia, psicóloga da escola)

Fica evidente que na relação professora/aluno(a) está em jogo não somente uma questão de poder (como vimos acima), mas também um encontro - às vezes, um embate - de subjetividades. Em psicanálise, diz-se ser um encontro de inconscientes.

"O inconsciente dos educadores pode ser considerado como mais determinante para o desenvolvimento da criança do que a ação educacional programada. Portanto, o essencial do processo educacional escapa ao domínio dos educadores na mesma medida em que estes são regidos por motivações inconscientes." (MILLOT, 1987, p. 73-4)

O inconsciente da professora, desconhecido e inacessível, termina por ter um peso muito maior, por vezes, do que suas intenções conscientes. Seus desejos e fantasias afetam de forma determinante sua prática, por maior que seja sua crença em estar agindo unicamente em prol dos interesses da criança.

Assim, os exemplos de autoritarismo de algumas professoras, mencionados acima, podem ser considerados sob essas duas dimensões: a de uma relação de poder adulto/criança que se exacerba e a da colocação em jogo de conteúdos emocionais da professora, suplantando em sua ação o norteamento que poderia vir do marco teórico, da linha de trabalho pessoal e/ou da escola.

Sobre o que espera de seus alunos em função do trabalho que desenvolve, a professora Cândida declara:

* "O que a gente quer é o seguinte: que eles se integrem, se adaptem à rotina da pré-escola, que eles tenham hábitos - que eles formem uma fila, que saibam respeitar as crianças que falam, as brincadeiras (se um está com um brinquedo, a gente quer que ele também fique observando, que ele não vá lá, pegue o brinquedo do outro e puxe). A gente então conversa, constrói

junto com eles certas regras fundamentais prá sociabilidade, prá integração, prá que haja uma harmonia na aula."

"Então, a gente constrói junto com eles... Como é que a gente faz se o coleguinha toma o brinquedo... Que geralmente, nos primeiros dias de aula, isso acontece muito. Deles tomarem... eles chegam, brigam, tomam os brinquedos, isso aí gera confusão, e eles choram, vêm pro lado da gente. Então, a gente começa a construir essas regras. Prá que haja uma integração, uma harmonia. Então, é tudo previsto para um horário - nós temos a hora da rodinha, onde cada um é ouvido, cada criança tem o seu tempo prá colocar o que ela aproveitou, vamos dizer assim, do dia na casa dos pais, ou se fez passeios, e cada criança... A gente tem que escutar a voz das crianças, um por um. E eles estão se organizando com isso, acho que isso é importante. Depois eles brincam, brincam de tudo, o mais variado possível, desde o teatro, de casinha, de jogos, de armas, de tudo... Que mais que eu posso te dizer? Tem a hora do trabalhinho também, que é escolhido por eles... Muitas vezes escolhido por eles; algumas vezes, nós até colocamos algumas coisas para eles fazerem... Então, eu acho que o que a gente quer mesmo é que eles adquiram essa vivência em grupo, e que se sintam bem felizes. Porque eu acho que a criança que não está feliz, que não tem prazer de vir à escola, é uma criança que não tá bem."

E interessante então verificar que, apesar de um discurso em que se considera a criança de forma amplamente positiva, organiza-se a prática de forma a que a criança construa algumas características importantes. Se é necessário construir, é porque elas não estão dadas, não estão prontas. Se é necessário ensinar a conviver, é porque a tendência não seria a solidariedade, mas o egocentrismo. Assim, elementos contraditórios se entrelaçam numa mesma visão acerca da criança e do trabalho pe-

pedagógico.

Mas qual é o conceito de infância no âmbito da pré-escola?
Como a criança é vista pelos adultos e pelas próprias crianças?

x
NO VDA
1 / 10/10/25

4 - O conceito de criança

"Na criança, é a si próprios que o adulto e a sociedade contemplam. Elaborar uma imagem da criança é tomar partido sobre o que somos e o que não somos, sobre o que queremos ser e sobre o que não queremos ser, sobre o que nos devemos tornar e sobre o que devemos evitar. (...) A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos."
(CHARLOT, 1986, p. 108)

4.1 - O que pensam os adultos?

A criança ocupa um espaço importante no mundo contemporâneo. A ela se destinam tanto uma gama de itens de consumo (brinquedos, alimentos, roupas, móveis, livros, discos, material escolar, etc), quanto profissionais (pediatra, odontopediatra, psicólogo infantil, psicopedagogo, fonoaudiólogo, professor, recreacionista, entre outros) e instituições (escola, pré-escola, escolas especiais para crianças deficientes, instituições para menores abandonados, etc.). É amplamente aceita a idéia de que a criança tem características e necessidades distintas das do adulto e muitos estudos e pesquisas dedicam-se a identificar e compreender essas distinções.

Entretanto, nem sempre foi assim. Diversos autores (ARIES, 1981; BADINTER, 1985; CHARLOT, 1986; DONZELOT, 1986; FONSECA,

1989; REDIN, 1988; VARELA, 1986, entre outros) registram a construção histórica de uma concepção da infância e sua transformação ao longo dos últimos três séculos. Acompanhando ARIES (*op. cit.*) em seu estudo sobre a criança e a família, verificamos que durante a Idade Média era praticamente inexistente o que esse autor denomina "sentimento de infância"¹. A criança muito pequena não recebia grande significação e, a partir do momento em que já não dependia tanto dos adultos, passava a compartilhar de suas atividades e era tratada como um deles. Não havia a idéia de uma especificidade da infância. Tampouco havia um conceito de adolescência como uma etapa da vida, nem sequer termos para designá-la.

Do século XIV em diante, surgiu no meio familiar o que ARIES (*op. cit.*) designou "paporicação": a criança passou a ser vista como um brinquedo encantador, um ser capaz de proporcionar diversão e alegria. Contudo, o interesse dos adultos por ela limitava-se a isso, e somente se manifestava em seus primeiros anos.

¹ Termos como sentimento de infância, idéia de infância, representação de infância, concepção de infância e conceito de criança são aqui empregados com o mesmo sentido, tomando de empréstimo a definição de REDIN (1988, p. 67): "A representação surge do real, porém inclui a postura, os interesses, a situação social e/ou de classes, a perspectiva histórica de quem a constrói e, então, o real é reconstituído, retocado, modificado - a representação faz com que o mundo seja o que se pensa que ele seja ou deva ser."

BADINTER (1985) confirma esses dados: até o século XVI,

"(...) a criança tem pouca importância na família, constituindo muitas vezes para ela um verdadeiro transtorno. Na melhor das hipóteses, ela tem uma posição insignificante. Na pior, amedronta." (p. 55)

Amedrontava porque a filosofia e a teologia da época atribuíam todas as imperfeições e pecados à criança. Assim, a educação ideal deveria ser repressiva, desenraizar os impulsos naturais da criança, discipliná-la e inculcar-lhe regras para "humanizá-la". CHARLOT (1986) identifica aqui uma idealização da humanidade, enquanto idade adulta, e um rebaixamento da infância, em contrapartida. A infância é definida por oposição a uma sabedoria e a uma santidade que se colocam como metas ideais para os adultos.

Além da criança estar desconsiderada nas relações dessa família medieval, desde cedo era afastada de sua família e colocada em outra, de estranhos, como aprendiz para ser educada (cf. REDIN, 1988; ARIES, 1981; BADINTER, 1985).

No decorrer dos séculos XVI e XVII, ARIES (*op. cit.*) situa o surgimento de um segundo sentimento de infância, provindo de uma fonte exterior à família. Eclesiásticos, homens da lei e

moralistas, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes, recusavam a idéia familiar da criança como um brinquedo encantador. Consideravam-na uma frágil criatura de Deus que era preciso conservar e disciplinar. Passou-se a considerar as altas taxas de mortalidade infantil como um desperdício intolerável.

Finalmente, ambas as concepções se instalaram na família do século XVIII, acrescidas da preocupação com a higiene e a saúde física, temas emergentes na época.

"Tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação - a criança havia assumido um lugar central dentro da família." (ARIES, op. cit., p. 164)

A própria noção de família se transformou, simultaneamente à mudança na condição da criança. No período anterior, o centro da vida social era a comunidade, a rua, com seu burburinho e suas complexas relações sociais; os laços familiares eram frouxos e praticamente inexistia o sentimento de privacidade. A modernidade impôs um recolhimento à família, tirou-a das ruas e a refugiou numa nova casa, reorganizada em seu espaço interno para garantir a privacidade de seus membros em relação ao exterior. Construiu-se o conceito de família como núcleo social,

fundada no amor materno, responsável pela reprodução da sociedade, passando-se a considerar a mortalidade infantil como um desperdício de futuros braços operários (necessários ao capitalismo emergente), sendo imperativo conservar as crianças. Surgiu a pediatria como especialidade médica no século XIX e proliferaram os tratados de aconselhamento às famílias - especialmente às mães.

DONZELOT (*op. cit.*) assinala que a noção de conservação das crianças realizou uma conexão entre o registro médico e o registro social: cuidar do corpo agora para produzir riqueza mais tarde. O mesmo autor lembra que até então a saúde das crianças estava a cargo das mulheres, sendo suas práticas desprezadas pela medicina acadêmica. A entrada da medicina neste terreno destruiu o "império das comadres", das curandeiras populares, cujas práticas passaram a ser consideradas inúteis e perniciosas, "não-científicas".

O imperativo da conservação das crianças trouxe consigo uma mudança da imagem da mulher e, principalmente, da imagem da mãe. O "amor materno" surgiu então como um valor social, ou seja, a mãe dedicada aos cuidados com sua prole passou a ser intensamente valorizada. Passou-se a condenar a prática da contratação de amas mercenárias, difundida então em praticamente toda a Europa.

BADINTER (*op. cit.*) identifica três discursos impulsionando essa mudança das mentalidades: um discurso econômico, assinalando o desperdício de futuros trabalhadores pela alta mortalidade infantil, passando os gastos com a conservação e educação das crianças a serem vistos como um investimento; um discurso político, que chamou as mulheres a assumirem seu papel na garantia do futuro da nação e, sobretudo, um discurso filosófico, cuja maior influência foi exercida por Rousseau. Foi um discurso marcado pela idéia de natureza; assim, o amor da mãe pelo filho - e, conseqüentemente, os cuidados daquela para com este - passou a ser visto não só como desejável, mas sobretudo como natural. Da mesma forma, a burguesia ascendente construiu um ideal de família, de casamento e de mulher; da livre escolha dos cônjuges, resultaria uma feliz união da qual os filhos seriam a natural conseqüência, já que a mulher estava naturalmente destinada a encontrar sua realização na maternidade. Na maternidade estará a maior glória da mulher e, ao mesmo tempo, sua maior responsabilidade, pois a ela cabe garantir não só o nascimento e a sobrevivência de sua prole, mas a sua boa educação. Ocorreram então, entre os séculos XVIII e XIX, diversas mudanças no comportamento materno: retomada do aleitamento (pelo menos até o surgimento do leite industrializado e da mamadeira, no século seguinte), abandono das faixas com que se imobilizavam os bebês, emprego de técnicas de higiene, busca de ajuda médica, decréscimo no envio de crianças aos internatos,

limitação na fecundidade e, acima de tudo, a presença e o devotamento constantes da mãe aos filhos.

Ao lado da idéia de uma **natureza feminina**, basicamente orientada para a maternidade, construiu-se também a idéia de uma **natureza infantil**. Derivada da idéia de natureza humana, essencialmente boa, a imagem da criança consistia numa pluralidade de potencialidades positivas, correndo o risco de corromper-se em contato com a sociedade adulta, vista como negativa.

"Existe corrupção (...) quando o homem, por natureza, está destinado a tornar-se bom, mas é, em seguida, corrompido; idéia que se encontra em Rousseau, mas também em pedagogos como Maria Montessori e Claparede, que consideram a infância o período da plasticidade, da adaptabilidade, da espontaneidade, e a idade adulta como petrificação e cristalização." (CHARLOT, 1986, p. 67)

Obviamente, tal concepção de infância e de natureza humana engendra um pensamento pedagógico específico. Se a natureza humana é essencialmente boa e a criança tende **naturalmente** a concretizar as possibilidades positivas que traz em si, ao professor e à escola cabem a função de garantir o meio mais adequado para que isso se dê, proporcionar o "jardim" onde a jovem planta crescerá e desabrochará em toda a sua potencialidade, ou seja, a criança tornar-se-á aquilo que é em essência. Nada melhor do que o *kindergarten* para assumir essa função.

Cabe, entretanto, sublinhar algumas nuances importantes desses conceitos. Em primeiro lugar, a mudança de mentalidades não teve o mesmo sentido em todas as classes sociais. DONZELOT (*op. cit.*) distingue uma dupla via de evolução da família, da situação da mulher e da condição da criança. Segundo ele, para a família burguesa o retraimento significou um fortalecimento de seu poder social, através da coesão interna e de sua aliança com o médico, permitindo-lhe difundir seu modelo mais facilmente e com o aval da ciência. Já a família popular viu-se numa situação de perda, de enfraquecimento, reduzida à esfera doméstica e a uma relação de vigilância entre seus membros contra as tentações da rua. Ela perdeu a rua, o campo social, a força de sua articulação com as corporações de ofícios; tornou-se isolada, e exposta, cada vez mais, à vigilância de um Estado normatizador.

VARELA (*op. cit.*) chama a atenção para o fato de que o sentimento de infância e o sentimento de família não existiram entre as classes populares até meados do século XIX, sendo a escola obrigatória um de seus instrumentos constitutivos e propagadores. A escola emergiu como um espaço de moralização das classes populares, rompendo os laços entre aprendizes e mestres das antigas comunidades corporativas.

FONSECA (1989) destaca dois aspectos convergentes: primeiro, a criança se tornara a via de acesso principal para a introdução de atitudes e comportamentos convencionais no interior da família pobre. Segundo, através da escola popular se procurava atingir três objetivos, além da instrução da criança: remover a criança da rua e/ou da influência da família; assegurar o bom comportamento dos pais; transmitir uma moralidade normatizada.

DONZELOT (*op. cit.*) identifica a abertura de um campo profissional à mulher burguesa, em continuidade com suas novas funções na família. Este novo campo incluiria atividades de assistência social e educação, ficando a mulher burguesa incumbida de levar às classes populares as novas normas culturais. A mulher operária foi designada uma função de vigilância sobre o marido e os filhos; portanto, para bem desempenhá-la, não poderia estar trabalhando nas fábricas. Equalizou-se, assim, segundo o mesmo autor, um outro grande problema da época: a concorrência entre homens, mulheres e crianças pelas vagas nas primeiras indústrias, desorganizando a família popular e permitindo o incremento da prostituição feminina, da delinquência infantil, etc.

Por fim, quanto à criança, teríamos duas situações: "liberação protegida" da criança burguesa, alvo de todas as atenções

para que seu corpo e seu espírito se desenvolvessem da melhor forma possível, e "liberdade vigiada" para a criança operária, pois no que lhe dizia respeito, o problema não eram os conceitos ultrapassados de educação e puericultura, mas o excesso de liberdade, o abandono das ruas, e se tratava assim de limitar tal liberdade, confinando-a em espaços de maior vigilância, como a escola e o lar. O autor aponta ainda a proliferação de leis de proteção à infância como mais um instrumento de normatização da criança popular. Através de medidas de natureza sanitária e política que, além de corrigir a situação de abandono em que se encontravam as crianças das classes trabalhadoras, romperam os vínculos de iniciação adulto-criança, a transmissão autônoma de saberes práticos, a liberdade de movimento e de organização dessas camadas, que se viram enfraquecidas politicamente.

Em segundo lugar, é importante destacar que o gênero foi fator de diferenciação, ou seja, as mudanças não atingiram igualmente (ao menos, logo de início) meninos e meninas. Os meninos passaram a ser enviados maciçamente à escola muito antes que o mesmo se desse com as meninas, que permaneceram sendo educadas para os papéis tradicionais de esposa e mãe. Da mesma forma, a adoção de um traje especificamente infantil se deu primeiro entre os meninos.

"O sentimento de infância beneficiou primeiro os meninos, enquanto as meninas persistiram mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com os adultos (...)." (ARIES, 1981, p. 81)

Essa diferenciação se deu primeiro entre a burguesia e a aristocracia, para depois estender-se às outras classes sociais:

"As crianças do povo, os filhos dos camponeses e dos artesãos, as crianças que brincavam nas praças das aldeias, nas ruas das cidades ou nas cozinhas das casas continuaram a usar o mesmo traje dos adultos (...). Elas conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras." (id. ibid.)

Como essa representação de infância chegou até nós? CHARLOT (*op. cit.*) afirma que a imagem da criança é a de um ser contraditório. As contradições seriam múltiplas, mas ele as resume em quatro formulações: inocente e má, imperfeita e perfeita, dependente e independente, herdeira e inovadora. Para KRAMER (1987), a criança pré-escolar é definida, na maioria dos casos, por oposição ao adulto, no sentido de falta de idade ou maturidade e de adequada integração social. BERNARDES (1989) encontrou, em sua pesquisa junto a crianças de uma vila periférica da grande Porto Alegre, uma representação do ser criança polarizada em relação ao ser adulto. Tal polarização apresenta-

va aspectos de positividade, como competência e capacidade nas esferas do lúdico e do amor. Já o pólo de negatividade incluía uma série de negações expressando idéias de incompletude e incompetência: a criança "não entende", "não sabe", "não pensa", enquanto que o adulto sabe, entende e pensa sobre a vida e o mundo; a criança "não sabe fazer", "erra ao fazer", "não pode sair sozinha", "não pode fazer o que quiser", etc.

No trabalho de campo, procurei identificar de que maneira a infância era concebida pelos adultos que trabalhavam nas duas pré-escolas em estudo e de que forma as próprias crianças definiam o ser criança.

A tendência principal, nas respostas obtidas nas entrevistas, foi a de caracterizar a criança de uma forma amplamente positiva. No entendimento das pessoas entrevistadas, a criança tende a apresentar características positivas, e esta tendência só não se concretiza se o meio não oferece as condições adequadas:

"E o ser mais puro que tem, sem malícia."

"Um ser que tem extrema espontaneidade, se comunica facilmente, expõe seus pensamentos, brinca de tudo e com todos... constrói, cria, inventa, valoriza muito as pessoas. O momento em si, o presente vale muito para ela e tem muita afetividade e sensibilidade. E alguém que capta facilmente as coisas, observa detalhes."

"É alegria, em primeiro lugar. Tem uma sabedoria que os adultos não conseguem entender."

"É um indivíduo, uma pessoa, em fase de crescimento, em que ela tem que ser incentivada. (...) Tem que ser trabalhada para crescer. É uma florzinha, que a gente tem que incentivar desde o começo."

"Pessoa espontânea, sem rancor, sem raiva, que esquece rápido, que não cria mágoa e que está sempre disposta a descobrir, a querer saber as coisas, querer compreender como funciona. É natural."

"Ser espontâneo, querido, sincero... é tudo o que existe de bom."

Apenas três pessoas (dentre as 21 entrevistadas) destacaram aspectos de negatividade em sua definição de criança. Uma delas abordou a questão da vida urbana moderna e seu reflexo negativo sobre as crianças. Assim, a criança atualmente apresentaria problemas psicomotores, devido ao pouco espaço de que dispõe e à restrição de atividades físicas daí decorrentes. Em consequência da violência urbana, a criança está mais confinada à sua própria casa, resultando um pequeno contato com outras crianças e a dificuldade de entrosamento entre elas, além de poucas possibilidades de explorar coisas novas, entre outras. Outra entrevistada destacou a fragilidade da criança, que a torna suscetível de sofrer "marcas" que não serão corrigidas no futuro. Por fim, a terceira afirmou que a maneira da criança ver as coisas é mais estanque, mais em partes do que a do adulto, que teria uma visão mais ampla. Contudo, simultaneamente,

as três entrevistadas também apontaram aspectos idealizados em relação à criança, matizando as características citadas anteriormente.

O mesmo ocorreu nos pareceres de avaliação: em ambas as escolas, os perfis traçados pelos pareceres são baseados em termos como alegre (48 vezes), carinhosa(o) (21), meiga(o) (21), esperta(o) (19), ativa(o) (18), disposta(o) (11), sensível (10), atenciosa(o) (09), afetivo/afetuoso (09), querida(o) (07), desembaraçado/desinibido (07), simpática(o) (07).

Outro elemento que se destacou nas definições foi o conceito de fases de desenvolvimento. Diversas vezes foi frisado que a criança se encontra em desenvolvimento, passa por fases de desenvolvimento e, como tal, deve ser respeitada e estimulada de acordo com as peculiaridades de cada fase. Parece que este conceito, originário da psicologia, está bastante incorporado pelo pessoal das escolas, ao menos ao nível do discurso.

É interessante notar, contudo, que essa idéia de desenvolvimento se insere no primeiro tipo de definições apontado, ou seja, aquele marcado pelas idéias de positividade e natureza. Desenvolvimento parece estar muito próximo da idéia de crescimento no sentido de algo que está programado, que existe em germe, em potencial dentro de cada criança e que espera encon-

trar as condições adequadas para manifestar-se. É **natural** que ocorra assim. Até mesmo a idéia de que a criança é mais natural do que o adulto, de que ela está mais próxima da natureza aponta nesse sentido.

Nas entrevistas, pedi também que fosse feita uma comparação entre a criança e o adulto. Praticamente por unanimidade, aspectos idealizados foram atribuídos à criança e características desfavoráveis ou desvalorizadas foram depositadas no adulto. Assim, a criança foi considerada "mais espontânea", "mais desinibida", "mais solta", "clara, coerente", "mais criativa", "mais livre", "com um pique maior", "mais sincera", "mais capaz de aceitar limites", com mais "facilidade de recuperar-se diante de uma dificuldade", "sempre nova, sempre com expectativas, novidades", "ingênua, pura, sincera", "alguém em formação, em construção". Já o adulto foi definido como "menos claro, usa uma máscara, é contraditório", "é mais preocupado com a opinião dos outros a seu respeito", "guarda mágoas, guarda rancor", "não consegue se definir para determinadas coisas", "não está disponível para descobrir coisas novas", "é cínico, magoa propositalmente", "é malicioso", "tem suas confusões, tem as coisas preestabelecidas", "já está construído, sofre as influências da sociedade". Em favor do adulto, os únicos aspectos levantados estavam relacionados à sua capacidade de articular melhor o pensamento e controlar melhor os sentimentos do que a

criança.

Aqui, configurou-se claramente a tendência a definir a criança de forma positiva, essencialmente boa, intrinsecamente boa. No decorrer dos anos, em contato com a sociedade corrompida (este termo não foi usado, mas está subentendido nas definições), a criança se torna o adulto descrito de forma tão pessimista pelos próprios adultos.

Parece estar predominando, entre os adultos dessas duas instituições, concepções de homem e de sociedade muito semelhantes às de Rousseau e que estiveram no bojo da mudança de mentalidades descrita acima. Admite-se a existência de uma natureza humana, a qual é boa e se expressa na criança; no entanto, ela é suscetível de corromper-se ao longo dos anos, em contato com o mundo social.

"Eu acho que, com o passar dos anos, nesse aspecto, se vai até... até piorando. Vai se corrompendo, eu acho. Infelizmente. Eu acho a criança a coisa mais linda que tem principalmente por isso. Tomara que todos nós pudéssemos conservar um pouco de criança dentro de nós, né? Nesse sentido. O adulto é malicioso... É o mundo que faz a gente, a gente vai ficando assim." (trecho da entrevista com a supervisora pedagógica da escola estadual)

CHARLOT (*op. cit.*, p. 101) se debruça sobre esse ponto e esclarece:

"A significação atribuída à infância vem para ela da interpretação da infância em termos de natureza e cultura. (...) Esse duplo fenômeno é, aliás, favorecido pelo fato de que o desenvolvimento fisiológico da criança remete à idéia de natureza, o que mantém a confusão entre as noções de natureza humana e de natureza, no sentido biológico do termo. Enfim, o tema do tempo e o da natureza juntam-se novamente numa problemática da origem que se beneficia da ambigüidade da idéia de natureza: a infância, origem individual do homem, representa igualmente o estado originário da humanidade e exprime, assim, os traços essenciais da natureza humana."

Para o autor, um dos problemas desse tipo de concepção é que ela camufla, dissimula a relação da criança com o adulto e com a realidade social. Oculta-se aí que a criança nasce e se desenvolve num meio social e é desse meio social que provêm os critérios para considerá-la fraca, inocente, má, criativa, etc. Mesmo as determinações biológicas, a condição biológica da criança ao nascer, adquirem um determinado sentido **social**, em função de como aquela determinada sociedade se posiciona diante da vida e das pessoas, dos recursos de que dispõe para favorecer a sobrevivência e o crescimento das crianças, etc. E este sentido social não é o mesmo em todas as sociedades nem em uma mesma sociedade em todos os tempos, como nos demonstraram ARIES (*op. cit.*), BADINTER (*op. cit.*) e outros.

Cabe ainda considerar que o conteúdo da idéia de natureza

aparece sempre idealizado, ou seja, a natureza é sempre vista como algo totalmente bom, totalmente positivo. A recente preocupação "ecológica" apresenta-se, na maior parte das vezes, como um desdobramento dessa representação. Não se incluem nessa concepção os elementos de destruição, de ameaça à existência humana que provêm da natureza; omite-se que a natureza está associada também à idéia de morte, paralelamente à de vida. Foi exatamente na luta contra esses aspectos destruidores e ameaçadores da natureza que a humanidade alicerçou a construção da civilização. Portanto, a idéia de natureza, que aqui encontramos relacionada à idéia de infância, é em si mesma parcial, distorcida.

Além disso, ao considerar que a natureza conduz o desenvolvimento da criança em direção à idade adulta, desconsidera-se a necessidade que a criança tem de modelos adultos, de valores, de parâmetros para tornar-se adulta. Ainda que se argumente ser praticamente impossível determinar quanto de influência biológica e quanto de influência social interagem na formação da personalidade, é admissível supor que apenas as determinações biológicas não garantem a constituição do ser humano. Tornamo-nos humanos, criamo-nos como pessoas **dentro** de um contexto social; o social nos humaniza.

"O critério biológico não basta, portanto. Num meio inteiramente socializado, as determinações

biológicas da infância tomam um sentido social, sem com isso perder sua significação biológica. Assim, a impotência fisiológica da criança é fonte de relações afetivas e sociais com os adultos que cuidam dela e a protegem. De sorte que ela não determina somente os comportamentos da criança. Induz também certas condutas no próprio adulto e provoca respostas sociais (posicionamento de estruturas de cuidados, de acolhimento, de proteção, etc.). Sendo a significação biológica da infância superdeterminada por significações sociais, é preciso integrar à própria idéia de infância os comportamentos do adulto e da sociedade em face da criança." (CHARLOT, op. cit., p. 104-5, grifos meus)

Sendo a representação da criança socialmente determinada, ela também deverá apresentar diferenças segundo as classes sociais. Essas diferenças, no entanto, não se expressaram nas concepções enunciadas nesta pesquisa. Ao falar do ser criança, era como se este tivesse o mesmo sentido para todas as crianças. Mesmo quando, no decorrer da entrevista, surgiu um elemento de contradição - a situação dos meninos de rua -, não houve alteração dessa definição:

"A questão da sobrevivência e o menor abandonado. Se tu pensar em termos de trabalho responsável, de profissão assumida, a gente imagina em termos de uma pessoa adulta, né? Isso que existe... não é prá existir. Essas crianças perdidas, trabalhando... é do mundo em que nós vivemos, da sociedade em que nós vivemos. Infelizmente, é assim. Não era prá ser." (trecho da entrevista com Bárbara, diretora da escola particular)

Evidentemente, essa maneira de pensar a criança tem impli-

cações pedagógicas. Vimos acima que, a partir do momento em que a sociedade passou a interessar-se mais pelas crianças, buscou também vigiá-las e que uma das formas que se mostrou mais eficaz nesse sentido (senão a melhor) foi o seu confinamento na escola. Ainda que a clausura da escola não seja completa (pois há outras interações sociais importantes) e que ela tenha significados bastante diferentes segundo a classe social (pois há uma ruptura cultural profunda para a criança popular e uma continuidade cultural para a criança burguesa), ela opera um corte com o mundo do trabalho e impõe uma reorganização do tempo e do espaço para as crianças, restringindo-as. Entretanto, no discurso pedagógico aparece a idéia de proteção, de estabelecimento de condições ideais para o desenvolvimento infantil. Da concepção de educação corretiva anterior ao moderno sentimento de infância, passou-se à valorização da espontaneidade da criança, ao "deixar ser", às técnicas de expressão livre (texto livre, desenho livre, brinquedo livre, etc.).

Essa preocupação com a espontaneidade e com a liberdade estavam presentes nas duas escolas estudadas, tanto nos discursos quanto nas práticas. Diversos momentos de expressão livre eram parte das rotinas, apesar de, algumas vezes, não serem tão livres assim².

² Como nos episódios relatados no cap. 3, nas turmas das professoras Gilmará (p. 61-2), Marta (p. 62-4) e Alessandra (p. 68-70).

Em alguns exemplos já citados, a criança é concebida como a plantinha que precisa ser bem cuidada, cabendo à escola garantir as condições ideais para que isso aconteça e a criança possa ser "ela mesma".

Ao mesmo tempo, em ambas as escolas trabalhava-se com a proposta de educação construtivista, inspirada nas idéias de Jean Piaget. Ora, a teoria piagetiana, denominada epistemologia genética e também referida como construtivismo ou interacionismo³, considera que o desenvolvimento resulta de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio; seu foco, portanto, é a **interação** organismo-meio (KRAMER, 1989). Nesse cenário, a professora construtivista deve ser um agente ativo na relação com a criança, desafiando-a e incentivando-a na construção do conhecimento e em seu desenvolvimento pessoal. Esta postura teórica parece-me contraditória com a idéia idealizada de infância, na qual caberia à professora proporcionar o desabrochar da criança sem maiores intervenções. Parece-me também provável que a tentativa de integrar duas concepções que partem de visões de mundo e do ser humano diferentes esteja na base da dificuldade de estabelecer uma linha coerente de ação junto aos alunos. Surgem então as dificul-

³ Conforme também BECKER, 1988.

dades em discernir o que cabe e o que não cabe fazer, quando e como intervir, ser autoritária ou exercer autoridade, etc.

No terreno das instituições, todo esse processo de transformações que estivemos analisando no presente capítulo culmina na concepção da escola infantil. Para CHAMBOREDON & PREVOT (*op. cit.*, p. 46), a escola é o lugar em que a criança deve realizar seu "ofício de criança", isto é, comportar-se segundo sua natureza tal qual esta é vista na definição da infância, submeter-se à norma do comportamento infantil.

"É a negação completa das primeiras formas escolares (inculcação e correção) em proveito de uma forma escolar em que a única obrigação da criança seja ser ela própria."

4.2 - O que pensam as crianças?

Ao serem perguntadas sobre como é ser criança, as crianças produziram três tipos de respostas: "é bom", "é ruim", "é mais ou menos".

As crianças justificaram que **é bom ser criança** porque elas brincam (o elemento mais valorizado nas respostas), passeiam, vão à escola, vão à pracinha, rolam no chão, tomam banho de

mangueira, assistem TV e vão a festas de aniversário. Aham que os adultos podem fazer muitas dessas coisas, mas fazê-las sendo criança é muito mais interessante:

"Denise - Adulto não faz festa?"

Menino - Claro que faz!

Cláudia - Adulto só faz um jantarzinho no aniversário... (crianças da escola estadual)

"Denise - Tem alguma coisa boa em ser criança?"

Miriam - Tem, muito boas: aniversário!

Mariana - Aniversário!

Denise - Como é que é isso de aniversário?

Miriam - Oh, oh, Mariana, oh, oh!

Denise - Só crianças fazem aniversário? Não? Como é que é?

Miriam - Ah, os adultos também fazem, só que os adultos fazem uma festinha...

Mariana - E... festinha...

Denise - A festinha de adulto não é muito boa?

Mariana - E, não é... (crianças da escola particular)

E ruim ser criança porque "as mães batem muito nas crianças"; porque os colegas brigam na escola (alunos da escola estadual); porque, quando a criança pede algo, a mãe não dá (se fosse adulta, ela mesma compraria); porque não pode ir traba-

lhar junto com a mãe e porque não ganha dinheiro (alunos da escola particular). É interessante notar que, com exceção do problema de briga entre as crianças, as outras respostas estão relacionadas à relação das crianças com os adultos: estar submetida a castigo pelos adultos, ter menos poder do que os adultos, estar excluída do trabalho, não ter dinheiro. Observe-se também que a questão de "ter dinheiro" aparece associada a poder (no caso, numa dimensão de consumo).

A resposta de tipo intermediário ("é mais ou menos") teve uma justificativa evasiva: "porque tem coisas que eu não gosto."

Surgiu também claramente a idéia de que a infância é um período transitório da vida: "Criança é prá crescer", "criança é uma pessoa que cresce."

Na medida em que a infância é percebida como um período da vida, a comparação com outras etapas do ciclo vital é inevitável:

"Denise - Como é que são as crianças?"

Bruno - As crianças são... hã... também não são tão gandes que nem adultos, e também não botam perfumes fortes, colocam fracos.

[Risos do grupo.]

"Luciana - Que elas não usam... que elas não usam... não... não são bebê prá..."

Denise - Não usam o que?

Luciana - Não usam bercinho porque não são bebê." (turma de Jardim A, escola particular)

Quando perguntadas sobre as diferenças entre adultos e crianças, responderam que o adulto não faz festa de aniversário e o adulto namora (crianças da escola estadual); o adulto é maior do que a criança, tem pêlos no corpo e pode morrer (alunos da escola particular). A questão da morte, aliás, foi associada somente aos adultos num primeiro momento, e depois as crianças se deram conta de que também elas poderiam morrer⁴.

Sobre o que mais gostam de fazer, as crianças declararam: "bagunçar", "desenhar", "jogar bola", "brincar" (2 respostas), "brincar de boneca" (3 respostas), "brincar na areia", "brincar de escola", "brincar de quebra-cabeças", "brincar de carrinho", "brincar de bonecos" [super-heróis]. Inequivocamente, **brincar** é o que aparece como mais significativo e mais prazeroso sob os olhos das crianças. Nas palavras da professora Cândida,

"A criança, mais que nunca, se sente a dona dos brinquedos e até porque o brinquedo... tem muita coisa no brinquedo que representa situações

⁴ Ver transcrição desse trecho da entrevista na p. 36.

que eles têm no dia a dia... De repente, um boneco, uma boneca representam o pai ou a mãe, ou seu amigo, seu vizinho... Tem muitas coisas, fantasias que eles colocam nos brinquedos que representam na verdade as coisas do seu dia a dia, sua experiência de vida."

Os saberes científicos também consideram o brinquedo importante para a criança. Em um estudo recente, BONAMIGO & EIZIRIK (1990) constataram que o movimento é o traço mais marcante de todas as situações de brinquedo; a criança brinca sempre e com tudo o que a rodeia; o corpo é um substancial instrumento de brinquedo; a imaginação criadora parece impulsionar e dar vida à ação da criança; o clima predominante no brincar infantil é o de prazer; contudo, também aparecem outros sentimentos (ciúmes, ansiedade, raiva); a criança tende a repetir aquilo que lhe dá prazer ou a desafia, porém sempre introduzindo algum elemento novo ou variações na atividade que está realizando; a criança envolve-se e empenha-se tão acentuadamente no brincar que sempre resiste à interrupção e às restrições que lhe são impostas em termos de tempo, espaço e uso de objetos.

Na psicologia e na psicanálise, o brinquedo é visto como um dos mais autênticos aspectos do comportamento infantil.

"(...) o fato de não ser [uma atividade] séria não define o jogo, já que é ação livre, evasão da vida comum e distensão, que dá ao jogador a possibilidade de ser outro no mistério, no riso ou no disfarce." (LEBOVICI & DIATKINE, 1985, p.

14)

O brinquedo apresenta um significado psicológico, pois se considera que através dele é possível acessar o psiquismo infantil, que teria no brinquedo uma de suas formas privilegiadas de expressão. Pelo brincar e pela forma como brinca, a criança fornece elementos para se avaliar a sua saúde mental e o seu desenvolvimento; a criança satisfaz seus desejos e tem a possibilidade de dominar a realidade frustrante através do brinquedo. Foram criadas técnicas de intervenção terapêutica e pedagógica baseadas no brinquedo.

Pensa-se também no brinquedo em uma dimensão social. J. Château (apud LEBOVICI & DIATKINE, op. cit.) vê no jogo a expressão do buscar o outro e, em particular, a expressão do buscar o adulto, a quem a criança procura imitar ou contrariar e ao qual, em seguida, substitui pelas regras do jogo.

Estudando a atividade lúdica no contexto de dependência em que vive a criança, os autores citados (p.43) consideram que através do brinquedo a criança escapa em parte dessa dependência.

"Negar-se a parar de jogar, negar-se a ordenar seus brinquedos, também é, para a criança, uma maneira de se defender ante o mundo dos adultos."

Alguns autores reconhecem, no estudo das neuroses contemporâneas, a lacuna entre educação infantil e realidade social. O jogo das crianças "desajustadas", o jogo destrutivo, agressivo, seria uma tentativa de suprimir essa lacuna ao encontrar uma identidade. Essas crianças

"negam-se a transformar-se numa especialidade denominada "criança", que deve brincar de ser grande, porque não se lhe oferece a oportunidade de ser um pequeno participante num mundo grande." (Erik Erikson, apud LEBOVICI & DIATKINE, op. cit., p. 42)

Reconhece-se então que mesmo o brinquedo, atividade infantil por excelência, está colocado em relação ao mundo adulto e pode ser fonte de modelização, de opressão sobre a criança.

Outra atividade infantil que tem sido interpretada na intenção de conhecer o dinamismo psicológico infantil é o desenho. Parte dos dados relativos às crianças no presente trabalho provém de desenhos; entretanto, não os analiso nesse sentido, e sim em busca de elementos que permitam compreender o que a criança destaca como diferencial entre adulto e criança, quais recursos utiliza como marca de gênero e como compõe seu desenho.

São composições ricas, coloridas, vibrantes, por vezes re-

pletas de elementos da natureza, como sol, nuvens, árvores, flores, florestas, praias. Em outras, a criança aparece em tamanho muito reduzido em relação à folha de papel e aos outros elementos representados, deixando evidente o sentimento de ser alguém pequeno num imenso mundo de gente grande.

Assim, as crianças das quatro turmas às quais foi solicitado que desenhassem uma criança e um adulto produziram representações em geral de duas pessoas. Somente em poucos trabalhos há mais pessoas representadas. O elemento que distingue adulto e criança é o tamanho das figuras. Em alguns desenhos, a figura do adulto aparece valorizada por uma maior quantidade de detalhes ou de cores, mas esta não foi uma tendência predominante. Diversos outros elementos apareceram nos desenhos, destacando-se a incidência de casas (9 vezes) e figuras do sol (10 vezes).

Ao serem convidadas a falar sobre seus desenhos, as crianças identificaram as figuras, na maioria das vezes, como uma dupla mãe-filha ou pai-filho, sendo interessante notar que a maioria dos meninos produziu duplas pai-filho e a maioria das meninas representou mãe-filha. Uma parcela do grupo preferiu representar outros adultos que não pai ou mãe (ocorreram 5 casos em que ambas as figuras parentais estavam representadas), mas em nenhum dos desenhos a professora ou alguma cena escolar foi representada. Configurou-se, assim, uma forte tendência a

representar cenas familiares, com a presença de uma dupla pai-filho ou mãe-filha ao lado ou mesmo dentro da casa da família. Evidenciou-se a grande importância da família como referencial para as crianças, destoando das considerações de algumas pessoas da escola sobre o afrouxamento dos laços familiares e mesmo da predominância da escola sobre a família em importância afetiva⁵.

A maioria das crianças representou tanto o adulto quanto a criança de seu próprio sexo. Meninos e meninas, homens e mulheres são reconhecíveis nos desenhos através dos elementos tradicionalmente associados a cada um dos gêneros: cabelos compridos (em geral, com detalhes e ornamentos) são femininos e os curtos, masculinos; meninas e mulheres aparecem vestindo saias ou vestidos e meninos e homens usando calças. Parece que as crianças dominam amplamente esse código de diferenciações de gênero, ao menos no que se refere ao aspecto físico. Podemos também supor que a inexpressiva representação de crianças do sexo oposto ao dos autores dos desenhos - apenas 3 casos - não seja meramente acidental; as crianças parecem empenhadas em "estar do lado certo": os meninos interessados em "temas masculinos" e as meninas em "temas femininos". O gênero está em pauta.

⁵ Ver p. 78, declaração da prof^a Gilmara.

5 - A questão do gênero: professora, meninos e meninas

Mulher - "O ser humano do sexo feminino capaz de conceber e parir outros seres humanos, e que se distingue do homem por essas características."

Menina - "[fem. de menino]. Criança do sexo feminino. (...)"

Menino - "Criança do sexo masculino. (...)" (do dicionário Aurélio, 1986) (grifos meus)

Os alunos da pré-escola não são apenas crianças: são meninos e meninas. Os/as professores/as que lá trabalham não são apenas adultos: são homens e mulheres. Partindo da simples constatação de que a grande maioria dos adultos em instituições escolares e pré-escolares são mulheres¹, pensei em também abordar a questão do gênero² relacionada à questão da criança e da escola infantil.

¹ Nas duas pré-escolas estudadas, o grupo de adultos entrevistados totalizou 21 pessoas, das quais apenas uma era do sexo masculino.

² Gênero é entendido aqui na acepção que lhe dá SCOTT (1988), como um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, sendo um primeiro modo de dar significado às relações de poder.

Nas entrevistas realizadas com as pessoas adultas das duas escolas, solicitei que falassem sobre meninos e meninas, se havia diferenças entre eles, quais eram, etc. A maioria dos entrevistados afirmou haver diferenças entre meninos e meninas, enumerando facilmente diversos exemplos dessas diferenças. Para algumas pessoas, tais diferenças somente se evidenciam a partir de uma certa idade, a qual oscilou entre 3 e 5 anos. Para estas pessoas, no período anterior (menos de 3 anos) as crianças não apresentam distinções significativas se considerarmos o gênero; mas, a partir dessa idade, a diferença é marcante.

Assim, consideraram que há diferenças a nível dos interesses, do comportamento, das preferências por brinquedos, do trabalho escolar, do desenvolvimento, do "jeito de andar, sentar, comer". Os meninos são mais agitados, bagunceiros, rebeldes e ativos; têm melhor desempenho motor amplo; brigam mais entre si e brincam mais sozinhos do que as meninas; excluem as meninas de suas brincadeiras. As meninas são mais sensíveis, submissas, meigas, calmas, organizadas, afetuosas, delicadas, mais preocupadas com a aparência física (roupas, brincos, penteado, etc); adaptam-se mais facilmente, são mais dóceis, mais amigas entre si; brincam mais entre si; ajudam mais a professora; são mais caprichosas no trabalho escolar: seu trabalho é mais limpo, mais organizado, "feito com mais qualidade". Além disso, as meninas amadurecem mais rápido do que os meninos. As meninas

gostam de brincar de casinha, panelinha, de roda, de cantar, de brincar de boneca, enfim, de brincadeiras mais calmas; não gostam de luta, de violência. Já os meninos gostam de brincadeiras mais agitadas, de brincar de super-heróis, de luta, de carrinho, de lobo e carneirinhos, de espada, de jogar bola.

As pessoas que consideraram que **não há diferenças** entre meninos e meninas, fizeram, em geral, afirmações parciais: não há diferença no plano cognitivo, em termos intelectuais, em termos de coordenação motora, em termos de personalidade, até os 3 anos, entre bebês e crianças bem pequenas.

Ao serem questionadas sobre as causas dessas diferenças citadas, as entrevistadas deram basicamente três tipos de respostas: causas biológicas/naturais, causas sociais/culturais, e uma integração dos dois tipos anteriores. É interessante notar que diversas vezes apareceram idéias contraditórias nas respostas:

"Bárbara - Eu acho que eles têm diferenças **desde nenê**, entre meninos e meninas.

Denise - Por exemplo?

Bárbara - Tem diferença! Os bebezinhos guris já tem até carinho de guri, por mais lindo que seja. Que quando é muito lindo, tu pergunta se é menino ou menina. Isso é uma coisa assim... observa na rua! Não sei se tu observa, eu já cansei de ver isso. Quando tu vê um bebê muito lindo, tu fica na dúvida. Sempre as guriinhas têm um jeitinho mais delicado... em bebê. E depois, tem diferença no jeito de brincar - não que os guris não brin-

quem de boneca e vice-versa - mas é uma coisa que eu acho natural, não sei como é que eu vou te dizer... que seria... Não sei se é... alguns guriis, ou a maioria, são... o tipo de agitação, o tipo de brincadeira... (...). Apesar de ter gurias muito agitadas, em geral eles têm alguma coisa que diferencia. Não é uma coisa assim homogênea, meninos e meninas. Prá mim não é e nunca foi. Eu sempre vi diferente, independente da brincadeira, independente de se o menino é mãe no brinquedo e a menina é o pai, que eles brincam assim também. Mas tem um jeito diferente. Assim como também eu já vi menino com jeito de menina... raros, vi. Aqui, um. Em toda minha vida profissional, dois. Pequenos. Então, se eu vi esses dois, é pouco. Mas "com jeito de menina", porque todos os outros tinham jeito de menino. Eles têm um jeito de menino. Já as gurias, têm jeito de gurias. (...) No decorrer do desenvolvimento, as coisas até podem se modificar, a gente tá vendo isso. Mas que tem um jeitinho diferente, tem. Só na minha família, são 5 meninos, 4 meninas e 1 menina: os meninos sempre foram diferentes. No que, especificamente, eu não sei, mas são diferentes.

Denise - Diferentes da menina e, ao mesmo tempo, semelhantes entre si? Tu vê uma unidade entre os meninos?

Bárbara - Exatamente. Agora, tem um pequenininho, que é muito bonitinho, a cara da minha sobrinha, mas tem cara de guri. Entende? Ele é um bebezinho, fez 5 meses, mas é um gurizinho. Não sei se a família já trata como guri, mas eu acho que já nasce assim. (...) E eu acho que se pode colaborar um pouco, a gente não precisa ter homens machistas como nós tínhamos e temos ainda. Acho que pode... vamos dizer, aparar um pouco! Vai depender da casa, da família... Mas a sociedade é machista." (trecho da entrevista com Bárbara, diretora da escola particular)

No grupo que considerou ser de ordem biológica/natural, a origem das diferenças, houve respostas como "deve-se a um fator genético", "já nasce assim", etc.

Quanto às causas de ordem social/cultural, a família foi apontada como uma das principais responsáveis: "a família (a mãe, principalmente) se preocupa em diferenciar", "os pais são os responsáveis", há um medo muito grande da homossexualidade

masculina (citado por duas pessoas), "tudo vem de casa", "a sociedade impõe coisas que a família passa", "pela educação na família", etc. Além disso, foram apontadas a TV, a propaganda, a escola, a própria professora, padrões sociais, repressão social, cultura, entre outros.

Nos pareceres de avaliação dos alunos, apesar de serem muito semelhantes entre si, encontramos algumas dados interessantes. Os pareceres que se referiam a meninos eram, em geral, mais detalhados no tocante a características pessoais, ou seja, as professoras utilizavam mais termos para descrever e caracterizar os meninos do que as meninas. Entretanto, várias das características atribuídas aos **meninos** fazem parte do tradicional estereótipo **feminino**: "carinhoso", "meigo", "afetivo", "afetuoso", "sensível", "atencioso", "querido", capaz de trabalhar com "calma, capricho e concentração". É curioso que, tendo em suas salas tantos meninos com características distintas do padrão masculino estereotipado, e portanto menos diferentes das meninas, as professoras em geral apontaram a predominância das diferenças, e não das semelhanças, nas entrevistas, enquanto que nos pareceres não há uma caracterização rígida por sexo. Isso talvez se deva ao fato de que, ao elaborarem os pareceres, as professoras têm que considerar cada criança individualmente e tentar descrevê-la, e nas entrevistas foram convidadas a falar sobre "meninos" e "meninas", categorias amplas, que proporcio-

nam a chance de uma maior generalização. Ainda nos pareceres, quando citavam as brincadeiras preferidas pelas crianças, as professoras deram o mesmo tipo de exemplo que nas entrevistas.

Tais dados são bastante semelhantes aos de BELLOTI (1981, p. 127-28), que refere que as professoras reconhecem a existência de diferenças entre meninos e meninas e as enumeram em profusão. Para ela,

"A prontidão no enumerar os defeitos e virtudes masculinos e femininos revela o hábito de classificar as crianças segundo o sexo e, por conseguinte, uma atitude discriminatória em nível profundo. (...) A profunda diferença entre meninos e meninas, já totalmente estabelecida nessa idade, acentua mais uma vez a convicção de que se trata de fenômenos "naturais", de comportamentos ditados pela diferente maneira de ser biológica. (...) Quando se pergunta às professoras qual o fator que determina, segundo elas, as profundas diferenças comportamentais nas crianças dos dois sexos, costumam responder que se trata de um fato "natural, hereditário, inato". Traem, no entanto, enorme confusão de idéias e falta de reflexão sobre o problema quando acrescentam a estes adjetivos considerações como: "talvez daqui a uns cem anos meninos e meninas serão todos iguais porque a educação dos dois sexos está se tornando muito semelhante". Ou então, falando simultaneamente em comportamento inato e condicionamentos devidos à educação no lar, reconhecem que os pais têm expectativas diferentes para garotos e meninas; mas depois afirmam que as mulheres são "naturalmente" levadas para o matrimônio e os filhos muito mais que os homens." (grifos da autora)

Certamente, é bastante difícil superar os preconceitos, os

condicionamentos sociais e produzir uma prática ou mesmo um discurso coerentes. Há um discurso de denúncia do machismo bastante impregnado no senso comum, e facilmente utilizável quando se trata de falar das relações homem-mulher. Entretanto, ele não parece assimilado no momento de considerar a educação das crianças, o porquê das diferenças manifestas entre meninos e meninas, no sentido de vê-las de forma atenuada e compreendê-las. Pelo contrário, parece que a percepção das professoras tende a acentuar as diferenças. No período de quase seis meses em que estive observando as salas de aulas, na maior parte do tempo havia meninos e meninas trabalhando ou brincando juntos. Os grupos de brinquedo eram muito fluidos em sua dinâmica, sua composição variava a cada 10 ou 15 minutos, com a entrada e/ou saída das crianças e sua passagem para outro grupo ou atividade. Evidentemente, resultavam configurações só de meninos ou só de meninas em alguns momentos, mas predominavam as composições mistas. Contudo, as professoras descreveram o funcionamento das brincadeiras como sendo organizado pelo sexo: meninas só brincam com meninas e meninos só brincam com meninos. Assim, os diversos aspectos que dizem respeito ao assunto não se articulam, permanecem estanques.

O mesmo se poderia dizer em relação ao papel da escola na questão do gênero. Ao considerar que a família é a maior responsável, a maioria das professoras excluiu a escola e a si

mesmas do processo. Algumas afirmaram explicitamente que tratavam a todos da mesma maneira, ou que na escola não havia discriminação pelo sexo; somente duas colocaram em dúvida se o seu desempenho, num contexto machista, não acabaria reproduzindo a discriminação também. A maioria apontou a necessidade de mudanças neste ponto, mas considerou que as transformações deveriam ocorrer na família. Afirmações como "deixo as crianças resolverem sozinhas", "não me meto" sobre o seu procedimento diante de conflitos entre as crianças envolvendo discriminação sexista revelam que as professoras não se consideravam responsáveis por mudanças nessa área.

A esse respeito, afirma SUBIRATS (1986, p. 99):

"A análise das entrevistas [com professores/as] mostra que estas opiniões [pessoais dos/as professores/as] se configuram a partir da repetição de tópicos tradicionais, que insistem nas diferenças entre ambos os sexos, aos que se superpõem tópicos mais modernos, que insistem sobre a necessidade de igualdade formal, como exigência "política". Tudo isso unido à vontade de respeito à espontaneidade infantil - posição que nunca se mantém em outras áreas da educação, pois que a grande maioria dos/as professores/as partem já da idéia que educação implica inculcação e correção - e a uma submissão, perfeitamente compreensível, por suposto, à própria lógica do sistema escolar."

Resultam daí os discursos contraditórios em si e em relação às práticas cotidianas, na medida em que a professora tenta

"modernizar" sua ação mas, ao mesmo tempo, está presa na teia das determinações sociais e da própria escola como instituição. E, na medida em que as instituições não tomam como um dos pontos de seu programa de ação a questão do gênero, a professora também não encontra o respaldo institucional para práticas diferentes das convencionais. Perde-se a oportunidade de uma reflexão que envolva o coletivo dos professores e professoras daquela determinada instituição, e as ações permanecem isoladas, não articuladas.

Além disso, a escola também fornece modelos de comportamento femininos e masculinos, auxiliando as crianças a clarificarem os conceitos de menina e menino. Em geral, tais modelos são considerados como universais e inerentes à espécie humana, de modo que, segundo MORENO (1986), não se hesita em ligá-los a um determinismo biológico.

Algumas vezes, foi possível observar a ocorrência de conflitos entre meninos e meninas, com tentativa de exclusão - em geral, das meninas - de alguma brincadeira. Nessas ocasiões, as professoras intervieram no sentido de esclarecer que todos tinham direito de brincar e participar. Em outras ocasiões, observei as crianças zombarem umas das outras por estarem brincando com objetos que são comumente associados ao outro gênero (menino brincando com caixa de tintura de cabelo, menino com

máscara de rosto feminino, etc.); em nenhuma dessas oportunidades houve intervenção das professoras, que nem sempre tinham acompanhado a situação.

Em uma das turmas da escola particular, havia um brinquedo de montar que chamava muito a atenção das crianças, ocasionando brigas entre elas. Para evitar os conflitos, a professora se antecipava e propunha dividir as peças entre os interessados logo no início do horário do brinquedo. Perguntava então, dirigindo-se aos meninos, quem queria aquele brinquedo. Certo dia, uma menina também quis brincar com o jogo, porém teve que insistir até que a professora percebesse que ela também desejava participar da divisão das peças e, finalmente, recebeu menos peças do que as outras crianças, todos meninos. Novamente aqui aparece um dos aspectos citados por SUBIRATS (*op. cit.*): a atenção secundária que se presta às meninas no âmbito escolar. Ainda que apenas em uma ocasião (observada) a professora negligenciou o interesse da menina pelo jogo, em todas as outras oportunidades as meninas poderiam ter sido estimuladas a brincarem com este material, desfazendo a idéia de que era "um brinquedo de menino."

Entre as próprias crianças, nas entrevistas, foi sempre muito grande a necessidade de afirmar as diferenças entre meninos e meninas. Quando eu lhes pedi exemplos dessas diferenças,

nem sempre conseguiram dar respostas conclusivas; diziam, por exemplo, que as meninas usavam cabelos compridos e os meninos, curtos. Quando eu os confrontava com uma série de exemplos contrários, admitiam que esta não era uma característica diferenciadora, e então tentavam apontar outra, quase sempre ligada ao aspecto físico ou ao brinquedo.

"Amanda - Tem diferença pelos cabelos.

Denise - Como é que eles são?

Amanda - Os dos meninos são curtos e os das meninas são compridos.

Denise - Mas também tem menina de cabelo curto? E também tem menino de cabelo mais ou menos compridinho, não tem?

Amanda - Tem...

[Falam todos juntos, gritam. Interrompemos a gravação, novamente.]

Denise - Brincam separados?

Camila - As meninas brincam de boneca e os meninos brincam de carrinho.

Denise - E não pode acontecer dos meninos brincarem junto com as meninas, de boneca também? Ou das meninas brincarem de carrinho?

Camila - Não!

Denise - O que mais vocês acham?

[Falam todos juntos novamente.]

Sabrina - A gente pode...

Denise - A gente pode como, Sabrina?

Sabrina - A gente pode brincar de carrinho e de boneca." (alunos do jardim A, escola estadual)

Em outra turma, o processo foi semelhante:

Miriam - Existe muita!

Denise - Que diferença?

Miriam - O homem usa calça, a mulher [inaudível].

Mariana - Não, o homem usa bermuda e a mulher usa saia!

Denise - E a mulher não usa bermuda?

Mariana - Usa!

Denise - Então essa não é uma diferença.

[Falam todos juntos.]

João - A mulher usa calcinha; o homem não usa, usa cueca.

Marcos - E os homens são mais fortes que as mulheres.

Miriam - [ri, ironizando.]

Denise - Todos os homens são mais fortes do que as mulheres?

Marcos - Nem todos.

Miriam - E se eu fosse homem e tu fosse mulher?

Marcos - Mas eu não sou! Mas eu não sou!

[Falam juntos.]

Miriam - Só porque tu é homem tem que dizer que os homens são mais fortes...

Marcos - Os homens musculosos são mais fortes! (alunos do jardim B, escola particular)

Observa-se ainda, nos dois exemplos acima, que a confrontação com dados ou opiniões diferentes se deu também pelas pró-

prias crianças, que colocaram em cheque as afirmações de seus colegas. No cotidiano, isso também ocorreu:

"Alguns meninos estavam tentando fazer um castelo de areia para um boneco Changeman (verbalizaram isso). Uma menina juntou-se a eles e passou a brincar com o boneco. Alguns instantes depois, um deles falou: "Menina não brinca com boneco." Os outros pareceram concordar com ele e todos olharam para a menina. "Ele me emprestou, não é, Paulo Augusto? Então eu brinco." O dono do brinquedo não disse nada, e a menina seguiu com o boneco nas mãos e participando da brincadeira." (crianças da escola particular, no pátio)

Configura-se, então, que a realidade das relações de gênero é complexa, não podendo ser reduzida a uma simples aceitação da discriminação. Como lembra ANYON (1990, p. 14),

"Conquanto seja verdade que muitas mulheres aprendem o que é socialmente aprovado e frequentemente comportem-se do modo esperado, argumentarei que a aceitação completa de atitudes e comportamentos apropriados aos papéis sexuais (tanto quanto a clara rejeição) é, de fato, bastante rara. Na verdade, nem "aceitação" nem "rejeição" descrevem suficientemente o que ocorre."

Contudo, esse questionamento foi relativo; em relação a alguns aspectos, o grupo se mostrou inflexível:

"Denise - E o Gustavo, gosta de brincar de que?"

Mariana - De boneca, também.

João - E de bicha.

Denise - De que tu gosta de brincar, Gustavo?

G - De quebra-cabeças. (...)

Denise - E o Marcos?

Marcos - De tudo, menos de bonecos.

[Risos.]

Miriam [rindo] - Até de se pintar?

Marcos - Só coisas de homem!

Guilherme - O Gustavo gosta de se pintar!

Denise - É verdade, Gustavo?

Marcos - Ele se pinta, às vezes.

Miriam - E, a gente pinta ele de mulher.

Denise - E isso é um problema?

[Não respondem.]

Denise - Expliquem prá mim: é um problema se ele se pintar? É uma coisa ruim?

Miriam - E, muito ruim, porque ele vai ser bicha.

Denise - O que que é bicha?

Guilherme - E, a gente chama ele de bicha.

Denise - E o que que é bicha?

Mariana - Bicha é quem é uma mulher.

Denise [para Mariana e Miriam] - Vocês são bichas, então?

Miriam e Mariana - Não! [Risos]

Denise - O que que é, então, pessoal?

[Risos]

Denise - Expliquem prá mim, que não tô entendendo isso que vocês estão falando.

(...)

Guilherme - Quem tem duas palavras é bicha.

Denise - Como assim, "quem tem duas palavras é bicha"?

Guilherme - Quem fala que amanhã vai trazer aquela coisa e não traz, tem duas palavras e é bicha.

Denise - Mas isso não é mentiroso? Quem diz que vai fazer uma coisa e depois não faz, não é alguém que ...

Marcos - Esquece!" (crianças do jardim B, escola particular)

Ficou claro que as crianças estavam usando um conceito que não entendiam muito bem, mas do qual haviam apreendido a conotação negativa dada pelos adultos. Ficou evidente também que era considerado importante comportar-se de acordo com aquilo que se julgava adequado para meninos e meninas. O meu questionamento foi incômodo, pois fragilizou alguns pontos de referência, provocando o encerramento do assunto: "esquece!" também quer dizer "já basta!".

Parece estar em jogo, aqui, uma concepção de gênero envolvendo os dois princípios citados por Sarti (*apud* COSTA & BRUSCHINI, 1992): o da reciprocidade, que estabelece papéis complementares para o homem e a mulher, e o da hierarquia, que inclui uma desigualdade de valor. Via de regra, essa distinção hierárquica é justificada como a realidade das coisas, o natural:

"Aos homens, o cérebro (muito mais importante do que o falo), a inteligência, a razão lúcida,

a capacidade de decisão. As mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos." (PERROT, op. cit., p. 177)

Parece que essas crianças, com idade entre 5 e 6 anos, já aprenderam que é desprezível um homem ou um menino se interessar por "coisas de mulher". Mais do que isso, já aprenderam que há "coisas de homem" e "coisas de mulher".

Ao mesmo tempo, também está em funcionamento um princípio relacional: tanto as noções das crianças quanto as dos adultos acerca do gênero caracterizam-se por definir os meninos **em relação** às meninas e as meninas **em relação** aos meninos. Ou seja, homens e mulheres são definidos em termos recíprocos; não se pode falar de uns sem pensar nas outras. O mesmo se pode dizer em relação à criança e ao adulto, já que um está definido em relação ao outro ou a um contínuo - o processo de desenvolvimento ou as etapas da vida - em que o outro está implicado.

Gostaria ainda de destacar a questão da diferença como um elemento importante no que se refere aos temas em estudo - infância e gênero. Como já mencionei acima, chamou-me a atenção a preocupação das crianças em mostrar-me que eram diferentes dos adultos e que meninos e meninas eram diferentes entre si. Podemos admitir que o perceber-se diferente, pensar-se diferente dos demais é um dos fatores fundamentais na constituição da

identidade pessoal; o bebê contrói o seu eu à medida em que se diferencia dos outros, primordialmente da mãe. A um nível mais amplo, encontramos diversos exemplos de como as pessoas se organizam em grupos baseados simultaneamente nos princípios da semelhança (o que seus membros têm em comum) e da diferença (o que as distingue dos demais grupos ou indivíduos). Entretanto, vivemos numa sociedade profundamente intolerante à diferença. Há permanentemente um movimento de homogeneização, de tornar a todos tão parecidos quanto possível, através dos costumes, da aparência, das roupas, do lazer, da alimentação, etc.

Para ARIES (*op. cit.*, p. 279), a nova sociedade, organizada com a emergência da burguesia, assegurava a cada gênero de vida um espaço reservado, cujas características dominantes deviam ser respeitadas: cada pessoa devia parecer com um modelo convencional, com um tipo ideal, nunca se afastando dele, sob pena de excomunhão.

"O sentimento de família, o sentimento de classe e talvez, em outra área, o sentimento de raça surgem portanto como as manifestações da mesma intolerância diante da diversidade, de uma mesma preocupação de uniformidade."

Porém, também permanentemente há rupturas, fugas dessa homogeneização, criação de formas próprias de ser. Querer ser igual e querer ser diferente estão entrelaçados numa relação

dialética e se constituem num dos dilemas que cada indivíduo tem que enfrentar. Entretanto, na medida em que a sociedade determina padrões e exige conformidade a eles, a diferença deixa de ser uma questão pessoal somente e se converte em fonte de opressão social.

Considerar as diferenças entre homens e mulheres, meninos e meninas como naturais está profundamente ligado a uma outra questão, à qual nos remetemos agora: o trabalho feminino, especificamente o trabalho da professora. Já assinalamos que a grande maioria dos adultos em instituições escolares e pré-escolares são mulheres. DONZELOT (1986) salienta que destinar mulheres e crianças às escolas provavelmente foi a solução para uma série de problemas do momento em que tais instituições surgiram. O rápido processo de industrialização na Europa trouxe consigo a exploração do trabalho das mulheres (mais ainda do que dos homens) e das crianças, desemprego masculino, abandono e delinqüência de menores e prostituição de operárias. Desenvolveu-se então uma nova lógica: as mulheres deveriam ocupar postos de trabalho que as preparassem para a vida familiar. Nada melhor, portanto, do que ocuparem-se com as crianças, evitando que estas se tornassem delinqüentes e liberando os empregos nas fábricas para os homens, que dessa forma tiveram seu poder na família reconstituído ao tornarem-se os principais responsáveis pelo sustento doméstico. Surgiu a ideologia da

"natural" vocação feminina para o trabalho assistencial e educativo infantil, visto ser uma extensão e uma preparação ao seu papel de mãe e esposa.

Progressivamente, as mulheres passaram a ocupar os postos de trabalho nas escolas até constituírem maioria absoluta, situação que prevalece até hoje³. Simultaneamente, os salários e as condições de trabalho foram se degradando, levando autores como APPLE (1988) a identificar correlações entre feminização e proletarização do magistério. Para BRUSCHINI & AMADO (*op. cit.*, p. 7),

"ensinar ainda é considerado uma extensão do cuidado com crianças, função feminina dentro da família. Embora o encargo da mulher com a socialização infantil seja fruto da divisão sexual do trabalho, diferenças biológicas são invocadas para justificar esse fato como "natural". Daí a considerá-lo uma "vocação" é apenas um pequeno passo. (...) a ideologia da vocação, do amor e da dedicação tem justamente por função encobrir as condições concretas em que se dão as relações de trabalho."

Uma das professoras entrevistadas expressou um ponto de vista em que subjaz a idéia de vocação:

Angélica - Ah, eu acho que tem, eu acho que tem. Não sei se isso é mais da minha pessoa, porque eu... eu faço isso porque eu

³ 99% dos docentes pré-escolares brasileiros são mulheres, segundo BRUSCHINI & AMADO, 1988.

gosto! Eu acho que quem trabalha com criança tem que gostar muito, porque não é uma coisa assim... Eu acho que não é todo mundo que tem dom. Sabe, porque... uma coisa assim bem... eu acho. (...) Eu acho que muita gente que estuda prá trabalhar - eu conheço pessoas que estudam prá trabalhar com criança, fazem pedagogia, se especializam num monte de coisas e não tem, não tem aquele... aquele dom, sabe, sei lá, de tudo! Acho que, prá trabalhar com criança é... bom, tu deve ter visto, no teu estágio, não é uma coisa... não adianta só tu querer, às vezes tu não tem! Tu não tem aquele "tcham" assim que... sabe, criança tem que te sentir e tu tem que saber sentir eles direitinho." (professora Angélica, maternal II, escola particular)

CARVALHO (1990) encontra esta mesma idéia de "vocaçãõ" associada a uma visão do trabalho da professora como extensão do trabalho de mãe. A "vocaçãõ" aparece justificada por "gostar de criança" e "ter paciência". A autora considera que a escolha pelo magistério não se deu por acaso ou necessidade, mas em função do desejo dos outros, como algo inevitável, o caminho possível.

BADINTER (1985, p. 264) destaca que, a partir da reorganização da família e do novo papel imposto à mulher, passou-se a considerar que a vocação da mulher resumia-se em duas palavras: mãe de família e professora. Na verdade, segundo ela, esses dois tipos reduzem-se a um só:

"A mãe deve ser a primeira professora dos filhos, e a professora não poderia ter ambição mais nobre do que a de ser mãe para seus alunos. Aliás, a escola materna criada em 1848 tem por função remediar a maternidade deficiente das mulheres obrigadas a trabalhar. Como a mãe, a professora se impõe pela ternura e pelo amor.

Como a mãe, deve dar, em primeiro lugar, o bom exemplo, e suscitar nas crianças o desejo de imitá-la. Mãe e professora profissional visam a um mesmo objetivo: formar uma menina que se torne por sua vez uma boa mãe, educadora e professora."

Decorreu daí pensar que as mulheres, em virtude da possibilidade biológica de gerarem as crianças, seriam mais aptas a tomar conta delas, mais sensíveis, vocacionadas para o cuidado e a educação infantil. ROSEMBERG & AMADO (1992) destacam que ainda hoje a maternagem preside a relação professora-aluno e que o trabalho na escola, sob muitos aspectos (improvisado, indefinição de atribuições, troca temporária de funções, etc), assemelha-se ao trabalho doméstico feminino. "Amor e carinho" ainda é uma fórmula irresistível quando se considera o discurso sobre o magistério.

Obviamente, a escolha do magistério como profissão também se apóia em outros elementos, como a possibilidade de conciliar trabalho e família, por exemplo⁴. Contudo, a idéia de "vocação" e de "natureza feminina" jogam um papel importante. Como sublinha SORJ (1992, p. 150), abordando o problema da natureza feminina,

⁴ Conforme referido no capítulo 2.

"A ênfase na dimensão natural do feminino deve ser tratada com muita cautela porque foi justamente ao redor desta idéia que se construiu um sistema de discriminações e exclusões, não apenas com relação ao gênero como também à raça e a vários povos."

O único homem a ser entrevistado, o professor de Educação Física da escola particular, chamou a atenção para o fato de que a diferenciação entre meninos e meninas opera principalmente através de interdições relativas ao corpo, construindo-se uma série de tabus em torno dele, inibindo-se o movimento e a expressão. Já vimos, com FOUCAULT (1979), que o corpo é um objeto e alvo de poder. Segundo ele, formou-se uma política de coerções, um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos.

FOUCAULT (1990a) mostra também o incremento do interesse pelo sexo das crianças, apesar da maneira de se abordar esse assunto ter-se modificado. Não que se falasse menos de sexo, mas passou-se a falar dele de outra maneira; eram outros que agora falavam, de outros pontos de vista e para obter outros efeitos. Ao nível da escola, a par do aparente silêncio sobre o tema, é possível perceber, através de um olhar mais atento, que "lá se trata continuamente de sexo": nos dispositivos arquitetônicos, nos regulamentos de disciplina, em toda a organização interior. Da mesma forma, toda uma literatura é produzida a

respeito por médicos, pedagogos, professores. O sexo da criança se constituiu então em outro foco de poder-saber.

Nesse movimento, FOUCAULT (*op. cit.*) identifica o desenvolvimento de um dispositivo específico de saber e poder sobre o sexo, por ele denominado "pedagogização do sexo das crianças". Reconheceu-se a existência de uma sexualidade infantil, considerada ao mesmo tempo "natural" e "contra a natureza". As crianças passaram a ser vistas como seres sexuais liminares, simultaneamente aquém e já no sexo, e este como perigoso e em perigo, precioso e arriscado. Portanto, pais, famílias, educadores, médicos e, mais tarde, psicólogos, todos deviam se encarregar continuamente dele.

Assim, ao mostrar que a sociedade burguesa não apenas não reprimiu o sexo como instaurou todo um aparelho para produzir discursos verdadeiros sobre ele, inclusive sobre o sexo das crianças. M. FOUCAULT (*op. cit.*) questiona a idéia de sexualidade e aponta a relação entre poder e sexo. A sexualidade seria uma dos elementos de maior instrumentalidade nas relações de poder, podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias. Trata-se da produção da sexualidade como um dispositivo histórico, em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação de conhecimentos, o reforço de controles e das resistências

encadeiam-se uns aos outros em grandes estratégias de poder e saber.

No caso das crianças, são-lhes impostos conhecimentos e, ao mesmo tempo, forma-se, a partir delas, um saber que lhes escapa, verificando-se a intensificação dos poderes adultos à medida que se multiplicam os discursos. Impomos às crianças, desde o berço, toda uma série de conhecimentos acerca do sexo e, especialmente, impomos um saber diferenciado sobre a sexualidade feminina e masculina, sobre os papéis adequados a um e ao outro gênero. Após alguns anos, admiramo-nos de que meninos e meninas comportem-se de maneira diversa e tributamos a diferença à natureza, à biologia.

Ora, podemos considerar que, da mesma maneira que a sociedade ocidental criou dispositivos e estratégias de constituição do sujeito, produziu também a noção de hierarquia dos gêneros, sujeitando a mulher ao poder masculino. Obviamente, tal situação tem raízes históricas bem mais remotas do que os fenômenos estudados por FOUCAULT e por ele situados na modernidade. Aliás, o patriarcado é tão antigo e tão freqüente nos diversos períodos históricos, com escassas exceções, que pode ser considerado quase como um fenômeno universal. Entretanto, podemos admitir que, tanto em sua origem quanto nas modificações e refinamentos que sofreu, a idéia de inferiorização da mulher tam-

bem vem sendo trabalhada através de tecnologias de subjetividade, de produção de subjetividades conformes ao jogo de poderes.

6 - Produção de subjetividade, infância e gênero

Em diversos momentos, nos capítulos precedentes, referi-me a "subjetividade"; cabe agora precisar em que sentido estou utilizando este conceito.

GUATTARI (1986, 1987) define o indivíduo como o resultado de uma produção de massa, ou seja, o indivíduo é serializado, registrado, modelado. Essa fabricação se dá na dimensão social e circula por ela. A subjetividade é, então, essencialmente social, assumida e vivida pelos indivíduos em suas existências particulares.

Para esse autor, temos a produção de uma subjetividade específica, por ele denominada capitalística, que consiste em produzir modos de relações humanas, representações, signos, relações com o tempo, espaço, natureza, produção, etc., específicos do mundo capitalista, que forjam a relação do homem consigo mesmo e com o mundo em uma dada maneira. Hoje em dia, segundo GUATTARI (1990), são produzidos nas sociedades capitalistas três tipos de subjetividade, a serviço dessas sociedades: a) uma subjetividade serial, correspondendo às classes assalariadas; b) uma subjetividade correspondente à imensa massa de "não-garantidos" (em ambas, há uma perda de esperança de dar sentido à vida) e c) uma subjetividade elitista, correspondendo às camadas dirigentes, as quais dispõem de bens materiais,

meios de cultura, "sentimento de competência e legitimidade decisoriais".

A produção de subjetividade é vista como essencial ao desenvolvimento e manutenção do sistema capitalista, pois fornece o suporte necessário às demais produções:

"Tudo o que é produzido pela subjetivação capitalística - tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam - não é apenas uma questão de idéia, não é apenas uma transmissão de significações por meio de enunciados significantes. Tampouco se reduz a modelos de identidade, ou a identificações com pólos maternos, paternos, etc. Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo."
(GUATTARI, 1986, p. 27)

Assim, a subjetividade individual resultaria de um entrecruzamento de várias determinações coletivas: sociais, econômicas, tecnológicas, de mídia, etc. e sua produção ocorreria ao nível que Marx chamou de infra-estrutura produtiva.

O modo pelo qual os indivíduos vivenciam essa subjetividade pode variar num contínuo entre dois pólos: uma relação de alienação e opressão, na qual a pessoa está submetida à subjetividade tal como a recebe, e uma relação de expressão e criação, onde ocorre uma reapropriação dos componentes da subjeti-

vidade por parte do indivíduo, produzindo um processo que GUATTARI (1986) denomina singularização.

O autor chama ainda a atenção para a predominância de uma subjetividade masculina, engendrando relações marcadas pela proibição do devir feminino. Este, entretanto, luta por abrir seu espaço e tende a questionar não só os direitos da mulher, mas exatamente esse tipo de produção de relações sociais. O mesmo se poderia dizer da questão dos homossexuais, dos negros e de outros movimentos de minorias, ou seja, essas singularidades que tentam instaurar-se podem produzir rupturas nas estratificações dominantes, representando potencialidades de transformação. Correm, porém, o risco de serem retomadas pelo processo de subjetivação capitalística.

A escola é um dos agentes dessa produção, ao lado da família, linguagem, mídia, etc. GUATTARI (1987) destaca, referindo-se às creches, que as crianças são submetidas a essa modelização cada vez mais precocemente, sendo iniciadas nos valores do capitalismo e no seu sistema de representação também por essas instituições. Podemos acrescentar que a iniciação inclui também os valores do patriarcado, as concepções relativas ao gênero.

Segundo o autor, as crianças são modelizadas aos códigos

perceptivos, aos códigos de linguagem, aos modos de relações interpessoais, à autoridade, à hierarquia, à toda a tecnologia capitalista das relações sociais dominantes. Assim, a socialização ocorre às expensas de importantes elementos da capacidade de expressão e significação da criança, que tem seu desejo sobrecodificado pela lógica capitalista.

Esse ponto de vista é semelhante ao expresso por ENQUITA (1989). Para ele, a escola prepara para o trabalho em termos cognitivos, mas sobretudo em termos de atitudes, disposições, formas de conduta e aceitação das relações sociais que estão vigorando, de forma que a organização da instituição e do processo educativo levam a criança a acostumar-se às relações sociais do processo de produção capitalista.

Assim, temos as relações sociais da educação estruturadas com base em ordem, autoridade, submissão, relações de hierarquia, burocracia, impessoalidade, alienação do aluno quanto ao que aprender e como aprender (ou seja, ao processo de trabalho), organização do tempo e do espaço.

Em conseqüência, cabe ao/à professor/a um importante papel nessa modelização de comportamentos, exigindo e recompensando as condutas adequadas e rejeitando e até castigando aquelas que fujam aos padrões estabelecidos. Dessa forma, os adultos podem

recorrer a meios que empreguem a violência concretamente - castigos físicos, por exemplo - ou a nível simbólico, sendo que em ambos o que se dá é uma desvalorização da criança enquanto pessoa e sua sujeição à ordem dominante.

Partindo da noção de práticas disciplinares, FOUCAULT (1988a) descreve dois processos: a objetivação do sujeito e a subjetivação do sujeito. No primeiro, o sujeito torna-se objeto, alvo de um poder que age sobre ele e de um saber que é produzido a partir dele, simultaneamente. O indivíduo seria fabricado pelo poder disciplinar, seria um de seus efeitos. No segundo, o sujeito passa a constituir um objeto para si mesmo. Firmam-se procedimentos pelos quais o sujeito é induzido a observar-se, analisar-se, decifrar-se, reconhecer-se como um domínio de saber possível.

"Trata-se, em suma, da (...) "subjetividade", se entendermos esta palavra como o modo em que o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo." (MOREY in FOUCAULT, 1990b)

Na medida em que se tomam os conceitos de objetivação do sujeito (ou seja, sua constituição em objeto para certos saberes, que passam a dizer quem ele é, como é, etc.) e subjetivação do sujeito (ou seja, como ele mesmo passa a se reconhecer como objeto de conhecimento e a se reconhecer nos discursos

enunciados sobre si), podemos compreender a importância daquilo que FOUCAULT (*op. cit.*) chama de jogos de verdade. São os discursos que se articulam sobre um certo campo, bem como os efeitos que exercem sobre o real, chegando a constituir um *a priori* para a experiência possível do indivíduo. Em outras palavras, tais discursos ajudariam a modelar o sujeito em uma determinada maneira, pois limitam o campo de experiência do indivíduo através de parâmetros como "normal/anormal", "típico/atípico", "adequado/inadequado", "lícito/ilícito", e tantos outros.

Este é um dos papéis que, entre outros, a escola desempenha. Através das relações de poder entre adultos e crianças, fundadas no poder disciplinar, a escola auxilia as crianças a se reconhecerem como diferentes dos adultos e a se reconhecerem também distintamente (com implicações valorativas) conforme pertençam a um gênero ou a outro. As perguntas o que é ser criança, o que é ser menina e o que é ser menino, a sociedade tem respostas inscritas na cultura, que vão sendo ensinadas às crianças através de práticas cotidianas, também na escola. Essas "respostas", ou seja, os modelos que a cultura apresenta, são claramente um limite empobrecedor à expressão e, antes disso, à constituição de cada ser humano.

Assim, o conceito de subjetividade assume conotações diferentes para GUATTARI e FOUCAULT. GUATTARI (1986, p.38) consi-

dera que o indivíduo é produzido pelas sociedades capitalistas, como resultado do bloqueio de processos de singularização:

"Os homens, reduzidos à condição de suporte de valor, assistem, atônitos, ao desmanchamento de seus modos de vida. Passam então a se organizar segundo padrões universais, que os serializam e os individualizam. Esvazia-se o caráter processual (para não dizer vital) de suas existências: pouco a pouco, eles vão se insensibilizando. A experiência deixa de funcionar como referência para a criação de modos de organização do cotidiano: interrompem-se os processos de singularização. E, portanto, num só movimento que nascem os indivíduos e morrem os potenciais de singularização. Tudo isso constitui uma imensa fábrica de subjetividade, que funciona como indústria de base de nossas sociedades." (grifos do autor)

No cerne do processo, está o fato do sujeito ser desapropriado de sua subjetividade, que passa a ser modelada e sobre-codificada, tornando-o um indivíduo serializado. Quando o indivíduo se reapropria de componentes da subjetividade, ocorre a singularização.

FOUCAULT também afirma que o poder é produtor de individualidade, ou seja, o indivíduo é uma produção de poder e de saber. Machado (IN FOUCAULT, 1988a, p. XIX) esclarece:

"Tornou-se um hábito explicar o poder capitalista como algo que descaracteriza, massifica; o que implica a existência anterior de algo como uma individualidade com características, desejos, comportamentos, hábitos, necessidades,

que seria investida pelo poder e sufocada, dominada, impedida de se expressar. De fato, não foi isso que aconteceu. Atuando sobre uma massa confusa, desordenada e desordeira, o esquadramento disciplinar faz nascer uma multiplicidade ordenada no seio da qual o indivíduo emerge como alvo de poder."

Contudo, FOUCAULT questiona também a noção de sujeito e de subjetividade. Para ele, está em ação na nossa cultura um processo de subjetivação dos seres humanos, de sua transformação em sujeitos. Sujeito e subjetividade são criações culturais, produtos das tecnologias do eu, e tomam aqui o sentido de sujeição do ser humano (sujeito/sujeitado).

Procuro trabalhar com ambas as concepções. Ao falar de produção de subjetividade na infância ou das crianças, quero significar não só a modelização de características, desejos, comportamentos, linguagem, etc., ou seja, a modelização de uma dimensão interna própria ao sujeito, mas também a própria produção, a constituição dessa dimensão, a importância conferida à experiência de si mesmo.

Na medida em que as crianças, em sua maioria, passam a freqüentar instituições escolares antes da escola primária, esse período, antigamente anos de espera e de "folga escolar" (CHAMBOREDON & PREVOT, 1986), tornou-se uma etapa importante do processo de socialização e de produção de subjetividade. Os au-

tores referidos acima - Foucault, Guattari, Enguita - reconhecem todos a possibilidade de mudança, ainda que sob designações diferentes - resistência, ruptura, singularização. Talvez esteja aqui um dos grandes objetivos que a pré-escola pode se colocar: ser um dos interstícios do tecido social que permita rupturas, que facilite a singularização, que agencie resistências. Não ocupar seu espaço na questão do gênero, da raça, das classes sociais; não transformar as relações adulto/criança é, mais do que omitir-se, referendar *uma* (não a única) forma de funcionamento e estruturação social, flagrantemente injusta. Como assinala GUATTARI (1987, p. 54),

"Não se trata de proteger artificialmente a criança do mundo exterior, de criar para ela um universo artificial, ao abrigo da realidade social. Ao contrário, deve-se ajudá-la a fazer frente a ela; a criança deve aprender o que é a sociedade, o que são seus instrumentos. Mas isso não deveria efetuar-se em detrimento de suas próprias capacidades de expressão."

A questão da infância e a questão do gênero são duas das múltiplas facetas da produção de subjetividade, e nelas as relações de poder têm um papel fundamental. O gênero imprime uma inflexão importante no conceito de criança: ser menino e ser menina têm significados diferentes. Esses são alguns dos recortes da realidade possíveis de serem feitos, e em todos encontramos a marca do poder, ora homogeneizando, ora marcando diferenças; ora impedindo, ora coagindo a fazer ou dizer; instau-

rando o sujeito, estabelecendo seus limites e possibilidades. Encontramos também resistências, linhas de fuga, contradições, luta entre o novo e o estabelecido. O movimento emergindo da imobilidade, engendrado por ela numa dialética que é expressão da complexidade da vida.

7 - Referências bibliográficas

- ANYON, Jean. Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 73: 13-25, mai. 1990.
- APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 64: 14-23, fev. 1988.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Teses em Educação - 1986**. Rio de Janeiro, ANPEd, 1987.
- _____ . **Teses em Educação - 1987**. Rio de Janeiro, ANPEd, 1988.
- _____ . INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Teses em Educação - 1988**. Rio de Janeiro, ANPEd & Brasília, INEP, 1989.
- ARIES, Phillipe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1981.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. 5. ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.
- BECKER, Fernando. PIAGET: a profissão empirista de Bárbara Freitag. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 13(1): 87-96, jan/jun. 1988.
- BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão**. Petrópolis, Vozes, 1981.
- BERNARDES, Nara M. G. **Crianças oprimidas: autonomia e submissão**. Porto Alegre, 1989. [Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul]
- BONAMIGO, Euza M. R. & EIZIRIK, Marisa F. (coord.). **A importância do brincar para a criança: por uma psicologia social da infância (relatório de pesquisa)**. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990.
- BRUSCHINI, Cristina & AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 64: 4-13, fev. 1988.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. Uma incursão pelo lado "não-respeitável" da pesquisa de campo. **IV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências**

Sociais. Rio de Janeiro, mimeo, out. 1980.

- CAMPOS, Maria M. Malta; PATTO, Maria Helena Souza; MUCCI, Cristina. A creche e a pré-escola. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, 39: 35-42, nov. 1981.
- CARVALHO, Marie Jane S. **Mulher profissão professora: acaso ou necessidade?** Porto Alegre, 1990. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- CHAMBOREDON, Jean-Claude & PREVOT, Jean. O "ofício de criança": definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, 59: 32-56, nov. 1986.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica; realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** 2. ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.
- COSTA, Albertina de Oliveira & BRUSCHINI, Cristina. Uma contribuição impar: os Cadernos de Pesquisa e a consolidação dos estudos de gênero. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, 80: 91-99, fev. 1992.
- DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias.** Rio de Janeiro, Graal, 1986.
- ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- EIZIRIK, Marisa F. (coord.) **Educação e prática disciplinar: um estudo das relações entre poder e saber (relatório de pesquisa).** Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.
- FONSECA, Cláudia. A história social no estudo da família: uma excursão interdisciplinar. **Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais.** Rio de Janeiro, 27: 51-73, 1º semestre 1989.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, Vozes, 1979.
- _____ . **Microfísica do poder.** 7. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1988a.

- _____ . El sujeto y el poder. **Revista Mexicana de Sociología**. México, 3: 3-20, jul/sept 1988b.
- _____ . **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 10. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1990a.
- _____ . **Tecnologías del yo** (y otros textos afines). Barcelona, Paidós Ibérica, 1990b.
- GUATTARI, Félix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. 3. ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- _____ . **As três ecologias**. Campinas, Papirus, 1990.
- _____ & ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1986.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 64: 57-60, fev. 1988.
- KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro, Dois Pontes, 1987.
- _____ (org.) **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo, Atica, 1989.
- LAGOA, Ana. Pré-escola: um quadro de precariedade, confusão e descaso para com as crianças brasileiras. **Nova Escola**. São Paulo, 43: 46-51, out. 1990.
- LEBOVICI, S. & DIATKINE, R. **Significado e função do brinquedo na criança**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1987.
- MORENO, M. **Como se ensina a ser niffa: el sexismo en la escuela**. Barcelona, Icaria, 1986.
- MOREY, Miguel. La cuestión del método. In: FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo** (y otros textos afines). Barcelona, Paidós Ibérica, 1990b.
- FERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres, prisioneiros**. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1988.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Escolas infantis: propostas do programa**. Porto

Alegre, s. d.

- REDIN, Euclides. Representação da criança e prática pedagógica da pré-escola. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 13: 67-86, jan/jun. 1988.
- ROSA, Lutero O. A pesquisa sobre educação pré-escolar: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 67(155): 117-34, jan./abr. 1986.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Afinal, por que somos tantas psicólogas? **Psicologia, ciência e profissão**. Brasília, Conselho Federal de Psicologia, 1: 6-12, 1984.
- _____ & AMADO, Tina. Mulheres na escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 80: 62-74, fev. 1992.
- ROSSETI, Josefina. En la escuela tambien nos enseñan a ser mujeres. **Documento de discusión**. Santiago, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, 32, 1987.
- SCOTT, Joan. Genre: une catégorie utile d'analyse historique. **Les Cahiers du GRIF**. Vol. 37/38, Printemps 88 (Tradução de Guacira Lopes Louro)
- SORJ, Bila. O feminino como metáfora da natureza. **Estudos feministas**. Rio de Janeiro, 0: 143-150, 2º semestre 1992.
- SUBIRATS, Marina. Niños e niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales. **Educación y Sociedad**. Madrid, 4: 91-100, 1986.
- TAYLOR, S. J. & BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados**. Buenos Aires, Paidós, 1986.
- VARELA, Julia. Genealogia de la escuela. Análisis socio-histórico del proceso de institucionalización de la escuela primaria. **Tempora**. Tenerife, 8: 13-36, 1986.