

DO CAMPO À CIDADE: AS TRANSFORMAÇÕES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES

Jerusa Vieira Gomes
Da Faculdade de Educação da USP

Este artigo origina-se da Tese de Doutorado defendida no Instituto de Psicologia da USP, 1987, sob o título de *Socialização: um estudo com famílias de migrantes, em bairro periférico de São Paulo*.

RESUMO

O artigo analisa as transformações progressivas da socialização infantil na família, associadas à migração campo-cidade. A pesquisa empírica foi feita com três gerações de cinco famílias de migrantes hoje residentes na periferia do município de Carapicuíba. São focalizadas as práticas educativas de cada geração, com relação às fases do desenvolvimento infantil, em particular, a lactância, a primeira infância e a infância.

A conclusão é de que, embora o deslocamento campo-cidade obrigue o migrante a uma contínua reestruturação de sua identidade, a incorporação de novos padrões culturais não implica necessariamente a destruição dos antigos. Ambos convivem no interior do indivíduo. O resultado é a ambigüidade como característica fundamental da experiência de vida da terceira geração, socializada na cidade, a partir de seus padrões, mas também herdeira de uma tradição cultural que vem do campo.

SUMMARY

The article analyzes the changes, associated to rural-urban migration, operating on the child's socialization within the family. Empiric research was carried out with three generations of five migrant families now living at the outskirts of Carapicuíba, in Great São Paulo. The research focused on educational practices of each generation in regard to child's development, particularly the lactancy period, infancy and early childhood.

Though the rural-urban move forces the migrant to a continuous identity reconstruction, it is found that incorporation of new cultural patterns does not necessarily imply destruction of the old ones: both are at work within the individual. Therefore ambiguity is the basic feature of the third generation's life experience, a generation which, though socialized in town, is the heir of a rural cultural tradition.

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida, ainda agora, para a maioria das pessoas, são vividos no interior, e na dependência do grupo familiar. Nesse período dá-se a chamada educação familiar básica, também denominada socialização primária. Ou seja, a transformação do ser biológico em um ser social típico (cf. Berger & Luckmann, 1976: cap. III).

Transformar-se em um ser social implica interiorizar¹ e aprender a desempenhar os papéis sociais decorrentes, no mínimo, de duas situações: de classe e de sexo. De classe, porque é através dela – e, nessa medida, em função do trabalho que realiza – que o indivíduo se situa na estrutura social. De sexo, porque dele depende a posição ocupada pelo indivíduo dentro de uma determinada classe e de uma sociedade.

Portanto, a aprendizagem desses papéis requer, é claro, a interiorização de hábitos, usos, costumes, normas e valores típicos de uma classe e, além disso, próprios de um sexo. Em outras palavras, a cada um, em função de sua classe, cabe interiorizar e identificar-se com o que a caracteriza; cabe, ainda, interiorizar e identificar-se com o que tipifica o seu próprio sexo, em contraposição com o que se interioriza como específico do outro sexo e das demais classes.

Como nada disso existe em abstrato, mas sim no interior de uma cultura, e mesmo de subculturas, tal aprendizagem só é possível se mediada. Ou seja, a socialização da criança só pode ser pensada a partir da idéia da mediação da sociedade-indivíduo (cf. Berger & Luckmann, 1976: cap. III). Em nossa sociedade, ainda hoje, cabe, em geral, à família realizar essa mediação².

Decorre daí a importância atribuída a ela no estudo do processo de socialização. É a família quem, dependendo de sua localização na estrutura de classes e à medida que em sua estrutura interna reflete a estrutura da sociedade mais ampla, dará as bases da inserção de seus novos membros nessa mesma estrutura.

Mas, colocada a questão nestes termos, corre-se, uma vez mais, o risco de generalizar. Na verdade, cada família, em decorrência de sua situação de classe e de meio sócio-cultural específico, domina certos aspectos do conteúdo cultural que caracteriza a sociedade. Possui, no dizer de Bourdieu (1970 e 1987), um determinado capital cultural. Nesse sentido, a mediação social, realizada por um grupo familiar qualquer, consiste em tornar acessível, no seu cotidiano – e, nessa medida, possibilitar a interiorização e conseqüente identificação com ela –, a parcela do acervo cultural característica do grupo social a que pertence, isto é, de sua classe, de seu meio sócio-cultural.

Tais considerações teóricas acarretam duas conseqüências: a primeira, no sentido de restringir a possibilidade de, na prática, se abordar a socialização em termos genéricos, a não ser que se esteja pretendendo analisá-la ao nível teórico, enquanto processo. Afora isto, impõe-se especificar, objetiva e concretamente, as condições sócio-econômicas e culturais da população em causa. A segunda, no sentido de, em certa medida, conduzir a análise das práticas educativas envolvidas no processo de socialização. Isto porque a aprendizagem de valores e de pa-

péis não se dá, em geral, de maneira espontânea. Ao contrário, ela é fruto da intencionalidade do agente socializador que, progressivamente, obriga a criança a se submeter, adotando os padrões de conduta e de valores dominantes no grupo. Assim, não só é possível identificar, sempre, as práticas educativas, é também possível identificar diferenças nelas, em decorrência das categorias de classe, sexo e meio sócio-cultural.

A análise até aqui desenvolvida, e as duas conseqüências apontadas, justificam, acredito, o objetivo do presente artigo: analisar as transformações na educação infantil familiar – nas práticas socializadoras – associadas ao processo migratório, no sentido campo-cidade.

Resta apenas explicar a importância de se correlacionar educação-migração, ao invés de estabelecer uma outra correlação, tal como educação-gerações, em famílias tradicionalmente urbanas. Por que, então, migração?

A tendência à urbanização aparece, na literatura especializada, como um dos aspectos mais marcantes da sociedade contemporânea. Na verdade, a assim chamada urbanização nada mais é do que a concentração populacional nos centros urbanos. Embora não caiba aqui aprofundar esta análise, sabe-se, são inúmeras as conseqüências sociais, familiares e pessoais, fruto desse processo.

O contingente que migra vive, no meio urbano-industrial, de maneira bastante precária, nas chamadas zonas periféricas, compondo uma massa de subtrabalhadores. Mas, tal massa, longe de ser uma abstração, constitui-se de famílias concretas, formadas por pessoas concretas, possuidoras de uma história de vida, com uma herança cultural – o seu capital cultural – que as distinguem de quaisquer outras (cf. Lesser de Mello, 1985).

Destarte, quando tanto se fala em violência urbana, abandono de menores, marginalização e marginalidade infanto-juvenil e adulta, tudo isso, é lógico, sempre associado às camadas menos favorecidas – e dentro delas especialmente aos migrantes, que arcam sempre com a maior carga de preconceitos – impõe-se a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre essas populações.

A migração enquanto processo já foi sobejamente estudada. Importa, agora, compreender melhor a pessoa do migrante, sua vida familiar, a comunidade-bairro e, acima de tudo, a educação de seus filhos.

- 1 A interiorização é aqui enfatizada porque é ela, de fato, o momento privilegiado da socialização. Contudo, sabe-se que, seguindo o pensamento dialético, aqui assumido, de Berger e Luckmann, o processo implica três momentos, a saber: interiorização, objetivação e exteriorização. Assim, a cada instante em que o homem, adulto ou criança, interage com o meio físico-sócio-cultural, os três momentos – representativos da dialética homem-sociedade – estão se realizando (cf. Berger & Luckmann, 1976: 173-8).
- 2 Parte-se, no presente trabalho, da concepção sartreana de mediação. Quanto à mediação familiar, reportemo-nos ao próprio autor: "O existencialismo crê, ao contrário, poder integrar este método porque ele descobre o ponto de inserção do homem dentro de sua classe, isto é, a família singular como mediação entre a classe universal e o indivíduo: a família, de fato, é constituída no e pelo movimento geral da História e vivida, de outra parte, como um absoluto na profundidade e na opacidade da infância" (Sartre, 1960, p. 88).

Mas, compreender como o adulto migrante, residente na periferia da metrópole, educa os próprios filhos requer a prévia compreensão de como foi ele mesmo educado. De que capital cultural ele é portador. Importa, além disso, analisar em que grau ele, o educador, assimilou os aspectos mais fundamentais que caracterizam a vida no novo meio, porque é para este, e neste, que seus filhos serão educados, ou seja, socializados.

Posto isto, o presente artigo propõe-se a contrapor as práticas educativas que caracterizam a socialização dos pais e avós nos meios rural e semi-rural, às práticas que caracterizam a socialização de seus filhos, na periferia da metrópole. Este contraponto deve ajudar-nos a melhor compreender o adulto e a criança de hoje e, principalmente, o adulto de amanhã.

A PESQUISA

Antes de passar à análise da educação infantil e suas modificações, objeto deste artigo, cabe aqui uma explicação. Como afirmei anteriormente, em nota de rodapé, este artigo decorre de um estudo mais amplo sobre socialização, baseado em pesquisa de campo. Nessa medida, tornam-se necessárias algumas informações, embora breves, do que foi a pesquisa.

Participaram do estudo cinco famílias de migrantes, originárias do interior do Estado de Minas Gerais, e residentes, hoje, na Vila Helena, município de Carapicuíba. Esta amostra apresentava a seguinte distribuição: cinco mulheres com idade variando entre 45 e 65 anos, na primeira geração (as avós); oito entre 19 e 36 anos na segunda geração (as mães) e dez crianças – sete meninas e três meninos – de 8 a 14 anos na terceira geração (os netos).

A escolha da amostra obedeceu aos seguintes critérios: famílias que apresentassem três gerações consecutivas, vivas, de mulheres: avós, mães e netos. No caso destes, o sexo não importava, mas, no entanto, deveriam ser naturais de São Paulo ou, no mínimo, ter para cá mudado em idade muito precoce, a fim de uniformizar as condições sob as quais ocorreu a socialização³. As duas primeiras gerações deveriam ser compostas por mulheres que, tendo nascido no meio rural, tivessem encetado a migração rural-urbana segundo o modelo clássico, isto é, campo-vila-metrópole. De todos exigia-se que a participação fosse, de fato, espontânea.

A entrevista – a primeira, relato livre; as restantes dirigidas no sentido de obter-se os dados considerados relevantes – foi o instrumento básico de coleta dos informes sobre a educação de cada uma das três gerações em estudo.

Dessa maneira, tornou-se possível o estudo longitudinal do processo socializador, que permitiu identificar as suas especificidades, intra e inter-famílias, acompanhando os passos migratórios familiares, no sentido campo-cidade (ou, respectivamente, nos meios rural, semi-rural e urbano).

Na verdade, uma vez que este se caracterizou como um estudo de caso, no modelo antropológico, não permite generalizações, mas fornece subsídios para uma reflexão sobre a educação infantil familiar, e suas conse-

quências para a educação escolar, e até mesmo em níveis sociais mais amplos.

No que tange as práticas socializadoras, o procedimento usado permitiu que fossem obtidas informações específicas sobre: o nascimento, a alimentação (amamentação, desmame, introdução do sólido, o conteúdo da refeição, independência alimentar), a fralda e o controle dos esfínteres, a locomoção (o engatinhar, o andar, o andar autônomo), o falar, as atividades infantis (o brincar, o trabalho, o estudo), a disciplina e as normas (a autoridade dos pais, o certo e o errado, a surra, o castigo), o sexo (as primeiras curiosidades, as informações), a educação do menino e da menina.

Naturalmente, os limites de um artigo determinam o aproveitamento, a organização e a apresentação do material disponível. A tentativa, aqui, será de apresentar uma espécie de síntese das práticas mais específicas e a transformação delas, acompanhando as etapas migratórias familiares. No final, uma discussão sucinta sobre a importância e o significado dessas constatações, bem como uma tentativa de interpretação.

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Se, do ponto de vista geral, Berger & Luckmann (1976) e Sartre (1960) fornecem os apoios teóricos ao presente trabalho – conforme o até agora exposto – a descrição e a análise das práticas educativas derivam da concepção de fases psicossociais defendida por Erikson (uma descrição dessas fases acha-se em Erikson, 1976, cap. 7).

Todavia, enquanto ele concebe oito fases de desenvolvimento, no contexto do presente trabalho foram consideradas, apenas, três, denominadas, respectivamente: lactância, primeira infância e infância.

A cada uma delas corresponde, no campo e na cidade, uma série de práticas educativas que, no conjunto, explicam o processo de socialização específico.

Antes de descrevê-las, contudo, cabem algumas informações quanto ao nascimento porque, não há dúvida, gravidez e parto refletem as mudanças que se processaram nas condições de vida de cada um dos grupos familiares e das gerações consecutivas.

No campo, em geral, a gravidez ocorria meses após o casamento. Pré-parto não havia, a labuta cotidiana seguia seu ritmo, como se nada houvesse. Ao contrário, o pós-parto requeria cuidado e tinha suas regras: três dias de cama, sem levantar; pirão de galinha ou de carne eram os alimentos prescritos. A partir do quarto dia a mulher retomava as suas atividades domésticas corriqueiras, inclusive de lavar e passar roupa. Todavia, durante 30 a 40 dias deveria respeitar o resguardo que, na verdade, proi-

3 A maior resistência apresentada pela população masculina adulta, em estudo anterior, é a única responsável pelo estabelecimento do critério sexo nos termos acima descritos. As crianças, ao contrário, apresentavam-se altamente motivadas; desprezar a participação delas seria um desperdício. Mais importante que isso era garantir o critério de três gerações consecutivas vivas, dentro de um mesmo grupo familiar.

bia-lhe, apenas, a atividade na roça – carpir –, e a ingestão de alguns alimentos, tais como: feijão, peixe, carne de porco, abóbora, limão e pimenta.

O parto, segundo o costume, ocorria em casa, com parteiras que, às vezes, eram as mães das próprias parturientes.

O nascimento, nas evocações das mulheres, emerge sempre revestido de duas dimensões: natural e perigoso.

Natural porque, como tudo o mais, seguia a lógica predominante nesse interior mineiro: a lei da vida. Do mesmo jeito que se casava, tinha-se o filho, porque assim haveria que ser.

Perigoso, dadas as precárias condições de vida. Dois são os perigos básicos lembrados: o parto em si – acompanhado de muito sofrimento, sem o acesso a outros recursos além das beberragens e rezas – e o chamado mal do sétimo dia, ou tétano umbilical, que dizimava um grande número de recém-nascidos.

Portanto, embora natural, o parto é vivenciado pelas mulheres, no campo, sob o domínio do medo; não de um medo fantasioso, mas real, concreto.

À memória das filhas (a segunda geração), emergem acontecimentos que evidenciam, de maneira contundente, a dimensão perigo-medo. Embora não caiba aqui uma discussão mais profunda sobre este tema, parece um dado bastante relevante, uma vez que a análise psicológica contemporânea credita à identificação com o progenitor de mesmo sexo um papel preponderante na formação do psiquismo infantil, e na aprendizagem dos papéis sociais e sexuais.

No caso da filha mulher, é identificando-se com a mãe que a menina se torna igual a ela. Destarte, a apreensão da realidade aqui descrita só poderia levá-la, em idade ainda precoce, a interiorizar a relação parto-dor-morte como inerente ao destino da mulher e, nessa medida, ao seu próprio destino pessoal. E nisso, parece, resumia-se o preparo para a maternidade futura.

A análise intra e inter-grupos revela uma mudança radical nos costumes relacionados à gravidez-parto-nascimento.

Das oito mulheres que compõem a segunda geração, só uma teve os dois primeiros filhos em condições semelhantes às de sua mãe, em casa, com parteira, na vila semi-rural. Os demais, como os de todas as outras, nasceram em hospitais, sob os cuidados médicos, na cidade. Dessa maneira, a parteira foi remetida à memória dos mais velhos, deixando de fazer parte da experiência de vida da terceira geração.

O abandono das práticas tradicionais, sem dúvida, decorreu da migração para a metrópole, que acarretou a familiaridade com a assistência médico-hospitalar, introduzindo novos hábitos, dentre os quais o pré-natal, inexistente no campo e nas vilas.

A mulher prepara-se, aqui, para o parto, acompanhada de perto pela família. Com alguma antecedência pára de trabalhar, dedicando-se a fazer o enxoval. Os filhos maiores seguem a evolução da gravidez materna, com naturalidade.

No que tange ao pós-parto, foi radicalmente transformado. A mulher permanece em casa, retornando ao trabalho apenas decorridos quinze a trinta dias. Nesse pe-

ríodo, realiza atividades domésticas rotineiras, mas se exime de tarefas ditas pesadas. A dieta alimentar, todavia, quase desapareceu, evitando apenas o feijão ou outro alimento mais pesado, a despeito dos resmungos das mães, que consideram vital o respeito às interdições tradicionais.

Finalmente, nos depoimentos infantis, não há referência à relação dor-morte-nascimento, tão comum nas outras gerações. Assim, é possível supor que identificar-se com a mãe implique assumir um destino de mulher menos dramático, mais fácil.

Posto isto, passemos à análise das fases de desenvolvimento e respectivas práticas educativas.

1. Lactância: amamentação, desmame e treino alimentar

Longos eram os períodos de amamentação – entre dezoito meses a três anos, ultrapassando a duração da própria fase, que abarca do nascimento aos dezoito meses – no campo e nas vilas semi-rurais.

Ao retomar a faina na roça, a mãe levava o bebê, deixando-o ou sob um arbusto, quando havia, ou, num procedimento bastante comum, cavava um buraco, forrava-o com folhagens e nele colocava a criança, cobrindo-a, de modo a protegê-la do sol inclemente. Ao chorar, a mãe largava a enxada e dava-lhe o peito. À noite, a alimentação era, pode-se dizer, constante: em geral, o bebê dormia no aconchego do peito materno. Quando acordava, moto contínuo, começava a mamar. Nessas condições, a mulher dificilmente dormia um sono ininterrupto e tranquilo, porque era acordada, periodicamente, pelo sugar do lactente.

Os longos períodos de amamentação podiam, no entanto, não ocorrer, em decorrência, sobretudo, de uma nova gravidez. Lembro-me de uma informante, muito loquaz, que desenvolveu toda uma teoria quanto à impropriedade de amamentar um durante a gravidez de outro. Em resumo, se o feto e o lactante forem do mesmo sexo não há incompatibilidade; mas se opostos os sexos, o feto corre o risco de envenenamento. Seja qual for a explicação, assim que as mulheres se percebiam grávidas, interrompiam a amamentação. Dessa maneira, há casos de períodos curtíssimos, em torno de três a quatro meses. Uma outra justificativa apontada é a recusa, o enjôo, do peito pelo bebê.

A amamentação, contudo, não era exclusiva. A partir dos três, quatro meses a comida do adulto era, progressivamente, introduzida. Entre seis e oito meses iniciava-se o treino alimentar, descrito, em detalhe, por uma informante:

“Ah, isso aí nós botava a comida dele no chão e mandava ele pegá com a mãozinha, botava na boca dele e mandava ele pegá e botá na boca. É, botava no chão pra ele comê com a mãozinha dele, às vezes não comia pra enchê mas aprendia. Aí nós acabava de dá, acabava de comê pra dá pra enchê pra ele. Mas eles comia, premia tudo, só vendo. *Mas esse era o método de aprender.*”

Vê-se, o desmame não era sistemático mas a introdução do alimento sólido devia acabar por levar o bebê a

preferi-lo, preterindo o leite materno. Quando isso não resolvia, e a criança insistia na procura ao peito após os três anos, recorria-se aos tapas, remédio comum para todos os males.

A migração para a metrópole acarretou mudanças radicais nessas práticas, a saber: encurtamento do período de amamentação, substituição do peito pela mamadeira, enriquecimento e especificidade do cardápio infantil e, principalmente, o desaparecimento do treino alimentar.

O encurtamento do período de amamentação, que passa a ser, em média, de três a quatro meses, exige um desmame precoce e sistemático, não mais atribuído a uma nova gravidez.

A necessidade da mãe retomar suas ocupações assalariadas – em geral, o trabalho doméstico na casa dos outros –, associada à existência da mamadeira, facilita o desmame precoce, que é atribuído, via de regra, à orientação médica e conselhos da patroa. A estes dois personagens deve-se, ainda, o estabelecimento de uma certa regularidade alimentar – de três em três horas, em média –, ao contrário da auto-regulação infantil. São eles, ainda, que vão colaborar para o desaparecimento da amamentação noturna. Na verdade, sua influência atinge até o cardápio infantil, que passa a incluir: frutas – maçã, banana, laranja –, sucos de frutas e de tubérculos (cenoura e beterraba), sopinhas, inclusive a sopa industrializada. Apesar de variado o cardápio, a criança, muito cedo, tem acesso ao prato do adulto – não desapareceu o hábito – e começa a comer com ele. Portanto, o alimento específico é dado concomitante ao alimento comum do adulto, o que acelera a substituição de um pelo outro.

Nada disso impede alguns casos de desmame tardio. Ocorre-me o de um menino, bem grandinho, com pouco mais de três anos, a subir no colo da mãe, durante as entrevistas, meter a mão por sob as vestes dela, puxar o já seco peito materno e começar a sugá-lo. Depois, descia e continuava a brincar com os irmãos e companheiros. Mas isso hoje deixou de ser a regra.

De fato, a grande revolução na metrópole – nas práticas educativas, durante este período – é representada pelo desaparecimento do treino alimentar. Enquanto a primeira geração era cônica da necessidade de treinar a criança, rápido, para a autonomia alimentar, a segunda geração não manifesta tal preocupação. Uma das informantes coloca a questão de maneira clara:

“Ela comia com ... eu dava na boca dela, porque ela já comia assim, se eu fosse dá pra ela comê com a mão ela comia, mas só que ela sujava inteira, jogava mais no chão que comia, né, então eu dava comida na boca dela e ensinava também. Quando eu via que ela já tava satisfeita aí eu pegava colher e botava na mãozinha dela e ensinava”.

Do depoimento acima, ressaltam: primeiro, a inadequação do procedimento, porque de nada adianta ensinar a comer a alguém que já saciou a fome, não funciona. A atenção da criança já não está no alimento, já não o quer, portanto, é pouco provável que repita qualquer gesto adequado de levar a colher à boca. Segundo, a preocupação materna desloca-se da autonomia para o desenvolvimento dos hábitos de limpeza.

Impõe-se, no entanto, observar que a promoção da autonomia, no campo e nas vilas, era relativa, porque pre-

dominava o desmame tardio, mantenedor de um certo grau de dependência infantil.

Finalmente, as alterações nas condições de vida e de trabalho da mulher, na metrópole, podem explicar tanto o desmame precoce quanto o abandono do treino alimentar. Se, no campo, o amoino da terra não interdita a amamentação, o trabalho doméstico na casa dos outros o faz. E esta era a ocupação das mulheres aqui consideradas, na época da amamentação dos filhos. Sabe-se, dificilmente são admitidas empregadas com filhos. Assim, a volta ao trabalho exige o desmame prévio do bebê, com a substituição do peito pela mamadeira. Além disso, o fato de trabalhar fora impede que a mãe, no momento adequado, possa ensinar o filho, e dificilmente terceiros têm disposição para realizar essa tarefa. Pessoalmente, acredito que o desaparecimento dessa prática seja função da interiorização de novos valores, que culmina com o privilegiamento da limpeza, em substituição à autonomia, por mais contraditório que possa isso parecer.

2. Primeira infância (de 18 meses a 5 anos)

Se a preocupação básica, na fase anterior, ligava-se à alimentação infantil, nesta desloca-se para o controle dos esfínteres, em conformidade com as diversas teorias psicológicas, aliás.

No meio rural o treino dos esfínteres inicia-se ao redor dos seis meses, portanto, na primeira parte da fase anterior. O motivo é claro: não havia fraldas e o tempo do plástico ainda não chegara, naqueles rincões, àquela época. A pobreza fazia com que as roupas velhas dos adultos fossem cortadas e transformadas em panos, nos quais a criança era enrolada. Assim, tão logo ela começasse a se movimentar com mais empenho, tais panos perdiam a função protetora. Saída dos panos, a criança ficava livre, ou sem as vestes ou com um tipo de calçãozinho.

O controle desenvolvia-se em três etapas: a primeira, descrita em detalhes por uma informante, vale a pena ser transcrita:

“Sabe, lá existia assim um método que as mães ensinava né, a gente ensinava muito cedo a fazê cocô e xixi fora, fora da roupa. Pegava a criança e quando percebia que ela tava querendo fazê, então a minha mãe pegava e botava ele sentado entre uma perna e outra dela (demonstra como, no próprio colo, com as pernas meio afastadas), então o cocô caía no chão. Isto aí pelos seis meses quando já tava durinha a criança, aí já começava a ensiná a fazê assim. Então quando tava assim uns oito meses a criança quando já tava querendo fazê o serviço, ele já começava a se demonstrá que tava com vontade, aí a gente já percebia e já ia botá ele naquele jeito de fazê, porque não existia penico. Não existia banheiro”.

Dessa maneira, o próprio colo materno era o instrumento da aprendizagem do controle dos esfínteres. Uma vez que a criança aprendesse a pedir para fazer as suas necessidades, iniciava-se a segunda etapa do processo, que consistia em aprender a fazer fora de casa, no terreiro. Na terceira etapa, ela aprendia a fazer no mato, de cócoras, seguindo o modelo dos irmãos maiores.

"Lá fazia lá no mato, então com uns dois anos, dois e meio até três acima, ele já sabia que não podia nem fazê na roupa nem no quintal; então já sabe que ali não podia fazê porque ali era limpo, então ele ia mais pra longe."

Tudo isso reflete, apenas, a aprendizagem do controle diurno; à noite a situação era outra. Fechada a porta do barraco – do lado de fora a escuridão ia se fazendo maior – esteiras estiradas no chão, dormiam duas, três, quatro pessoas juntas, sob a mesma coberta. A criança pequena, embora enrolada nos panos, molhava os companheiros mais próximos. À medida que ela crescia, a enurese noturna, em tais condições, tornava-se constrangedora. Na verdade, o dormir coletivo acabava por gerar a revolta de uns e a vergonha de outros. Tão logo lhe fosse possível, a criança atingia o controle urinário noturno, premida por essas circunstâncias.

Nem por isso, todavia, deixavam de existir casos de enurese noturna prolongada, que acarretava, às vezes, surras com a criança ainda dormindo – acordava não por estar molhada, mas pelas pancadas.

Curioso, se a preocupação com o controle infantil diurno é nítida, o mesmo não ocorre para o noturno, inexistente. A escuridão externa e o cansaço dos pais talvez expliquem essa diferença.

Na metrópole, novos hábitos são adquiridos com a incorporação do peniquinho, do banheiro, do plástico e da calça plástica.

O peniquinho substitui as pernas maternas, no treino dos esfínteres. Por outro lado, o banheiro, externo ou interno, torna mais complexa a aprendizagem: no campo, exigia-se da criança, apenas, aprender a fazer no mato, vasto, circundando a moradia. O banheiro, enquanto um local especializado, requer uma aprendizagem mais específica, que pode ser dita mais complexa.

Contudo, talvez seja mesmo o uso da calça plástica o responsável pela ausência do treino. As mães, longe de preocupadas em ensinar os filhos, esperam que eles sejam capazes de liberar os produtos do seu organismo no lugar adequado, devendo retê-los o tempo suficiente para atingi-lo, de modo autônomo ou com a mediação de terceiros. Enquanto aguardam que a criança atinja tal estado, ela os vai liberando natural e espontaneamente, só que em geral, na própria calça plástica. Esperam que, com a aquisição da linguagem, ela peça, dê o sinal. Caso não o faça e libere a bexiga e/ou os intestinos, principalmente quando sem a proteção de calça plástica, levam umas palmadas, para aprender a indicar o estado de necessidade. Mas a prática apropriada não emerge dos relatos maternos, exceto em um caso, em que a mãe manifestou essa preocupação, tanto em relação ao dia quanto à noite. As demais, limitam-se a colocar o plástico no colchão e a calça plástica na criança. Portanto, mesmo perdurando o hábito e a necessidade do dormir coletivo, ninguém incomoda ou molha ninguém. A persistência da enurese noturna em crianças maiores é corrigida com a surra ainda.

Muito embora esta fase do desenvolvimento infantil seja sempre associada ao controle dos esfínteres, tem início uma outra aprendizagem, nos meios rural e semi-rural: a aprendizagem para o trabalho.

Tão logo a criança aprende a andar, ao redor dos três anos, começa a ajudar a mãe e os irmãos maiores nos afazeres domésticos: carregar pequenos utensílios,

olhar irmãos menores etc. Em suma, requer-se da criança fazer algo compatível com o seu desenvolvimento e com as suas forças.

Na metrópole a criança pode até fazer algo, mas se quiser, não há a preocupação parental nesse sentido. É direito dela apenas brincar, nesse período.

Finalmente, emerge como diferença básica, entre os meios aqui considerados: no campo e nas vilas semi-rurais, a promoção da autonomia caracteriza as duas fases iniciais da vida infantil. Na metrópole, ao contrário, a aquisição da autonomia não é uma preocupação. Ela ocorre, progressivamente, em função de fatores outros, alheios à intenção do próprio adulto. A criança, de fato, parece ser criada na dependência, para a dependência.

3. Infância (dos 5 aos 11 anos)

A preparação para o trabalho, iniciada no final da fase anterior, constitui o eixo em torno do qual gravita a educação infantil, neste período, no campo e nas vilas.

De fato, a criança era socializada no e para o trabalho, através de uma seqüência de aprendizagem natural, segundo uma ordem de dificuldade crescente – do mais fácil ao mais difícil, ou, adotando a linguagem das mulheres, do mais leve ao mais pesado. A pretensa seqüência de aprendizagem infantil⁴, para esta fase, no meio rural, reconstituída com base nas histórias pessoais – embora aproximada e sem permitir generalizações –, pode ser assim resumida:

5-7 anos: realizar pequenas tarefas como carregar vasilhames que a mãe leva ao rio; segurar lamparinas para a mãe trabalhar à noite, em casa; catar ciscos na roça; carregar pequenos pedaços de pau ou de cana.

7-9 anos: lavar vasilhas, carregá-las e a pequenos potes com água; catar ciscos na roça; colheita nos ramos mais baixos do café, do feijão, milho etc; carregar pedaços de pau ou cana, compatíveis com sua força e tamanho; esquentar comida; início da aprendizagem de cozinhar; cuidar dos irmãos menores, limpando-os, alimentando-os, protegendo-os, transportando-os.

9-11 anos: lavar vasilhas e roupas, carregá-las e a potes d'água maiores, colher, transportar, debulhar, pilar e socar cereais; carpir; cuidar dos irmãos menores, cozinhar; cuidar da casa.

A seqüência acima é eminentemente feminina, porque obtida com mulheres. Contudo, é quase certo, a aprendizagem masculina em pouco dela difere.

Em outras palavras, exigia-se de meninas e meninos a aprendizagem das mesmas atividades; ambos precisavam dominar o mesmo mundo circundante, a diferen-

4 A descrição até agora realizada, das duas fases anteriores, permite que esta seqüência seja assim completada:

0-3 anos: desenvolvimento motor, treino alimentar e treino higiênico, locomoção.

3-5 anos: treino alimentar e higiênico, locomoção. A atividade básica infantil era o brinquedo: em casa sob os cuidados de um irmão maior, na roça enquanto a família trabalhava.

ça residia na ênfase: a menina deveria interiorizar o mundo da casa como o seu, o que não a livraria da necessidade de aprender as tarefas ligadas à roça; o menino deveria interiorizar como seu o mundo da roça, o que não o libertava de aprender os afazeres domésticos.

Observe-se, não há muito espaço para as brincadeiras. Elas são, via de regra, acontecimentos ocasionais ou, na melhor das hipóteses, têm lugar no fim do dia ou, às vezes, nos momentos em que é possível à criança escapar ao trabalho. De fato, aos sete anos a criança ingressava no círculo das atividades adultas, diferindo só no grau de responsabilidade e no esforço dispendido. De resto, a sua vida, desde então, igualava-se à dos mais velhos.

Com a migração para as vilas semi-rurais algumas modificações ocorreram, no quadro acima descrito.

A primeira delas refere-se ao desaparecimento da dupla aprendizagem feminina, no campo e em casa. Confinada, agora, ao lar, seu ou dos outros, a menina passa o dia cuidando de crianças menores e da casa. Se ela sofre tal confinamento, que atua restringindo seu universo e, em certa medida, sua liberdade, o menino se evade cada vez mais da casa, incorporando-se ao mundo do trabalho, "o fora", nas roças circunvizinhas, nas olarias, nos mecânicos, nas vendas etc.

Resultado, meninos e meninas deixam de partilhar as atividades rotineiras, passam a receber uma preparação exclusiva e específica para os papéis sexuais sociais, segundo o modelo urbano.

Para a menina a vida divide-se, então, em dois universos distintos: a casa, local de dupla função, trabalho e descanso, e a rua, local de lazer. Em dois casos, também a rua representa local de trabalho, porque é nela que produtos de fabricação caseira e/ou colhidos no mato são comercializados. Para o menino a casa, cada vez mais, representará o descanso, e a rua, dupla função, trabalho e lazer.

A diferença dos mundos do menino e da menina assumirá nas vilas, progressivamente, contornos mais nítidos, representativos da oposição feminino-masculino, o de dentro e o de fora.

Assim, restrita à casa a menina receberá uma educação específica, obedecendo, mais ou menos, à seqüência abaixo⁵:

5-7 anos: começa a realizar pequenas tarefas caseiras; cuidado dos irmãos menores; brinquedo ainda como atividade básica.

7-9 anos: em casa, ou como empregada na casa dos outros, cuida de crianças menores, o que inclui: "olhá-las", brincar junto, trocar e lavar fraldas, dar comida. Realiza ainda tarefas auxiliares na casa, como varrer-la e encerá-la, lavar louça, alimentar porcos, lavar a pocilga, quando existente; segurar lâmparinas; colher flores no mato próximo à cidade; vender coisas pelas ruas. Algumas começam a frequentar a escola, conciliando trabalho e estudo, mas isto de maneira secundária e fragmentada.

9-11 anos: como empregada doméstica ou não, continua a cuidar de crianças, assumindo, então, um grau maior de responsabilidade, representado por dar o banho e começar a cozinhar. As tarefas aumentam, em quantidade e em responsabilidade. A partir dos

onze anos, a menina é considerada uma empregada doméstica autônoma. Vende nas ruas, transporta trouxas de roupa; frequenta a escola, de maneira fragmentada.

Discriminar idades, neste caso, pouco ou nada ajuda, porque tudo está na dependência das características dos grupos familiares e, mais do que delas, das idiossincrasias das patroas. O certo é que, nas vilas, aos sete anos a menina era considerada apta a cuidar de crianças menores. É certo ainda, que as exigências feitas às crianças vão aumentando (no sentido de prepará-las no e para o trabalho), na medida do seu desenvolvimento físico – e do conseqüente aumento da força – e da idade, associada, esta, a um provável aumento da responsabilidade.

A aprendizagem dos meninos não mais pode ser apreendida a partir das histórias das mães e irmãs, porque transcorreu longe de suas vistas.

Do quadro acima depreende-se que, nas vilas, o papel socializador passa a ser compartilhado por pais e patrões, tão logo a criança – menino ou menina – encontre o primeiro trabalho. Os relatos, contudo, não revelam diferenças significativas entre as condutas e práticas educativas de uns e de outros. A criança é por eles preparada tanto para obedecer, quanto para trabalhar.

A tímida inserção da escola na vida dessas populações – indicada pela freqüência irregular e abandonos prolongados, porque à criança cabia mesmo era trabalhar – impediu que os professores adquirissem alguma importância, de fato, como agentes socializadores.

Talvez esta seja a fase do desenvolvimento infantil – dos sete aos onze anos – que melhor reflita as conseqüências da migração para a metrópole.

Se nos meios rural e semi-rural, como vimos acima, este período era dedicado à preparação para o trabalho, aqui a situação é outra. As brincadeiras e o estudo tornam-se as atividades básicas infantis. O trabalho, e a preocupação com ele, é postergado.

Há evidências de que a menina, desde cedo, aproximadamente aos sete anos, passa a colaborar nas atividades domésticas; a seqüência de aprendizagem, todavia, não pode ser apreendida, no contexto do trabalho aqui em questão.

Na verdade, ela deve e parece existir; a filha mais velha vai, aos poucos, na medida das necessidades maternas, sendo solicitada a participar das tarefas domésticas quotidianas, mas isto apenas no tempo livre, antes ou após as aulas, e nos feriados e fins de semana. Do filho homem, pouco ou quase nada é exigido dentro de casa. Ambos, meninos e meninas, parecem interiorizar o trabalho como atividade inerente à vida adulta e, nessa medida, a ser realizado após a conclusão da oitava série.

Na metrópole, a escola absorve, para algumas crianças, metade de seu tempo útil diário; para outras, que a frequentam em tempo integral, o dia inteiro é por ela absorvido. O tempo restante é dividido entre as brincadeiras, os passeios e as tarefas domésticas.

5 Aqui também a seqüência pode ser completada, com os conteúdos já analisados. Desse modo, tem-se: 0-5 anos: desenvolvimento motor, treino alimentar e higiênico, locomoção. O brinquedo como atividade básica.

É certo que elas aprendem a cuidar de crianças, limpar casa, lavar louça e pequenas peças do vestuário, passá-las, esquentar comida, fazê-la. O difícil, impossível mesmo, é precisar em que época começam a fazer o quê. Quando muito, pode-se afirmar que, em geral, brincam até os sete anos, quando começam a freqüentar a escola e a ajudar nos pequenos afazeres. Aos nove anos aumenta a quantidade das tarefas que realizam, mas sempre enquanto auxiliares da mãe.

Das crianças envolvidas na pesquisa, nenhuma, menino ou menina, executava atividade remunerada; todos, até os mais velhos, limitavam-se a estudar, embora de forma precária.

Escola e brincadeiras definem e resumem a vida da terceira geração, na metrópole, o que indica uma mudança radical nos objetivos e nas práticas da educação familiar básica.

Do acima exposto, depreende-se que, do campo à cidade, ocorreram mudanças progressivas⁶ e nítidas no padrão educativo familiar, que se refletem nas práticas vigentes, a cada uma das gerações, em cada uma das fases do desenvolvimento infantil.

UMA TENTATIVA DE INTERPRETAÇÃO

A descrição das práticas educativas objeto da seção anterior pode, à primeira vista, parecer mecânica e determinista. Pretendê-la mecânica seria supor a assunção de uma pessoa que transmite o conteúdo cultural e outra que, passivamente, o incorpora, como se fosse uma tábua rasa⁷. Ao contrário, a idéia aqui subjacente é da interação educativa, a exemplo das demais modalidades de interação, como dinâmica, e mediada pelas características, subjetividades e idiosincrasias de ambos os atores, educador e aprendiz social. De fato, a interação é sempre dialética e, como tal, não pode ser mecânica.

Determinista sim, mas só até certo ponto, à medida que ela, a educação familiar, reproduz as condições sociais e a situação de classe. Não obstante, como bem acentua Sartre (1960), o universal (a classe) é vivido na particularidade e na singularidade, porque ele concebe "a família singular como mediação entre a classe universal e o indivíduo".

Nesse prisma teórico, a socialização não é, de maneira alguma, nem mecânica nem determinista. Por mais que práticas educativas possam ser identificadas como comuns e específicas de um meio – rural, semi-rural e urbano –, de uma geração, e por que não dizer, de uma classe, elas se realizam na particularidade de uma família, e são vividas de maneira singular pelas crianças, nas múltiplas interações, também singulares, entre cada um dos adultos educadores e cada uma das crianças⁸.

Muito embora a família seja um aparelho reprodutor – usando a linguagem de Althusser, um AIE (Aparelho Ideológico do Estado) –, na verdade ela não realiza essa reprodução mecanicamente. Esse fato ficou muito nítido nos cinco grupos participantes da pesquisa aqui descrita. Todos eles transmitiam, e transmitem, valores de classe mas não só, porque cada família transmite também os seus valores particulares. No final, temos o mesmo meio – rural, semi-rural ou urbano –, a mesma situação de

classe e cinco grupos familiares com uma dinâmica e uma escala de valores peculiar a cada um deles. Semelhantes sim, no que tange a normas gerais de condutas, usos, costumes. Mas peculiares até na maneira de vivenciá-las, afora outras particularidades que não caberia aqui descrever.

Posto isso, retomemos uma das principais mudanças apontadas na parte anterior, qual seja: na metrópole a preocupação materna desloca-se da autonomia – preponderante nos meios rural e semi-rural – para a limpeza, a partir do período de lactância.

Erikson, ao descrever as fases psicossociais, atribui ao período de lactância a promoção da confiança básica (o sentimento de) e reserva a promoção da autonomia (o sentimento de) à fase subsequente, a primeira infância (cf. Erikson, 1976, p. 227-34).

Não obstante, ao descrever a educação entre os índios Yurok, ele faz referência explícita à preocupação constante com a aceleração da autonomia, desde a vida intra-uterina, em decorrência das condições específicas sócio-econômicas e culturais. O autor contrapõe o desmame precoce Yurok à amamentação prolongada Sioux, que ele chama de generosidade materna ilimitada (cf. Erikson, 1976, caps. 3 e 4).

No caso da população mineira aqui analisada, temos um caso curioso: amamentação prolongada (generosidade) e promoção da autonomia – à medida que se ensina à criança, desde cedo, a comer com a sua própria mão, no período de lactância, e a estabelecer, também cedo, o controle dos esfíncteres, na primeira infância – nos mesmos grupos, no decorrer de duas gerações, nos meios rural e semi-rural. A mudança para a metrópole encerrar-se-á de deslocar essa preocupação parental, no sentido de promover a limpeza.

Poster (1979) atribui à formação da burguesia tanto o privilegiamento dos hábitos de higiene e limpeza, quanto a maior dependência em que a criança é mantida.

Destarte, podemos supor que a migração para a metrópole – que acarretou contatos sociais mais freqüentes; uma submissão maior e mais intensa aos veículos de comunicação de massa, além de uma intimidade partilhada com famílias mais abastadas, através da atividade doméstica (ocupacional) – propiciou a interiorização, pela família, de valores e costumes específicos dos estratos médios urbanos. Isso poderia explicar o deslocamento acima apontado. Não bastasse isso, o aumento do período de dependência e o não preparo, aliado à não preocupação com o trabalho remunerado infantil, serviriam como indícios nítidos desse processo de identificação⁹. No entanto, como valores e costumes devem ser adaptados às condições particulares de existência do grupo, es-

6 Isto parece corresponder ao que Antônio Cândido chamou "estádios progressivos de civilização" (Cândido, 1982, p. 217).

7 Seria, isto sim, assumir a posição defendida por Émile Durkheim (1976, p. 34-48).

8 É bom lembrar que no interior do grupo familiar as interações são sempre mediadas por uma terceira pessoa – portanto são triangulares – mesmo que disso não se tenha consciência.

9 Este é um dado bastante relevante, a ser melhor explorado em trabalhos posteriores.

ses, recém-incorporados, aparecem transfigurados no contexto dessas famílias.

Finalmente, coloca-se aqui uma questão teórica de suma relevância: aplicando-se o conceito de desmapeamento desenvolvido por Figueira (1978) – segundo o qual conviviriam no sujeito conjuntos de valores interiorizados em diferentes momentos de sua existência, portanto, do processo de socialização –, no caso dessas famílias migrantes, pode-se prever um conflito contínuo entre tais mapas, porque seus conteúdos diferem em demasia.

Nicolacci-da-Costa supõe que os conteúdos interiorizados na socialização secundária sejam mais fortes e permanentes porque permanecem sociologicamente visíveis, enquanto os da socialização primária passam à categoria de sociologicamente invisíveis. Assim, para a autora, não há superposição mas substituição de mapas (cf. Nicolacci-da-Costa, 1985, p. 159-62).

Pergunto-me: será que o sociologicamente invisível torna-se, também, nessa mesma medida, psicologicamente invisível? E ao invisível psíquico nega-se a existência? Como ficam, então, o subconsciente e, principalmente, o inconsciente? A própria consciência, para quem é ela visível?

Se o critério visibilidade pode prevalecer na sociologia, não parece que o mesmo proceda no caso da psicologia. É nesse sentido que Berger & Luckmann parecem ter mais razão que a autora, quando supõem mais predominante o conteúdo da socialização primária, porque interiorizado num contexto altamente caracterizado pela emoção e através de mecanismos psicológicos indelévels, tais como a identificação parental.

Aceitar a afirmação da autora seria supor uma coerência absoluta entre o que existe fora, no social, e o que existe dentro do indivíduo. Seria, ainda, acreditar que a ação humana guarda uma estreita coerência com as características do meio em que ele, o homem, vive. Assim, não haveria conflitos, não haveria ambigüidades.

Além do mais, descarta-se a memória? Inúmeros são os estudos reveladores tanto da capacidade humana de rememorar, quanto, nessa mesma medida, da permanência dos conteúdos interiorizados no passado, remoto e imediato. A biografia pessoal, aliás, contida, ou passível de emergir, na memória, é que fornece ao indivíduo a noção – a consciência – de sua unicidade, permitindo-lhe, assim, desenvolver e manter a sua própria identidade – pessoal e de ego (cf. Goffman, 1975; Roazen, 1976, cap. 2).

Sem dúvida, o deslocamento rural-urbano obriga a pessoa do migrante a, progressivamente, reestruturar a sua identidade, à medida que vai incorporando os novos padrões culturais. Mas, incorporar o novo não implica, necessariamente, destruir o velho; ambos passam a conviver no interior do indivíduo. A urbanização não é capaz de destruir, avassaladoramente, os padrões de cultura interiorizados no passado (cf. Cândido, 1982, p. 215-9). Desse modo, eles – os invisíveis sociais – permanecem na memória e se, de um lado, dão consistência à noção de identidade, de outro ficam preservados no e pelo indivíduo.

Posto isto, a situação do migrante educador torna-se sobremaneira dramática: educa, ou deve educar, segundo um conjunto de valores recém-incorporados e que, por isso mesmo, acha-se em constante conflito com aquele interiorizado em sua socialização primária, e que lhe parece mais natural, mais desejável, ao menos no nível do discurso. Tudo isso acaba por permear a educação de seus filhos.

Resultado: a ambigüidade como característica fundamental da experiência de vida – e, portanto, da socialização – da terceira geração. As crianças são, ao mesmo tempo, frutos do campo, que nem conhecem, e da periferia da metrópole.

Recordo-me, agora, de uma das avós, sempre com uma vara na mão, para corrigir o neto precisado. Coisa insólita, bater com uma vara na cidade industrial; atestado vivo da permanência de um padrão de cultura. Muito além disso, atesta, ainda, a ambigüidade que caracteriza a vida dessa geração (a terceira): crianças urbanas, que estudam, não trabalham, passeiam, namoram, vão ao cinema, assistem televisão, dançam e, apesar de tudo, apanham com varas, como seus ancestrais, nos rincões mineiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa, Editorial Presença, 1980.
- CÂNDIDO, A. *Os parceiros do rio Bonito*. São Paulo, Livraria Martins, 1964.
- DURKHEIM, É. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e diferenciadora. In: PEREIRA, L. & FORACCHI, M. M. *Educação & Sociedade*. São Paulo, Nacional, 1976.
- BERGER, P. & LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis, Vozes, 1976.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 1974.
- _____. & PASSERON, J. C. *La reproduction*. Paris, Éditions De Minuit, 1970.
- ERIKSON, E. *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- GOFFMAN, E. *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- GOMES, J. V. *Socialização: Um estudo com famílias de migrantes em bairro periférico de São Paulo*. São Paulo, Instituto de Psicologia, (mimeo.), 1987. (Tese de Doutorado)
- FIGUEIRA, S. A. Notas introdutórias ao estudo das terapêuticas I: Lévi-Strauss e Peter Berger. In: *Sociedade e doença mental*. Rio de Janeiro, Campus, 1978, p. 47-80.
- _____. Notas introdutórias ao estudo das terapêuticas II: Robert Castel e Michel Foucault. In: *Sociedade e doença mental*. Rio de Janeiro, Campus, 1978, p. 87-139.
- LESER DE MELLO, S. *A sobrevivência no campo e na cidade, segundo o relato de mulheres da periferia*. São Paulo, Instituto de Psicologia, USP, (mimeo.), 1985. (Tese de Livre-docência)
- NICOLACCI-DA-COSTA, A. M. Mal-estar na família: descontinuidade e conflito entre sistemas simbólicos. In: FIGUEIRA, S. A. (org.) *Cultura da psicanálise*. São Paulo, Brasiliense, 1985, p. 147-66.
- POSTER, M. *Teoria crítica da família*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- ROAZEN, P. *Erik H. Erikson: The power and limits of a vision*. New York, Free Press, 1976, cap. 2.
- SARTRE, J.-P. *Question de méthode*. Paris, Gallimard, 1960.