

GÊNERO E PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO EM CRECHES COMUNITÁRIAS*

Lúcia Afonso

Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Mulher (NEPEM) – UFMG

Núcleo de Estudos de Gênero e Afetividade (NEGA) – UFMG

Departamento de Psicologia – UFMG

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de pesquisa sobre diferenças na socialização de meninas e meninos em creches comunitárias de Belo Horizonte e Contagem. Analisa a socialização diferencial a partir: a) do relacionamento entre educadoras e crianças; b) das concepções das educadoras sobre masculino, feminino e família; c) da forma como as educadoras lidam com a sexualidade infantil na creche. Ampliando a discussão para a discriminação de sexo, raça, classe e tipo de família, argumenta que a discriminação nas creches comunitárias aparece como auto-estigmatização em uma população que apresenta diferentes formas de organização familiar; é predominantemente feminina; de nível socioeconômico baixo e racialmente diversificada.
GÊNERO — CRECHE — SOCIALIZAÇÃO — ESTIGMA

ABSTRACT

A VERY FEMININE WORLD: GENDER AND THE SOCIALIZING PROCESS IN COMMUNITY CHILD CARE CENTERS. This paper presents the results of a research on differences in the socialization of girls and boys at day care centers in Belo Horizonte and Contagem in the state of Minas Gerais. The analysis focuses on (a) the relations between educators and children, (b) the educators' concepts of masculine, feminine and family, (c) how educators deal with children's sexuality. Expanding into sexual, racial, family-type and class discrimination, the author argues that the stigmatizing process at child care community centers can be understood as a process of self-stigmatization among a population that presents different types of family organization that is predominantly feminine, poor and racially diversified.

* Pesquisa realizada para o Movimento de Luta Pró-Creche (Belo Horizonte e Contagem), financiada pela Fundação Carlos Chagas através do Programa de Dotações de Pesquisa Sobre Mulher. Participaram como auxiliares dessa pesquisa: Sônia Lúcia de Oliveira, Birgit Alex, Adriana Luíza Ventura, Aline Aguiar Mendes, Ângela Aguiar Araújo, Cibele Gonçalves Terra e Miriam Zadorosny.

Este estudo foi realizado para o Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC) de Belo Horizonte e Contagem com o objetivo de refletir, junto às creches comunitárias, sobre a socialização igualitária de meninos e meninas e as relações sociais de gênero. "Socialização igualitária" foi definida como a preparação dos indivíduos para usufruírem de direitos iguais de cidadania, oportunidades (inclusive incentivos) iguais para desenvolvimento de capacidades individuais e respeito a suas características culturais. Assim, diferenças observáveis entre pessoas não devem ser mecanicamente associadas ao seu sexo biológico, nem usadas para justificar desigualdades sociais.

A socialização de meninos e meninas nas creches comunitárias foi estudada através: 1) das diferenças no seu relacionamento com as educadoras; 2) das diferentes representações que as educadoras expressavam sobre "ser menino" e "ser menina"; 3) da forma como as educadoras entendiam e lidavam com a sexualidade da criança nas creches; e 4) da relação entre creche e família, em especial as expectativas sobre o comportamento materno e paterno.

Realizada em cinco creches comunitárias em regiões de baixa renda de Belo Horizonte e Contagem, a pesquisa incluiu observação participante, entrevistas e seminário de discussão com educadoras dessas creches no período de agosto de 1992 a agosto de 1993. Ao longo do trabalho, tivemos reuniões com a coordenação do MLPC para acompanhamento e avaliação. Como produtos da pesquisa, além do relatório final e deste artigo, foi editada uma cartilha intitulada "Todo mundo é diferente mas somos todos iguais" voltada para a discussão de discriminações, em creches e escolas, relativas a sexo, cor, classe social e tipo de família das crianças. A cartilha foi discutida com as educadoras de creches ao longo de 1994.

O CONTEXTO DA PESQUISA

Creches comunitárias atendem crianças de 3 meses a 14 anos¹, de famílias de trabalhadores da própria comunidade. Não constituindo empresas privadas, são mantidas mediante convênios com órgãos públicos e privados, contribuição dos pais e da comunidade. São geridas, total ou parcialmente, pelas pessoas diretamente envolvidas no trabalho da creche. Eventualmente, recebem assessoria de grupos e instituições voltados para trabalhos em educação de base e ação comunitária.

Criado em 1979, o MLPC encampou a luta pela criação, manutenção e organização de creches comunitárias. Atualmente, congrega 110 creches localizadas na Região Metropolitana de Belo Horizonte, Contagem e Santa Luzia, em um total aproximado de 10.000 crianças atendidas (AMEPPE, 1992).

Das trabalhadoras das creches comunitárias, 95% são mulheres, ganhando até um salário mínimo e, em

sua maioria (70%), trabalhando sem carteira assinada. Em 57% dos casos são educadoras, o restante se alocando em outras funções, tais como faxineira, cozinheira, coordenadora. Trata-se de uma população predominantemente jovem, pois metade das educadoras tem até 25 anos (44%), enquanto 27% têm de 26 a 35 anos, 17% de 36 a 45 anos, e 15% de 46 a 65 anos. Em relação à escolaridade, apenas 1% tem curso superior, 6% são analfabetas, 33% têm da 1ª à 4ª série do primeiro grau, e 34% e 26%, respectivamente, têm o primeiro e o segundo grau completos. Isto mostra que a grande maioria tem escolaridade até o primeiro grau. Os gráficos abaixo permitem a visualização desses mesmos dados.

IDADE	Percentual
14-18	10 %
19-25	34 %
26-35	27 %
36-45	17 %
46-65	15 %

ESCOLARIDADE	Percentual
nenhuma	6 %
1ª a 4ª séries do 1º grau	33 %
5ª a 8ª séries do 1º grau	34 %
2º grau	26 %
superior	1 %

OCUPAÇÃO	Percentual
Educadora	57 %
Faxineira	10 %
Cozinheira	15 %
Outras	18 %

O cotidiano das creches é organizado principalmente em torno da alimentação e higiene das crianças, enquanto as atividades lúdicas ocupam o "tempo livre" e não têm programação específica. Não há tampouco uma sistematização de atividades pedagógicas para crianças abaixo de 6 anos, mas a creche oferece reforço escolar para as de 7 a 14 anos.

1 Crianças de 3 meses a 6 anos são atendidas em horário integral. Crianças de 7 a 14 anos ficam na creche em horário parcial (antes ou após o horário em que frequentam a escola de primeiro grau) e desenvolvem atividades de lazer e de reforço escolar.

Qualquer estudo sobre a diferença na socialização de meninos e meninas nas creches comunitárias teria de levar em conta o seu contexto de precariedade material, além de características culturais próprias. Começaremos a análise pela instância particular da "carência" da creche.

"CARÊNCIA" E SOCIALIZAÇÃO NAS CRECHES COMUNITÁRIAS

A primeira característica percebida nas creches foi a ausência de iniciativa por parte das educadoras quando se tratava de incentivar e motivar as crianças para jogos, atividades lúdicas e mesmo pedagógicas. No pátio ou nos horários livres dentro das salas, as educadoras limitam-se a impedir comportamentos indesejáveis. Frequentemente, as condições materiais precárias são apontadas como razão para tal passividade.

Coincidindo com os dados de Oliveira e Ferreira (1986) sobre três creches em São Paulo, registramos baixo nível de interação entre adultos e crianças, desconsideração da classe social da criança na sua vivência, ênfase na "carência" afetiva da criança e improvisação pedagógica restrita ao tempo que sobra, após atividades de alimentação, higiene e descanso. Associada à carência material, a atitude das educadoras ainda está vinculada a uma determinada concepção de criança: a "criança carente", que recebe a creche como favor e às vezes como continuidade de sua casa, também precária.

O QUE QUER UMA CRIANÇA?

O trabalho nas creches comunitárias diz respeito à formação da identidade da criança não apenas como indivíduo mas também como sujeito social pertencente a um grupo social e identificado com um gênero socialmente definido. A identidade é uma construção que o sujeito faz sobre si mesmo ao longo da sua vida, a partir das interações com o seu contexto social. Em sua formação, interpenetram-se influências das relações afetivas, das instituições socializadoras e da linguagem, entre outras.

Entrevistadas sobre o que é e do que precisa uma criança, as educadoras, em sua maioria, definiram a criança como um "ser livre, sem limites, longe de problemas e dificuldades, que só pensa em brincar e nada mais". Enquanto uma monitora concebe uma criança bonita como aquela que é "alegre, bem sadia, educada, cheia de vida e que gosta de conversar", outra diz que é a "criança limpa, sem piolho na cabeça".

A criança aparece ora como um sujeito que tem direitos, ora como um bichinho a quem se deve "ensinar" alguma coisa, especialmente porque, sendo filha das classes populares, seu "brincar" ou "nada-fa-

zer" acena com a ameaça da marginalidade. Subentende-se que a criança da classe trabalhadora tem de aprender um ofício para não se transformar em marginal.

Por viver em condições materiais precárias, a criança deve se "acostumar" com a creche. A criança deve aceitar o que lhe é oferecido porque não lhe é dado demandar outra coisa. Assim, uma educadora referia-se a um novato que chorava ininterruptamente: "Novato chora mesmo. Tem que chorar pra acostumar".

Dedicadas principalmente aos cuidados físicos e à restrição de comportamentos indesejáveis das crianças, as educadoras mantêm maior contato físico, geralmente carinhoso, com as crianças de 0-2 anos. Entre os 2 e os 6 anos, esse contato diminui, sendo mais freqüente com meninas. Nas atividades de reforço escolar há maior interação verbal, com predominância de repreensões.

Castigos físicos são explicitamente proibidos pelas coordenações. Entretanto, a noção de "violência contra a criança" é ainda muito restrita, pois não consegue evitar, na prática, formas de punição como ficar de joelhos no chão ou trancada em um quarto por várias horas. Meninos e meninas sofrem o mesmo tipo de punição. Entretanto, nas creches em que os meninos são considerados "mais levados" acabam por ser mais castigados. Foram observados castigos como "ficar sentado em um banco", "ficar trancado em uma sala", "ficar virado para a parede", "ficar de joelhos", "ironias verbais dirigidas à criança" e "admoestações e repreensões" na presença de terceiros. Em inúmeras ocasiões, tornou-se também visível o carinho das educadoras mediante contato físico e/ou verbal e em diferentes brincadeiras. Entretanto, é preciso enfatizar que atitudes ríspidas, carinhosas ou indiferentes são relacionadas com o estilo pessoal de cada educadora e não sofrem interferência da creche como instituição.

Sendo o "brincar" considerado natural da criança, quando os adultos interagem com a brincadeira é geralmente para fazer com que "a criança aprenda alguma coisa de útil". As crianças são pouco ouvidas e não se dá muita importância ao fato de elas ouvirem as conversas dos adultos. É freqüente que adultos comentem entre si sobre um problema de uma criança na presença desta, mas sem incluí-la na conversa.

As educadoras representam a infância como um período feliz, inocente e cercado de proteção. Essa infância idealizada guarda diferenças com a infância real das crianças das creches. Mais do que isso, a criança idealizada está em confronto com a representação da criança de creche, cujas carências são ressaltadas. Definida como "filha de trabalhadores", "carente" e, muitas vezes, "criança sem pai", a criança de creche (a criança real) tem de se "acostumar" com o contexto que lhe é dado.

A hierarquia adulto/criança, presente na organização da creche, está vinculada às noções de hierarquia presentes nas famílias de classes populares. Na vida cotidiana, a discriminação aparece como visão de mundo que privilegia tais hierarquias.

A DIFERENÇA REVISITADA: A DISCRIMINAÇÃO COMO VISÃO DE MUNDO

Não é demais repetir, nesta parte do nosso argumento, que estamos tratando a "discriminação" como uma diferença básica de acesso a direitos e oportunidades de desenvolvimento da criança inserida no seu contexto. Nesse caso, interessam-nos as diferenças vinculadas a hierarquias sociais, envolvendo, por exemplo, proibições, tabus, opressão ou exploração.

Referindo-se à discriminação racial, Gonçalves faz uma reflexão que pode ser aplicada às discriminações relativas ao gênero da criança. Embora dados estatísticos confirmem sua existência, "se o pesquisador for em busca da manifestação da discriminação racial, na escola, não a encontrará sob a forma de hostilidade explícita às crianças negras, tampouco sob a forma de repressão, mas lá estará enquanto saber, enquanto discurso" (Gonçalves, 1987. p.28-9).

Da mesma maneira, podemos encontrar diferenças, embora não necessariamente comportamentos discriminatórios explícitos, no cotidiano das creches, em relação a meninos e meninas. Tampouco a discriminação precisa tomar a forma de uma hostilidade diante de um ou outro sexo. Para entender a diferença na socialização dos gêneros, há que se pensá-la, em primeiro lugar, inserida em um todo, em um universo simbólico, em uma cultura do mundo da qual a creche faz parte, em um "saber" cotidiano que organiza esse mundo de maneira hierárquica e que apresenta tensões, contradições e ambivalências.

As diferenças na socialização serão analisadas em quatro dimensões: 1) a relativa flexibilidade da concepção da identidade de gênero da criança em relação a brinquedos e brincadeiras, até uma idade próxima da puberdade, quando então a flexibilidade é substituída por uma socialização diferencial, apontando diferentes lugares para meninas e meninos na educação para o trabalho e em assuntos de sexualidade; 2) a relativa rigidez da concepção da divisão sexual do trabalho, expressa na ajuda que as meninas, mais do que os meninos, prestam nas tarefas da creche; 3) a dificuldade expressa pelas educadoras em lidar com a sexualidade infantil, especialmente a dos meninos; 4) a ambivalência demonstrada pelas educadoras das creches diante das famílias, e especialmente de famílias chefiadas por mulheres, pelo fato de deixarem as crianças na creche, evidenciando a concepção de que o homem está referido ao espaço produtivo e a mulher ao espaço doméstico.

MENINA-MULHER E MENINO-HOMEM: DA INOCÊNCIA À MALÍCIA

No processo de construção de identidade, um dos mais importantes elementos é a identidade de gênero. A partir da consciência de seu corpo sexuado, da sua identificação com os papéis sociais que lhe caberiam e/ou que desejaria assumir, das escolhas que faz sobre suas relações afetivo-sexuais, o sujeito constrói

para si uma identidade "de ser homem" ou "de ser mulher". Complexa, essa identidade combina fatores bio-psico-socioculturais. O sujeito desenvolve uma compreensão de si, não mais simplesmente como um corpo sexuado (macho/fêmea) mas como membro de um "gênero" — masculino ou feminino — em relação com outro "gênero" — masculino ou feminino — em um sistema de relações socioculturais. Sendo o sujeito social e historicamente ativo, tais definições são, tanto quanto outras relações sociais, expostas a contradições, rupturas, transgressão e inovação (Lobo, 1989, 1991).

Foram entrevistadas 16 educadoras dentre as 24 das cinco creches estudadas. Todas as 16 acreditam que meninas e meninos são diferentes em natureza. Irrelevantes quando as crianças ainda são pequenas, as diferenças tendem a se acentuar com a idade, especialmente sob a educação familiar. Como as diferenças só se tornam realmente importantes à medida que a criança cresce, meninos e meninas podem brincar juntos de muitas coisas e com muitos brinquedos, sem "prejuízo" de seu desenvolvimento.

Enquanto as crianças são pequenas não existem muitas diferenças; essas diferenças são assim: ele pode fazer isso porque é menino, ela pode fazer isso porque é menina, é uma diferença natural... Aqui na creche isso aparece quando as crianças demonstram que já sabem dessas diferenças e querem ver, têm curiosidade de ver o outro pelado, por exemplo... chamo a atenção, mas não sei como os pais tratam essas diferenças em casa, e fico com medo de estar tratando de modo diferente. Mas as brincadeiras não precisam ser diferentes, se um menino quer brincar de boneca e uma menina quer brincar de carrinho, não interfiro (...) [essa igualdade] é até uma faixa etária, mais ou menos dez anos. A partir daí a educação deve ser diferenciada, não brincar mais dos mesmos brinquedos, por exemplo. Aí tem que ser menino uma coisa e menina outra...

A tolerância com os comportamentos de crianças pequenas não atesta a ausência de expectativas distintas diante do feminino e masculino. Essa preocupação é adiada para uma idade posterior, acentuadamente no início da adolescência, quando a educação para o trabalho deverá diferenciar meninos e meninas e quando a definição cultural da sexualidade indicará diferentes padrões de aceitação e de vivência da sexualidade feminina e masculina.

Menina querer brincar de carrinho e menino querer brincar de boneca é fase, isso passa...

Eu acho que é legal menino e menina (quando pequenos) brincando junto com papagaio (de papel). Mas menina-velha não... 10-14 anos... boa pra tá no serviço... (e) tá lá brigando por causa de papagaio...

É preciso ressaltar que, dentre as educadoras, há uma minoria que se posiciona explicitamente pela educação igualitária entre meninos e meninas:

Quando os meninos estão brincando de ônibus, as meninas também querem ser motorista e tro-

adora... e quando elas estão brincando de casinha, os meninos querem brincar junto... eu acho bom que eles não cresçam muito machistas. Acho bom porque elas não vão crescer com sentimento de inferioridade, enfim diminuí este complexo.

Um soltava papagaio, o outro puxava a linha, o outro fazia a rabiola... aquela coisa toda... foi feita por igual, meninos e meninas, a atividade em si é tanto pra meninos quanto pra meninas, porque as meninas ficam vendo os meninos brincarem de papagaio e elas querem brincar também... Eu acho que brincadeiras em comum fazem com que eles aprendam a ser mais assim ligados uns aos outros, a distribuir mais as coisas, crianças são mais egoístas e, nas brincadeiras em comum, eles tudo brincando igual, já tem que distribuir mais a brincadeira, eles aprendem a dividir...

Outra educadora elabora, durante a entrevista, a importância da igualdade na educação dos gêneros e, dentro dessa igualdade, as diferenças individuais devidas mais à educação do que à natureza:

Eu não concordo com isso [de menina não poder brincar de carrinho e menino não poder brincar de boneca]. Por que não pode? Acho que a diferença vem de educação de dentro de casa. Os meninos são muito agressivos, eu não sei por que, mas eles têm aquela agressividade dentro deles... eu acho que vem de casa. Existe uma diferença, que é lógico que existe o sexo masculino e o feminino, né? mas eles (meninos e meninas) não são muito diferentes uns dos outros, pra eles mesmos não existe tanta diferença. A menina é mais carinhosa, o menino é mais revoltado, em certas brincadeiras a gente nota. Tem menina também que tem aquele lado dos meninos, e tem menino que tem aquele lado da menina. A diferença entre eles aparece assim: chega um e fala 'Ah, deixa eu brincar', e outro diz 'Não, porque você é menino'. Mas a diferença foi colocada na cabeça deles...

É quando a ajuda na rotina da creche entra em jogo que mais se nota uma diferenciação entre meninos e meninas. Embora ocasionalmente os meninos ajudem nas tarefas da creche, as meninas são mais solicitadas a colaborar, especialmente no cuidado com as crianças pequenas e com a alimentação, em clara substituição do papel feminino. Uma educadora, por exemplo, chama as meninas maiores para ajudar a arrumar a mesa para o lanche. Os meninos maiores pedem para ajudar também, mas a educadora recusa dizendo que "já tem muita gente ajudando".

SEXUALIDADE INFANTIL: EVITAR, REPRIMIR, ORIENTAR

A socialização das crianças está articulada à percepção da sexualidade infantil e dos futuros papéis familiares de homens e mulheres. Dentre as dezesseis educadoras entrevistadas, duas consideram os meninos mais carinhosos, duas acham que meninas e meninos são iguais nesse aspecto e doze apontam as

meninas como mais carinhosas e mais "fáceis de lidar".

Menino-homem fala que a menina é namorada dele, o jeito dele é diferente da menina, a cabeça... porque o menino-homem pensa é assim em namorar... a menina-mulher fala assim: 'Que... eu não... sei lá... eu não sou namorada sua, não', entendeu? Eles são diferentes por causa disso, porque eles pensam assim... Quando nascem são a mesma coisa, quando vão crescendo vão colocando essas idéias, né?

A dificuldade em lidar com a sexualidade infantil é uma queixa generalizada entre as educadoras. Ao mesmo tempo em que acham importante orientar a criança em relação à sexualidade, esta se constitui mais em um "problema" do que em uma condição ou capacidade da criança de viver o seu corpo e suas relações. A curiosidade sexual da criança é, sempre que possível, ignorada. Quando a educadora reconhece a própria dificuldade em lidar com a sexualidade infantil, tende a reprimir de forma branda, ao mesmo tempo impedindo comportamentos e transmitindo valores.

As educadoras alegam desconhecer os valores sobre sexualidade existentes no ambiente familiar da criança. Ressaltam que muitas vezes as condições precárias de habitação forçam a criança a ser espectadora da vivência sexual dos adultos. Nem sempre a criança tem a liberdade de fazer perguntas sobre o que vê, vive e sente e, assim, leva para a creche suas inquietações. Esse foi, conforme nos relatou uma educadora, o caso de uma menina de três anos que solicitava com frequência aos coleguinhas que se deitassem sobre ela. A educadora tentava impedir, sem muito sucesso. Até que, vencendo sua própria timidez, conseguiu conversar com a criança e descobrir que "sua curiosidade fora provocada por ter assistido a relações íntimas dos pais". A educadora pediu, então, à mãe da criança que "procurasse não ter relações sexuais quando as crianças estivessem ainda acordadas".

A pertinência das ações das educadoras precisa ser debatida no contexto mais amplo da creche e sua relação com as famílias. Barroso e Bruschini (1979) apontam, por exemplo, a existência de práticas repressivas da sexualidade infantil em famílias de baixa renda, principalmente caracterizadas pela omissão de informações (e suposta preservação da "inocência" infantil) e de proibições de experiências corporais (masturbação e jogos sexuais). Entretanto, ressaltam, a análise das práticas repressivas da sexualidade infantil deve se referenciar ao contexto em que a própria sexualidade adulta é vivida.

Certamente a experiência infantil da sexualidade é atravessada por outras tantas influências, tais como a da mídia, a da linguagem e a da violência cotidiana. O que devemos ressaltar, entretanto, é que, nas creches comunitárias, o entendimento da sexualidade infantil está articulado com a diferença de socialização entre meninos e meninas.

As educadoras consideram que as meninas são menos "ligadas" em assuntos de sexualidade e sentem mais "vergonha" do que os meninos, mas que, paradoxalmente, devem ser alvos de um controle maior. O controle cresce junto com a menina, em clara conexão com seu futuro dentro da família.

Acho que existe diferença sim, as meninas ligam, quando estão no banheiro tomando banho e os meninos olham. Os meninos não ligam se as meninas olham.

A menina pode ter 25 anos que tem que 'ficar em cima' dela, 30 anos, que se ela quiser casar você tem que ficar em cima dela, com medo dela engravidar, num sabe? e menino, não, com 17, 18 anos você já pode soltar ele, né? dependendo, né? tem uns rapazes que dão muito trabalho, andando com pessoas estranhas, né? pode virar marginal, né? mas tem muitos rapazes que a gente pode confiar, né? e mulher é mais difícil...

Enquanto, para os rapazes, o desvio social é representado na marginalidade, para as moças é o fantasma da prostituição que espanta a possibilidade de liberalização de sua sexualidade. Além disso, a socialização das crianças está fortemente ligada à divisão sexual do trabalho e à idéia de uma família onde o homem está referido ao espaço público e a mulher ao domínio da vida privada. Outras formas de discriminação, racial e social, estão também ligadas às dificuldades de constituição de uma identidade desse grupo social no contexto mais amplo de uma sociedade discriminadora.

FAMÍLIAS: MODELOS DIFERENTES, ATITUDES AMBIVALENTES

Estudando creches em São Paulo, Oliveira e Ferreira apontaram que, de uma maneira geral, a visão que a creche tem das famílias das crianças é paternalista, representando-as como frágeis vítimas da miséria (Oliveira e Ferreira, 1986). Em nosso estudo, essa visão aparece misturada a outra, a da família irresponsável que "abandona" suas crianças.

Ainda que ressaltando a existência de "famílias responsáveis", é com maior frequência que as educadoras se queixam da "irresponsabilidade" das famílias atendidas. Isso transparece em afirmações do tipo "o problema é que as mães acham que a creche é depósito de menino". Quando perguntadas se todas as mães pensam isso — como a generalização poderia fazer supor —, refazem sua afirmação para acusar apenas "algumas mães". Difícilmente é lembrado o carinho, esforço ou iniciativas louváveis desta ou daquela família. Em contrapartida, são vários os exemplos das que não tratam bem as suas crianças, seja por abandono ou violência.

Uma contradição se instala. Por um lado, existe a ambivalência em relação às famílias, que deixam a criança na creche em vez de mantê-la no espaço familiar, especificamente junto à mãe. Por outro lado,

reafirma-se o valor pedagógico da creche junto às famílias, como instituição que instaura uma nova forma de ver a criança.

Embora as educadoras diferenciem creche e casa em termos de horários de atendimento e lugares físicos, a ideologia que liga os cuidados da criança pequena ao trabalho feminino e afirma que a "creche substitui a mãe" promove uma superposição de *tempus* e *locus* social do trabalho na creche e na família, semelhante àquela já apontada por Ricci, em seu estudo com mulheres oleiras, eliminando a polaridade (física) entre ambiente privado e ambiente de trabalho (Ricci, 1985). No caso das creches, a polaridade reaparece como "polaridade ideológica" entre a "responsabilidade da creche" e a "irresponsabilidade da família".

Um exemplo ilustra esse argumento. R. (2 anos) é abandonado na creche por sua mãe, que um dia não mais aparece para buscá-lo. Como a cozinheira da creche "mora ali mesmo", com a sua família, R. fica para dormir naquele dia. E, assim, por uma semana inteira, R. "mora" na creche. É só depois de uma semana que as educadoras vão procurar a avó de R., a qual se recusa a ficar com o menino. Este continua na creche, até que as educadoras logram "convencer" a avó a aceitá-lo. Junto à incontestabilidade das educadoras para com R., está a crença das educadoras de que a creche é uma espécie de casa das crianças, de que os pais têm pouca responsabilidade e que a creche substitui a família.

[Sou] quase mãe, ou uma tia que fica muito junto da criança todo o dia e sabe dos problemas, tenho que ter responsabilidade, pois sou mais ou menos uma mãe emprestada.

Na fala das educadoras, a mãe é a figura central na família. A ela cabe a responsabilidade pelo cuidado da criança, seu bem-estar psicológico e equilíbrio emocional. Entretanto, em famílias-onde-o-pai-não-está, a mãe é considerada mais frágil, seja porque lhe faltaria a "proteção" da figura masculina, seja porque deixaria prevalecer seus interesses pessoais sobre os da criança.

Eu acho assim, que as coisas do mundo envolvem muito a pessoa, ainda mais quando a pessoa é jovem...e, normalmente, essas mães que não se preocupam muito com os filhos, normalmente são mães que não são casadas, né? e, aí, vivem num cômodo sozinha, aí, vai trabalhar de dia, né? a noite chega, sabe? quer ir numa discoteca, num barzinho, sabe? e aí num dá muita vez pro filho, não... e o tempo vai passando, e eles num liga, né? e bebem, sabe? divertem e... e como sabe que o filho fica com a vó acha que o filho está muito bem cuidado, acha que está tudo ótimo, né?

As famílias consideradas mais "inadequadas" são as de "mães solteiras", isto é, onde o pai não se faz presente. Apesar de não atribuírem ao pai igual responsabilidade nas tarefas cotidianas da família, as

educadoras entendem que a sua presença, como provedor e autoridade, é indispensável para dar referência à criança e à mãe. Ressalte-se que só consideram presente o pai que more na mesma casa do filho, sugerindo que, na ausência de vínculo entre pai e mãe, a criança passa a "não ter pai". Portanto, o fato de que, como dizem, "a maioria dos meninos das creches não tem pai" vem reafirmar a sua representação da "carência" da criança.

É preciso ponderar que, em muitos casos de famílias chefiadas por mulheres, o pai é "ausente" tanto no sentido de "não-coabitar-com-a-criança", mas também no sentido de que abandona inteiramente o contato com os filhos. E é preciso também lembrar, embora sem conhecer a proporção dos "tipos de abandono", que este ocorre tanto porque o pai nunca mais procura os filhos quanto porque a mãe impede que os procure. Consideremos que, em famílias de baixa renda, quando um dos pais deixa de prover (ou administrar) a subsistência, o resultado provável é o rebaixamento da qualidade material de vida. Sabemos ainda que, desprovida do vínculo afetivo básico de um dos genitores, a criança enfrenta dificuldades em seu desenvolvimento. Mas sabemos também que, encontrando outras relações e condições, a criança pode vir a elaborar, superar e/ou conviver com sua situação peculiar. Enfim, seja por razões materiais seja por razões psicológicas, a condição familiar da criança não dita o seu destino.

Discriminar famílias por sua estrutura específica, com base no pressuposto de que esta influencia diretamente o amor e cuidado dirigido às crianças, é duplamente inadequado. Em primeiro lugar porque, conforme demonstrado na antropologia e na história, o cuidado entre gerações é possível dentro de uma grande variedade de tipos de família. Em segundo lugar, porque a realidade psicológica da relação afetiva entre adultos e crianças não é função direta do tipo de família, mas é uma relação construída a partir de um contexto mais amplo que inclui a família mas não se restringe a ela.

A prevalência de uma concepção tradicional de família desconsidera a diversidade que pode tomar a organização familiar nas classes populares, seus significados e tendências de mudança². Estudando famílias de baixa renda em Salvador, Woortman mostra, por exemplo, que muitas podem ser caracterizadas como matrifocais, pois as redes de apoio, lazer e habitação, afetividade e socialização das crianças estão fortemente articuladas em torno da figura e da família materna (Woortman, 1987). Ainda, como Lobo ressaltou, é preciso ponderar que as mulheres das classes trabalhadoras estão preocupadas em mudar os papéis que lhes atribuem as estruturas tradicionais da família e que esta preocupação é acirrada com a inserção da mulher no mercado de trabalho (Lobo, 1991).

São necessários mais estudos sobre as estruturas familiares na população de baixa renda. Além de uma melhor compreensão das formas empiricamente observáveis (como a família-onde-o-pai-está-ausente, por exemplo), é preciso entender até que ponto tais formas se relacionam a valores e significados estabelecidos e/ou respondem a dificuldades de organização da vida cotidiana. É importante também conhecer as relações de gênero nesses conjuntos específicos.

A representação da família como um sistema hierárquico, em que masculino e feminino são vinculados, respectivamente, ao mundo do trabalho e ao mundo familiar, influencia, como visão de mundo, a socialização das crianças. Uma visão rígida, por parte das educadoras, sobre a forma familiar pode atrapalhar tanto o seu relacionamento com essa família quanto o valor transformador da instituição-creche para a classe trabalhadora. Ou seja, provendo socialização para as crianças das classes populares, a creche comunitária atinge uma instituição tão essencial na formação da identidade quanto a família; a creche comunitária poderia contribuir para a reconstrução da identidade mesma dessas classes. A dificuldade em assumir esse papel pode estar associada, entre outros fatores, à existência de processos de auto-estigmatização.

ESTIGMA E IDENTIDADE: A CRIANÇA MAIS NEGRA ENTRE AS NEGRAS... E A CRIANÇA MAIS POBRE ENTRE AS POBRES...

Como já enfatizou Hasenbalg, nas escolas de clientela pobre, onde a criança negra está sobre-representada, ocorre o que se poderia chamar de "ideologia da impotência", em que uma percepção estigmatizante por parte dos professores com relação ao aluno negro e pobre é integrada à relação professores-alunos e, reificada no ambiente escolar, termina por se realizar no processo educacional (Hasenbalg, 1987. p.26).

Embora comportamentos discriminatórios em relação às crianças, pelo fato de serem de uma dada cor ou raça, tenham sido pouco observados, as educadoras nos relataram, durante o Seminário, vários casos de discriminação. Falaram especialmente da existência de preconceitos entre crianças e de suas próprias dificuldades em intervir para pôr fim à discriminação. Não se tratava, então, de uma discriminação assumida, mas de um "mal-estar" relativo à cor, que passava despercebido, a menos que a educadora fosse pressionada a enfrentá-lo.

2 Para uma discussão sobre a utilização de conceitos como "patriarcal" e "tradicional" na análise de famílias, em diferentes contextos, ver Corrêa (1981), Duarte (1984) e Sarti (1992).

Alguns exemplos servem para nos dar uma idéia desse "mal-estar". Brincando de roda, uma criança não-negra pergunta à educadora se ficará suja se pegar na mão de outra criança negra. A educadora, negra, nos conta o caso sorrindo. Ela disse à criança "que é claro que não, todo mundo é igual". Um monitor relembra o dia em que um grupo de meninas brincava "de casinha" e, dentre elas, "a de pele mais escura" fazia o papel de empregada doméstica. Hesitou, mas interferiu. Sugeriu às meninas que mudassem de papéis. Elas abandonaram o jogo. Quando o educador se afastou, retomaram a brincadeira, com a mesma divisão inicial de papéis. Na dúvida, o educador "deixou pra lá".

Foi interessante notar a linguagem usada pelas educadoras ao definir as crianças protagonistas de episódios preconceituosos. Diziam, por exemplo, "cabelo ruim" ou "mas essa era pretinha mesmo, pretinha que chegava a ser azul de tão preta". E, mais interessante ainda era a diferença que faziam na "intensidade" da cor, pois entre as participantes do Seminário predominavam o negro e variados tons escuros de pele.

Falamos, nesse caso, de um "mal-estar" relativo à cor da pele quando, em um ambiente onde muitas pessoas possuem características étnicas negras, a evitação sistemática de se referir a essa identidade, ou o uso sistemático de eufemismos, apelidos ambíguos ou insinuações são procedimentos que comunicam ao indivíduo, explícita ou implicitamente, a presença e a força de um estigma social.

Embora a discriminação nem sempre se expresse ativamente em comportamentos explícitos no ambiente escolar, um jogo de insinuações e expectativas de inferiorização do negro, em geral, pode afetar a criança em particular, quando essa criança se "reconhece" no espelho da representação social do negro. Na ideologia do branqueamento, como bem expressou Romão, "negro sempre é o outro" (Romão, 1987, p.140). O processo de discriminação racial no contexto das creches comunitárias nos pareceu melhor caracterizado com auto-estigmatização. No caso, é uma discriminação não do "outro, que é negro", mas do "outro negro", que se é.

Esse mesmo processo ocorre com as crianças de nível socioeconômico inferior. Embora — ou talvez justamente por isso — as creches atendam às classes populares, as educadoras comentaram sobre a discriminação das crianças mais pobres que, mediante um processo sutil, receberiam menos atenção. Incide, portanto, na mesma categoria de auto-estigmatização, indicando uma tentativa de dar à creche uma aparência de melhor nível social. É importante ressaltar que se as próprias educadoras foram capazes de apontar essa discriminação, é porque estão em um processo de questioná-la, mesmo se ainda percebem sua presença na "correria do seu cotidiano" e no comportamento das "outras".

Vamos, então, estender a discussão da auto-estigmatização para a socialização diferencial nas creches comunitárias, mediante compreensão dessas creches como "um mundo muito feminino", onde a maioria das trabalhadoras são mulheres, a principal figura familiar é a mãe e a própria função de cuidar de crianças é entendida como atividade essencialmente "feminina".

CONCLUSÃO: UM MUNDO MUITO FEMININO...

Como vimos, a socialização nas creches comunitárias tende a mostrar diferentes lugares para meninas e meninos nas relações de trabalho e em assuntos de sexualidade, dentro de uma concepção de família em que o homem está referido ao espaço público e a mulher ao espaço doméstico. Este modelo de família está associado à idéia da "creche como mal necessário", em que a mulher-mãe só se insere no mercado por uma premente necessidade financeira. Entretanto, a "creche como direito" da criança, da mãe trabalhadora e do pai trabalhador é a base para o reconhecimento de outros modelos de família, nas quais a participação da mulher-mãe na força de trabalho e a do homem-pai na vida familiar tornam-se novos valores. As duas concepções de creche influenciam a socialização das crianças.

Como afirma Anyon, as ideologias de papéis sexuais contraditórios se processam de forma ativa pelas mulheres adultas. A construção da identidade de gênero envolve acomodação e resistência. Nesse sentido, a apropriação da feminilidade por parte das mulheres pode ser uma forma de resistência a pressões maiores, ou ganho secundário em certas situações sociais (Anyon, 1990). Em nossa pesquisa, a creche aparece como um universo "por demais" feminino. Talvez a apropriação desse universo, vivenciada com ambigüidade, represente um "ganho", garantindo o cuidado das crianças fora da família mas ainda sob controle feminino.

Se, em uma visão assistencialista, a creche era vista como "mal necessário" para as "pobres mães trabalhadoras" e a manutenção do poder sobre as mulheres se dava pela reprodução dos papéis tradicionais, a creche comunitária deve, agora, reafirmar o direito dessas mulheres — mães trabalhadoras pobres — de estarem no mercado de trabalho e de terem uma família, ao mesmo tempo. Assim, os dois aspectos da ambigüidade ficam caracterizados: (1) enquanto o questionamento dos papéis tradicionais justifica o trabalho da mãe fora de casa e a existência da creche, (2) a manutenção dos papéis tradicionais ajuda a manter as áreas de poder e decisão na educação dos filhos, conservando a creche como espaço feminino.

Não é razoável supor uma coerência absoluta de representações sociais no interior de um sistema simbólico, uma vez que a consciência possível (neste

caso enfocando as relações de gênero) deve estar enraizada em um contexto sociocultural, construída a partir de relações e linguagem e, portanto, às voltas com as contradições da própria realidade.

Note-se que, como argumenta Bruschini, apesar de a participação da mulher na força de trabalho, durante a década de 1980, ter crescido sensivelmente, as mulheres ainda ocupavam cargos inferiores, percebendo baixos salários, atuando em "guetos" tipicamente femininos, tais como as ocupações de empregada doméstica e secretária. Em 1980, as solteiras constituíam 51% da força de trabalho feminina e as casadas apenas 36%. Casamento e maternidade implicavam, para a mulher, maiores dificuldades de integração na força de trabalho (Bruschini, 1990).

Dessa forma, em um "mundo muito feminino", onde mulheres são as principais articuladoras e a maioria das educadoras, a discriminação de gênero nas creches comunitárias aparece como sistema organizador do mundo, vinculada às diferenças existentes na hierarquia da família e da sociedade. Aparece como contradição, de acordo com a qual a creche é uma extensão do papel feminino da maternagem, ao mesmo tempo em que expande esse papel. Justamente por essa contradição, aparece também como auto-estigmatização de um feminino que hesita entre papéis.

Potencialmente, a creche comunitária é uma instituição capaz de apoiar projetos pedagógicos para os filhos dos trabalhadores e novas formas de organização do cotidiano familiar. Entretanto, a cultura que ela

gera oscila entre concepções "tradicionais" (no interior da classe trabalhadora) ou "idealizadas" (através de ideologias da família) e concepções que estão sendo criadas na própria luta de organização das creches.

Tudo indica que as creches comunitárias vivem um processo de descontinuidade entre sistemas simbólicos, vinculados, por um lado, às formas "tradicionais" de organização da família e do cuidado à infância na classe trabalhadora, e, por outro, às formas de organização criadas com a participação da mulher no mercado de trabalho e com a defesa da cidadania da criança. Como escrevem Nicolacci-da-Costa (1985) e Figueira (1985), o resultado da descontinuidade simbólica é o desmapeamento, que implica não ausência de valores mas presença de valores diferentes e contraditórios.

Nicolacci-da-Costa expõe dois tipos de descontinuidade no processo de socialização: a *diacrônica*, que ocorre entre sistemas subseqüentes ao longo da história do sujeito, e a *sincrônica*, que se dá entre sistemas simbólicos coexistentes no cotidiano do sujeito. Podemos argumentar que a descontinuidade está posta entre sistemas atuais (sincrônico) de organização do cotidiano das classes populares, mas se articula também a um projeto de transformação (diacrônico) do qual a creche comunitária, como instituição, pode ser portadora. Será necessário acompanhar como essa instituição que hoje caracteriza "um mundo muito feminino" poderá contribuir para transformações das relações de gênero, trazendo novos elementos críticos para nossas atuais concepções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Lúcia. *A Face íntima de uma instituição: um estudo sobre famílias operárias*. Belo Horizonte, 1981. Diss. (mestr.) UFMG
- AMEPPE (Assessoria a Movimentos de Educação Popular Paulo Engert). *Dados sobre creches comunitárias*. Belo Horizonte, 1992. (mimeo)
- ANYON, Jean. Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.73, p.13-25, maio 1990.
- ARIÈS, Phillippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BARROSO, Carmen Lúcia M., BRUSCHINI, Maria Cristina A. Sexualidade Infantil e práticas repressivas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.31, p.86-94, dez. 1979.
- BRUSCHINI, Maria Cristina A. Estrutura familiar e trabalho na Grande São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.72, p.39-57, fev. 1990.
- CORRÊA, Mariza. Repensando a família patriarcal brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, p.5-16, maio 1981.
- DONZELOT, Jacques. *A Polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- DUARTE, Luís F. D. Pouca vergonha, muita vergonha: sexo e moralidade entre as classes trabalhadoras urbanas. 4º Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos Populacionais (ABEP), Águas de São Pedro, São Paulo, out. 1984.
- FIGUEIRA, Sérvulo. *Cultura da psicanálise*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- GOFFMAN, E. *A Representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.63, p.27-9, nov. 1987.
- GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Anjos sobre a cidade — a criança de favela em seu mundo de cultura*. Belo Horizonte, 1990. Diss. (mestr.) Faculdade de Educação/UFMG
- HADDAD, Lenira. A Relação creche-família: relato de uma experiência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.60, fev. 1987.
- HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional. A produção do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.63, p.24-6, nov. 1987.
- HASENBALG, Carlos A., SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.73, p.5-12, maio 1990.
- LOBO, Elizabeth de Souza. *Núcleo de estudos da mulher e relações Sociais de gênero*. Relações sociais de gênero x relações de sexo. São Paulo: USP, 1989. Os Usos do Gênero.

- LOBO, Elizabeth de Souza. *A Classe operária tem dois sexos*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- MONTALI, Lília. Arranjos familiares: o esforço coletivo para viver na Grande São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.72, p.58-69, fev. 1990.
- MOTT, Maria Lúcia B. A Criança escrava na literatura de viagens. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.31, p.57-68, dez. 1979.
- NICOLACCI-DA-COSTA, Ana Maria. Mal-estar na família: descontinuidade e conflito entre sistemas simbólicos. In: FIGUEIRA, Sérvulo. *Cultura da psicanálise*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- OLIVEIRA, Zilma de M. R., FERREIRA, Maria Clotilde R. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.56, fev. 1986.
- RICCI, Terezinha D'Aquino. A Rosa não é a rosa: reflexões sobre a globalidade e multiplicidade da vivência da mulher e a inadequação dos conceitos bipolares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.54, p.73-84, ago. 1985.
- ROMÃO, Jeruse M. Experiências educacionais em Santa Catarina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.63, 1987.
- SARTI, Cynthia. Família patriarcal entre os pobres urbanos? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.82, p.37-42, ago. 1992.
- SCOTT, R. Parry. O Homem na matrifocalidade: gênero, percepção e experiências do domínio doméstico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.73, p.38-47, maio 1990.
- VIEIRA, Livia M. F., MELO, Regina L. C. A Creche comunitária "Casinha da Vovó": prática de manutenção/prática de educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.62, ago. 1987.
- WOORTMAN, Klaas. *A família das mulheres*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Brasília: CNPq, 1987.
-