

SILVIA ZANATTA DA ROS

PEDAGOGIA MATERNA E RELAÇÕES SOCIAIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

FLORIANÓPOLIS - 1990

SILVIA ZANATTA DA ROS

PEDAGOGIA MATERNA E RELAÇÕES SOCIAIS

Dissertação submetida como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação (Teoria e Prática Pedagógica), à Comissão Julgadora, sob Orientação da Professora Dra. Leda Scheibe da Universidade Federal de Santa Catarina e Co-orientação do Professor Dr. Paolo Nosella da Universidade Federal de São Carlos.


FLORIANÓPOLIS - 1990

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

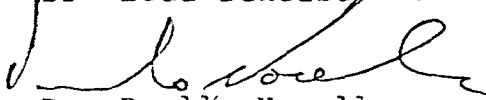
PEDAGOGIA MATERNA E RELAÇÕES SOCIAIS

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

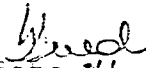
APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 28/09/1990.



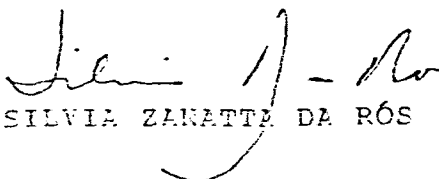
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leda Scheibe, - Orientadora



Prof. Dr. Paulo Nosella



Prof.<sup>a</sup> MSc. Bernadete W. Aued



SILVIA ZANATTA DA RÓS

... "os seres humanos não nascem para sempre no dia em que as mães os dão a luz, e sim que a vida os obriga outra vez e muitas vezes a se parirem a si mesmos."

(Gabriel Garcia Márques)

Aos meus pais, ao Marco, meu companheiro, a José Pedro e João Luiz, meus filhos, porque me ajudaram a nascer muitas vezes.

## AGRADECIMENTOS

Á Professora Dra. Leda Scheibe, Orientadora e ao Professor Dr. Paolo Nosella, Co-orientador pelos encaminhamentos teóricos e pela confiança na busca do novo.

Á Professora Bernadete Wrublewski Aued que acolheu afetiva e pedagogicamente uma vontade e um projeto de transformação, não só no nível teórico como no nível pessoal.

Ao Professor Idaleto Malvezzi Aued, à Professora Edna Garcia Fiod, ao Professor Luiz Carlos Nogueira da Gama pela ajuda na árdua tarefa de aproximação às leituras materialistas do social.

Às mães e às avós entrevistadas, residentes nas cidades de Ibirama, Brusque e Criciúma pelo convívio prazeroso, pelos depoimentos e participação na construção da investigação.

Aos Técnicos envolvidos nos Programas de Creches Domiciliares também residentes em Ibirama, Brusque e Criciúma, pela participação na pesquisa, na leitura de seus resultados e na incorporação daquilo que apreendemos, para a continuidade do trabalho que realizam. (1)

(1) Do município de Ibirama: Vera Müller, Giane Hoeller e Maide Graffer

Do município de Brusque: Maria Aparecida M. Paes, Bernadete A. Périgo, Zita Petermann, Zenair R. Vanelli, Erica Holatz, Angela R.S. Fontela, Maria Regina A. da Silva.

Do Município de Criciúma: Marílene da Silva e Sidney Duarte de Oliveira.

Pelo mesmo motivo, agradeço também, aos técnicos do Serviço Social da Indústria de Florianópolis, atuantes na Divisão de Desenvolvimento Social: Isolete de Souza Dozol, Sandra Marisa de Abreu, Dilamar Abreu Hinz e Rosimeri Lima.

Aos colegas do Departamento de Estudos Especializados em Educação - CED, pelo apoio e apreço.

Á Professora Vera Bazzo pela revisão lingüística.

Ao Henrique Pierri e Maria Helena Nunes pelo serviço datilográfico.

# "PEDAGOGIA MATERNA E RELAÇÕES SOCIAIS"

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO ..... 12

### CAPÍTULO I

#### A BUSCA DE UM MÉTODO PARA A APREENSÃO DA REALIDADE

1.1. A PSICOPEDAGOGIA ENQUANTO PONTO DE PARTIDA..... 23

1.2. DA PERSPECTIVA INDIVIDUAL À PERSPECTIVA SOCIAL..... 28

1.3. O RELATO DAS DIFERENTES LEITURAS DA REALIDADE..... 39

1.3.1. A APARÊNCIA EXPLICADA PELA APARÊNCIA..... 39

1.3.2. A TENTATIVA QUE RESULTA NO EVOLUCIONISMO..... 45

1.3.3. A INVESTIGAÇÃO QUE PRIVILEGIA A ESSÊNCIA..... 49

### CAPÍTULO II

#### AS BASES TEÓRICAS QUE DELINEARAM AS RELAÇÕES DO ESPECÍFICO COM A TOTALIDADE.

2.1. AS ATIVIDADES DOS HOMENS NA CRIAÇÃO DE SI MESMOS.... 56

2.1.1. O HOMEM COMO SÍNTESE DAS RELAÇÕES SOCIAIS.... 56

2.1.2. TODOS OS HOMENS SÃO FILÓSOFOS..... (67) 68

2.2. O DISCURSO MATERNO: SITUADO NO SÉCULO XVIII OU NO LI-  
MIAR DO SÉCULO XXI?..... (73)

### CAPÍTULO III

#### DA APARÊNCIA, A INVESTIGAÇÃO CAPTOU O DISCURSO PARA DESVELAR O CONTEÚDO

3.1. SOCIEDADE:

"O IMPORTANTE NA SOCIEDADE É O DINHEIRO, DEPOIS A AMIZA-  
DE"..... 84

3.1.1.	ÁUREA.....	84
3.1.2.	MARIA JÚLIA.....	85
3.1.3.	LÚCIA.....	86
3.1.4.	JANETE.....	87
3.1.5.	ELENA.....	91
3.2.	TRABALHO: "O TRABALHO É TUDO NA VIDA".....	94
3.2.1.	ÁUREA.....	94
3.2.2.	MARIA JÚLIA.....	97
3.2.3.	LÚCIA.....	98
3.2.4.	JANETE.....	98
3.2.5.	ELENA.....	99
3.3.	EDUCAÇÃO: "É UM DIREITO DO PAI E DA MÃE, ENSINAR".....	101
3.3.1.	ÁUREA.....	101
3.3.2.	MARIA JÚLIA.....	105
3.3.3.	LÚCIA.....	107
3.3.4.	JANETE.....	110
3.3.5.	ELENA.....	114
3.3.6.	VÓ CELINA.....	115
3.3.7.	VÓ GERALDA.....	116
3.3.8.	VÓ AIDA.....	117

## CAPITULO IV

### CONSIDERAÇÕES PARA UM NOVO COMEÇO EM PSICOPEDAGOGIA

4.1.	O QUE SÃO PRINCÍPIOS EDUCATIVOS?.....	121
4.2.	AS RELAÇÕES EDUCATIVAS EMANAM DA SOCIEDADE?.....	129
4.3.	PORQUE A ESCOLA É REFERÊNCIA?.....	141
4.4.	A PEDAGOGIA FAMILIAR ESTÁ TRADUZIDA NO DISCURSO DA MÃE?.....	151

BIBLIOGRAFIA.....	180
-------------------	-----

ANEXO - Roteiro básico de entrevistas.....	184
--	-----





Pranchas de Käthe Kollwitz  
(1867 - 1945).

**PEDAGOGIA MATERNA E RELAÇÕES SOCIAIS**

## PEDAGOGIA MATERNA E RELAÇÕES SOCIAIS

### R E S U M O

O presente trabalho tem como objeto de estudo a relação educativa mediada pela mãe com seus filhos enquanto expressão da totalidade do social.

Foi realizado a partir do convívio e de entrevistas orientadas, segundo os temas: Educação, Trabalho e Sociedade, à mães da chamada classe subalterna direta e indiretamente relacionadas ao trabalho produtivo, seguidos de discussões aprofundadas com profissionais envolvidos em programas de educação infantil de quatro municípios do Estado de Santa Catarina.

A investigação permitiu destacar alguns princípios educativos que pautam condutas, cujo conteúdo é histórico e está colado à maternidade, bem como, a apreender o significado dos mesmos, na sociedade capitalista.

Possibilitou compreender a forma que a mediação toma na relação pedagógica do grupo familiar, cuja síntese se vê expressa no discurso e no repertório educacional materno. Traz, assim, os resultados e, ao mesmo tempo, os pressupostos das relações sociais caracterizando os processos "naturais" de educação materna como processos social e culturalmente determinados. Permitiu apreender, também, na pedagogia materna, os elementos de resistência aos mandos do movimento que reedita as formas que afirmam a organização social atual.

## MATERNAL PEDAGOGY AND SOCIAL RELATIONS

### ABSTRACT

The aim of the present study is to examine the way a mother, in her role of educational mediator, passes on information and concepts to her children, and to what extent her teaching is an expression of overall social reality.

The research was carried out by means of constant contact, as well as directed interviews with mothers of the so-called subaltern class, on the themes: Education, Labor and Society. The interviews were followed by deepening discussions with professionals involved in child education programs in four cities in Santa Catarina state.

This investigation has allowed us both to highlight some behavior-moulding educational principles, whose content, origin and development are closely linked to the concept of motherhood, and to learn the meaning of these principles in a capitalistic society.

This study was able to enable us to understand the form a mother's mediation takes on, in the pedagogic relationship within the family group synthesis can be seen in the mother's educational discourse and repertory. In this way, it reveals the results, and at the same time, the premises of social relations characterizing the "natural" processes of maternal education as socially and

culturally determined processes. We have also been enabled to discover, in the mother's (way of) teaching, the elements of resistance to the guidelines of action which re-edit the forms that reinforce the present-day social organization.

## INTRODUÇÃO

O intuito de aproximar o meu fazer psicopedagógico a uma proposta que incluía a minha concepção de mundo e a relação educativa que estou tendo com a vida, impõe a construção de uma síntese crítica com novos arranjos e rupturas, não só no pensamento, como no coração (intelecto e afeto).

A busca é a tentativa de manter coerência no compromisso com a verdade. Não falo daquela verdade abstrata à qual se opõe mecanicamente a não verdade, os valores maniqueístas do bem e do mal, mas sim a de desvelar o que foi apreendido de forma dogmática e imobilizadora na compreensão do homem e das relações que se estabelecem a cada síntese do movimento histórico da humanidade.

Disse GRAMSCI, ao refletir sobre a busca desta verdade:

"Crítico a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente (...) O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um "conhece-te" a ti mesmo como produto do processo histórico até hoje desenvolvido..." (GRAMSCI, 1981: 12)

Esta dissertação, de alguma maneira assim se configura. Finalizo começando, ciente de que, à resolução de um certo número de questões, outras tantas surgirão. Buscar é preciso!

Faço referência, inicialmente, a uma experiência pes-

soal. Esclareço, no entanto, que ela se faz oportuna pelo fato de expressar um momento do movimento pertinente à educação em uma das suas especificidades, isto é, da psicopedagogia, e da educação especial. Para apreender a realidade, é fundamental compreender que a investigação não se resolve nas experiências individuais em si. O indivíduo é expressão das relações sociais. É expressão de definições que a humanidade realiza ao promover sua sobrevivência material - as definições possíveis, para as relações históricas de um momento da vida.

Falar da minha experiência tem, por isso, apenas o sentido de relatar a forma, que ganha uma vivência singular, proporcionado pelo grau de consciência que está sendo possível fazer-se presente em mim neste momento. O conteúdo, desta vivência tem como determinante a trama das relações sociais. É a teoria que possibilitará a leitura deste conteúdo, deste movimento, das relações e das categorias que o organizam:

"As categorias (...) exprimem, mediante suas regularidades científicas, a estrutura lógica das relações sociais que se ocultam por trás dos indivíduos e que ultrapassam o quadro da consciência individual" (PACHUKANIS, 1988: 34)

Neste sentido cumpre desvelar a partir da teoria, a aparência que a educação toma nesta sociedade, e a forma na qual se expressa nos indivíduos, isto é, desvelar os caracteres sociais que lhe dão a forma que possui neste modo de produção. Enfoco, para tal, na psicopedagogia, a relação educativa

mediadora, mãe e filho, que se constituiu no objeto central de minha investigação. É o ponto de partida para compreender a totalidade da dimensão educativa do social.

Centrei a pesquisa nos primeiros anos de vida, propositalmente, objetivando eliminar, neste estudo, a análise da escola, levando em conta que seu papel educativo na sociedade de nossos dias tem sido objeto de muitos estudos.

A leitura da relação educativa entre mãe e filho nos primeiros anos de vida, com experiências de aprendizagem mediadas pela mãe, encaminha a investigação para a compreensão do papel da maternagem, enquanto um elemento particular e como forma de expressão das relações sociais que organizam os homens neste momento histórico.

Para a análise deste papel mediador, tomei por base o discurso materno, fundamentalmente. Do discurso, tive por objetivo apreender a concepção de mundo, isto é, a representação mental da realidade quando esta se transforma em abstração e se faz consciência na mente humana. Assim, o discurso materno, mesmo que não revele em si, a apropriação da totalidade, do social, enquanto conhecimento, revela uma concepção uma forma de mediação (1), que contém o significado de um momento do movimento da realidade.

(1) Ver a respeito da mediação, como a base dos processos psicológicos superiores, na obra de VYGOTSKY, "A formação social da Mente".

A relação educativa entre mãe e filho foi pesquisada por mim junto às mães envolvidas de alguma forma com as creches domiciliares, em atividades que desenvolvi junto a este programa na cidade de Ibirama, durante o ano de 1988. Também em 1989 realizei entrevistas e visitas às cidades de Criciúma e Brusque, onde foi possível discutir os dados já anteriormente levantados, junto aos programas de creches desta mesma natureza, ligadas ao Serviço Social da Indústria (SESI).

O universo de mães que foi tomado como referencial básico, é, portanto, composto por mulheres direta ou indiretamente inseridas no processo produtivo de trabalho (2), residentes nas cidades de Ibirama, Criciúma e Brusque (SC), vinculados aos Programas de Creches Domiciliares. (3)

- (2) Trabalho produtivo - "É produtivo o trabalho que valoriza diretamente, o capital, o que produz mais valia (...)" que serve ao capital como meio para sua auto-realização". (MARX, Capítulo Inédito: 70)
- (3) Apesar de centrar a pesquisa junto às mães envolvidas de alguma forma com as creches domiciliares não pretendi avaliar a finalidade e as condições em que estas creches se realizam. Esclareço apenas que as vejo enquanto um paliativo do Capital, necessárias ainda, enquanto a tendência da institucionalização da educação destinada aos primeiros anos de vida não se globalizar.



A construção teórica que acompanhou a apreensão do objeto de estudo, esteve fundada nos marcos de uma pesquisa que "pretende ser uma alternativa epistemológica na qual pesquisadores e pesquisados são sujeitos ativos da produção coletiva de conhecimento". (VEIGA, 1985: 196)

Neste sentido, e, ainda nas palavras de VEIGA, são refutadas: a neutralidade epistemológica dos instrumentos de pesquisa, neutralidade axiológica do pesquisador e distanciamento do sujeito em relação ao objeto, enquanto condição necessária e imprescindível para fazer ciência.

Os relatos, depoimentos, entrevistas, a vivência com o cotidiano materno e com o contexto social, foram analisadas segundo as categorias da totalidade e contradição. Considerei a praxis da maternagem, articulada à totalidade da sociedade; e também, articulado a ela, o contraditório, como possibilidade de "superação", de resistência ou de transgressão em termos de direcionamento histórico.

Para criar a possibilidade de um estudo aprofundado e sistemático, foi realizada uma seleção de algumas mães que foram então entrevistadas e acompanhadas de forma mais específica. Esta seleção baseou-se em alguns critérios tais como:

- Possuir filho na faixa etária de 0 a 6 anos de idade.
- Não possuir antecedentes mórbidos pessoais e familiares, relacionados à doença e à deficiência mental (Anamnese orientada);

- Não apresentar doença física (sua e/ou de seus familiares) que pudesse criar uma variável interveniente aos resultados do questionário.

Esta seleção foi realizada com o auxílio da equipe técnica do Programa. A equipe possuía, além do cadastramento de todas as mães, conhecimentos e vivência pessoal com as mesmas.

Num segundo momento, foi aplicado um questionário para a seleção que organizou, finalmente, o grupo específico de três mães crecheiras e duas mães operárias, que vieram a se constituir nas colaboradoras maiores deste trabalho de investigação.

O trabalho realizado não se ateve às pautas metodológicas que processam generalizações a partir de análise dos dados da pesquisas. Vai à generalidade para, a partir dela, compreender o discurso das mães, sem a intenção de que esta realidade particular explique o geral; mas, ao contrário, compreender de que maneira as "leis", as tendências que movimentam o real, movimentam ou estão presentes, também, na dinâmica que envolve a citada relação educativa.

MILLOR Fernandes (1989) caracteriza criticamente, com uma citação, uma dada abordagem ou interpretação daquilo que a aparência da realidade pode levar a concluir, quando metodologicamente a generalização dos caracteres da parte ou da especificidade toma conta ou se constitui na finalidade da investigação:

"Jesus foi crucificado entre o bom e o mau ladrão. Havia 50% de bons ladrões naquele tempo. Não é admirável?"

A primeira frase da citação, retrata o fenômeno. É afirmativa e objetiva. A segunda, já conclusiva, contém o dado estatístico que autoriza a generalização que a segue. A confirmação dos valores implícitos no fenômeno observado aí também se encerra.

É realmente "admirável" que tão suscinta exposição contenha os dados do tipo de morte que teve Jesus Cristo, da análise da sociedade de seu tempo e que o pesquisador possa acrescentar nela, ainda, o seu juízo pessoal.

A ironia de MILLOR permite-me apreender a limitação da descrição do aparente, a descrição da forma, descurada da essência, isto é, do conteúdo real que este fenômeno expressa, dos fundamentos sociais e do significado que ele encerra. Enquanto descrição da realidade, fico sem saber se os ladrões foram crucificados também ou se eles se limitaram a admirar a morte de Cristo. Esta "investigação" e esta "descrição" utilizada por MILLOR mostraram-se falhas.

"A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de pesquisar a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real". (MARX, K., 1984: 16)

A opção metodológica e de referência teórica por mim definidas estão fundamentadas no marxismo, por considerar que através dele se pode apreender da realidade a expressão de seu movimento.

José Claudio BaRRIGUELLI, afirma:

"o marxismo, hoje, é aquilo que nós podemos chamar a ciência da moda. Faz parte do modismo da humanidade, não sem razão (...) pelo fato de ter criado a forma de explicação, de compreensão da realidade atual, a realidade quotidiana dos sentimentos, das vontades, das necessidades e de todas as formas possíveis de consciência"...(BARRIGUELLI, 1988; 2)

O intuito, com o marxismo, não é de reproduzir as citações de Marx e demonstrá-las, mas a de dar um passo no sentido de compreender "a natureza sócio-histórica do psiquismo humano". (VYGOSTSKY, LURIA, LEONTIEV, 1988), isto é, das formas superiores de comportamento, vinculados à materialidade, às relações sociais.

A opção por esta metodologia de investigação não se deu apenas por uma questão pessoal, mas sim histórica, já que, neste momento, ela se constitui no instrumento capaz de permitir uma leitura da realidade que não seja mecanicista ou idealista, ou que imponha um dualismo entre homem e sociedade.

A descrição do processo de apreensão da realidade constitui o primeiro capítulo desta dissertação. Aí estão as diferentes investidas, as rupturas, assim como as dificuldades de estabelecer relações entre o todo e as suas partes. Este mo-

mento apresenta também o sentido gratificante de aproximação a uma metodologia que não se fecha no individualismo, mas que se lança, com um olhar mais amplo, rumo à compreensão da realidade.

O segundo capítulo, elucida alguns pontos teóricos já apontados no primeiro e presentes, também, no terceiro e quarto capítulos, não obedecendo com isto a ordem tradicional de apresentação do referencial teórico. Enfatizo e descrevo, ainda, um exercício no sentido de estabelecer as relações da aparência com a essência. Neste exercício pretendi relacionar a terminologia de uma abordagem materialista da realidade com o linguajar pedagógico da maternagem. Enquanto exercício, retorno várias vezes a um mesmo lugar, até poder realizar uma síntese a mim satisfatória e possível, a cada momento da construção deste trabalho.

O terceiro capítulo traz o discurso materno e encaminha o raciocínio para a apreensão do significado da relação educativa entre mãe e filhos, diante do social, (da dimensão educativa do social, ou do cultural).

O quarto capítulo demonstra, as características que revestem a relação educativa entre mãe e filho nesta sociedade, transformando em algo "natural" e a-histórico aquilo que é social e que pertence a este modo de produção da existência dos homens.

Na família, às mães cabe reger, no cotidiano da rela-

ção este "natural" que provê, que ampara, que organiza junto com os filhos a construção de si próprios, com este social que se gruda e adere às relações humanas, fetichizando-as.

Aproximar um do outro (o natural e o social), de maneira que se expressem como uníssonos é o papel mediador da família que se traduz no discurso materno, já que a família, no capitalismo, deposita na mãe a responsabilidade de coordenação das tarefas educativas.

A a-historicidade presente em diversas maneiras, qualifica as mediações que promovem a educação. Reeditam-se papéis mortos, concretizam-se formas de recuo, expressando, das relações sociais, uma de suas faces. Editam-se também, desde o contraditório, a possibilidade de, neste momento histórico, tal qual está se mostrando, romper com tudo aquilo que é contra-revolucionário.

## CAPÍTULO I A BUSCA DE UM MÉTODO PARA A APREENSÃO DA REALIDADE

### 1.1. A PSICOPEDAGOGIA ENQUANTO PONTO DE PARTIDA

O movimento que se realiza entre os educadores, no sentido de aprofundar análises e reflexões, a partir de suas inúmeras especificidades vem se mostrando cada vez mais significativo. Este fato é motivado não só pelo objetivo e acentuado descaso com o qual o Estado, nas últimas décadas, vem tratando das questões educacionais no Brasil (1), como também, pela necessária revisão, em termos filosóficos, políticos e sociológicos das teorias educacionais vigentes.

A psicopedagogia, a exemplo de outras áreas de atuação especializada dentro da educação (2), não foge à regra, rompe com os limites das clínicas privadas para recriar-se junto aos serviços públicos educacionais ou da área da saúde.

(1) Luis Antonio CUNHA e Moacyr de GóES, denunciam esta trajetória nas últimas décadas em : "O golpe na educação."

(2) Já em 1981, FERRETTI, sintetizava em "Considerações críticas a respeito da Orientação Educacional", a questão do especialista na educação.

Sua inserção no contexto público educacional, no final dos anos 60 se dá enquanto possibilidade terapêutica, reintegrando os alunos que apresentavam dificuldades escolares ao sistema de ensino regular, quando a escola de então, impregnada do espírito do "escolanovismo," afirmava sua identidade cumprindo o papel de "adaptadora" do indivíduo à sociedade.

Na articulação psicopedagogia e escola, a primeira adaptava o indivíduo à escola e a segunda adaptava a criança à sociedade, caracterizando uma relação de identidade entre a função de uma e outra, legitimada pelo fato de que, os considerados desadaptados seriam aqueles indivíduos diferentes, rejeitados no social. (3)

A psicopedagogia integrava o aluno na escola, a partir do trabalho realizado nas clínicas privadas, específicas para este fim, ou no interior da própria escola, ou ainda integrando equipes multidisciplinares junto aos serviços de saúde pública. (4)

- (3) Dermeval SAVIANI em "Escola e democracia", esclarece que os principais representantes do escolanovismo ou da Pedagogia Nova se convertem a ela, a partir da preocupação com os "anormais" (Decroly e Montessori, por exemplo) e que uma espécie de bio-psicologização da sociedade, da educação e da escola, acrescido às constatações de deficiências neuro-fisiológicas e com a multiplicação dos testes em psicologia (inteligência inclusive), apontando diferenças individuais entre os homens, são elementos que ganham espaço junto a esta pedagogia.
- (4) No sul do país (anos 70), destacam-se como exemplos, no âmbito escolar, as clínicas de Leituras em Porto Alegre - R.S., ou as Classes Especiais em Florianópolis - S.C. No serviço de saúde pública, o Setor de Medicina Pedagógica - Centro Médico Social São José do Murialdo, também em Porto Alegre.



Nas clínicas privadas, o ideário tecnicista, "cientificamente neutro" e amparado nas teorias sistêmicas, embasava uma psicopedagogia também neutra e imparcial que desenvolvia e importava métodos e técnicas que acabavam por submeter terapêutas, pacientes ou clientes à eficiência de sua organização racional e aos meios que a maximizavam. (5)

Nos serviços públicos, as leituras em torno do método de Paulo Freire, abriram um outro caminho. Ainda que presa aos meios ou aos métodos, a psicopedagogia rompeu, de alguma maneira, com a pedagogia tecnicista. Imbuída dos princípios de uma educação popular (6), chegou aos serviços de medicina social, à escola pública e às favelas, isto é, à população periférica, com o intuito de socializar o ideário de sua especificidade psicopedagógica.

(5) A propósito das teorias funcionalistas e de sistema sociais ver: Problemas fundamentales de la Teoria Sociológica (Rex, 1968: 98)

(6) Neste sentido, obras como: "Essa escola chamada vida", de Paulo Freire e Frei Beto; "Educação na América Latina", Coord. de Felícia Reicher Madeira e Guiomar Nano de Mello; "A questão política da educação popular", de Carlos Rodrigues Brandão; "Educação e Favela" sob a organização de Victor Vicent Valla; "Perspectivas e dilemas da educação popular", organização de Vanilda Paiva, entre muitas outras, relatam intensamente, os dilemas de uma época a respeito da questão do saber popular. (detalhamento destas fontes na bibliografia)

Os trabalhos psicopedagógicos realizados nas favela coincidiram com aquele momento ufanista dos inícios dos anos 70, onde os trabalhos de cunho social tinham como bandeira importante o fato de assegurar alguns direitos para o povo. O esforço neste sentido, era tão grande que este objetivo acabou por se constituir na finalidade da luta e desta forma, a grande conquista acabava por aparelhar-se, em seu resultado, com o que se poderia chamar de conquistas das "migalhas que sobram do banquete burguês." (7)

Neste primeiro momento, tudo girava em torno de reformas caracterizadas pelo imediatismo das ações que garantissem, pelo menos, melhor qualidade de vida aos explorados. E é preciso que se tenha essa garantia, não resta dúvida, mas quando isto passa a ser o grande objetivo da luta, perde-se a totalidade e quando tal acontece, quando uma especificidade deixa de ser vista como tal, isto é, enquanto uma expressão da totalidade, passando ela a ser a totalidade, há desgoverno das ações que, além de anularem-se, ajustam-se ao Capital enquanto "input" adequado à sua retro-alimentação.

(7) Pedro de ALCÂNTARA FIGUEIRA, em seu texto: "A questão do momento" (mimeo), utiliza-se desta expressão para referir-se a certas reformas, reivindicadas pela pequena-burguesia em favor da população explorada. Define pequena-burguesia como aquela camada média da população produzida pela indústria moderna, desnecessária ao capital, na produção...

A fixação na especificidade ou, a "tarefa pela tarefa", gerou apologia às suas manifestações e, neste contexto, a sabedoria popular, outro ponto de grande importância e de investimento, também, nesta época, era visto de maneira invertida: transformou-se em culto.

Foi, num segundo momento, desfeito o místico, que se pôde ter a percepção de que os saberes da cultura popular, além da sabedoria, expressam, também, a ausência de outros "saberes", ou a pobreza de uma cultura que permanece presa a si própria, recolhendo-se e conformando-se ao seu próprio limite, sem acesso ao que é considerado clássico ou moderno (não importa), enfim ao que está universalizado como conquista da humanidade.

Era a fase do "fazer-fazer", onde a socialização da psicopedagogia estava permeada por inúmeros diagnósticos e atendimentos, distante da teoria, buscando na prática, a práxis, com a ilusão de que consciência e apreensão da essência das relações sociais fosse algo que brotasse, espontaneamente, nos indivíduos.

Pior do que esta atitude espontaneísta, era a correspondência ao chavão: "tanto mais longe da teoria melhor", aí o trefismo encarregou-se de enferrujar e endurecer a reflexão psicopedagógica dirigida à sua própria socialização. O exercício linearizado do pensamento se auto-alimentava com o planejamento e a avaliação da própria prática, na e pela práti-

ca em si, no circuito fechado do aparente. Do reflexo desta prática, resultou a aprendizagem de que a moeda tem dois lados, ou seja, a consciência de chegar novamente à teoria por um caminho metodológico que permita compreender que:

... "a prática dos homens é uma forma das relações sociais se manifestarem e neste sentido ela é teoria. (AUED. I, 1989, notas de aula).

## 1.2. DA ESPECIFICIDADE DA PSICOPEDAGOGIA ÀS RELAÇÕES SOCIAIS

Na trajetória profissional de especialista em psicopedagogia, deparei-me em determinado momento, com fatos que me impuseram a necessidade de compreendê-los com base em categorias de análise distintas daquelas de que eu dispunha e que me impeliam a buscar dentro do indivíduo, ou no máximo, na dinâmica das relações intra-familiares muitas das causas causas do que era considerado patológico.

Atuando durante muitos anos em clínica psicopedagógica junto a serviços privados, atendia, basicamente, crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem escolar, em que pese possuírem potencial de inteligência compatível com a normalidade. Paralelamente, tive oportunidade de conviver, de maneira muito próxima, com crianças faveladas, durante um período de quase quatro anos, sendo muitas como vizinhos, por algum tempo, ou como membros de grupos terapêuticos.

Foi a partir do encontro com estas crianças da favela

que brotaram questões que desequilibraram o meu fazer psicodagógico, e é sobre elas que falo agora.

O rendimento escolar das mesmas era tido, pelos professores do Grupo Escolar que freqüentavam, como fraco e insuficiente para a série que cursavam. No entanto, na convivência do dia a dia, estas crianças apresentavam condições percepto-motora desenvolvidas e adequada capacidade cognitiva, para a idade e uma série de qualificações que o vocabulário psicopedagógico de então permitia adjetivar. Frente às tarefas mais complexas do cotidiano denotavam uma capacidade de resolução que entrava em contradição com o comportamento apresentado nas atividades escolares.

Saiam-se muito bem em tarefas tais como:

- Na confecção e manejo de "carrinho de lomba" e numa série de outros brinquedos manuais por eles construídos;

- Na preparação e venda de picolés, nas trocas das sucatas, na contagem e divisão do dinheiro recebido pela lavagem de carro, com lógica operatória concreta evidente desde os parâmetros sugeridos por PIAGET, (1)

- Na organização da linguagem dura e concreta, com valores "pesados" aos meus olhos, mas, francamente manifestos em cada uma de suas palavras;

(1) Neste particular, consultar WADSWORTH, Barry J. "Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau."

- Astúcia, rapidez, atenção aguçadíssima na avaliação do tempo, espaço, e causalidade, nas transmissões da "mensagem" frente à presença dos policiais "lá embaixo do morro"... Enfim, ressaltava-se, ainda, a precoce responsabilidade sobre si, a responsabilidade dos cuidados da casa e dos irmãos menores na ausências dos pais, assumindo papéis, nitidamente, adultos.

Como explicar este aprendizado contraditório?

Buscar em suas vidas as causas conhecidas e apontadas como interferentes aos casos patológicos de "Dificuldades de Aprendizagem," acrescentando algumas inferências com base no familiar? Na miserabilidade das condições econômicas com as quais conviviam? Na ordem social ou cultural?

Foi, movida pela inquietude que subjaz a estas "questões", que me propus a um redirecionamento na forma de apreender o fazer psicopedagógico.

Este redirecionamento do processo de compreensão obrigou-me, também a considerar as crianças não somente enquanto indivíduos, obrigou-me a reconsiderar o viés pela qual eu as via. Cheguei, desta forma ao social, ao cultural: não àquele social ou cultural abstrato, como se mostravam nos primórdios do fazer psicopedagógico, mas às relações materiais que os homens travam, na produção de suas existências. Baseada nesta nova perspectiva e preocupada com a educação infantil que se configura como o centro de minhas ocupações profissionais, cheguei à família, como o primeiro núcleo educacional, e de imediato à

mãe.

Na família os cuidados e educação dos filhos são atribuídos, de uma forma geral, à mãe, que se encarrega diretamente desta função ou administra a execução da mesma por outra pessoa (babá, empregada, filhos mais velhos, vizinhos, avó...)

Este fato se explica não só pela questão biológica da reprodução, da necessidade de alimentação proteção e vínculo com a figura materna, mas também pela maneira com que os homens se organizam na sociedade capitalista. É pela universalização da forma - relações privadas - que a família rompe com o que era coletivizado no que se referia à educação, para, no grupo nuclear, característico da organização familiar desta sociedade, delegar à mãe esta função.

Considerando que a relação educativa entre mãe e filho não pode ser vista como algo que paira acima do concreto da vida, mas, que contém em si, como qualquer outra forma particular, a totalidade das relações sociais, com seu componente cultural histórico, localizei nela, ( na "maternagem" ) o ponto de partida para compreender a dimensão educativa do social que, por sua vez, é permeado pela existência de duas classes sociais fundamentais. Detenho-me na pesquisa desta relação em apenas uma das classes: a chamada classe subalterna. (3)

(3) Segundo GRAMSCI, classes excluídas do Sistema Hegemônico das relações sociais. (PORTELLI, 1977:80)

Centrei o foco de minha preocupação nos primeiros anos de vida, como já mencionei, uma vez que a escola, enquanto especificidade do processo educativo, e o seu papel na sociedade de nossos dias, tem sido largamente discutido por diferentes profissionais.

A contribuição dos estudos psicanalíticos, foi o meu ponto inicial de compreensão da relação implícita na "maternagem" que enfoco neste trabalho. Tais estudos privilegiam a compreensão da dinâmica dos processos internos que envolvem a relação afetiva e o vínculo que se estabelece entre a mãe e o seu filho nos primeiros anos de vida, bem como a importância da qualidade desta relação para a formação e desenvolvimento da personalidade deste último. (2). Assim,

"é clássica a afirmação de que o recém-nascido humano é, além de absolutamente inadequado para a vida extra-uterina, totalmente dependente. Sem alguém que o cuide não haverá sobrevivência para o filho do homem. A "maternagem" é a proteção, indispensável, primária. Alimentar e proteger é a primeira regra em relação ao recém-nascido. Neste "alimentar e proteger" já está embutido o princípio básico do "attachement" emocional, o primeiro elo entre a criança e o adulto, que a levará a formar a corrente indispensável para a sua sobrevivência na sociedade que, também, o deverá "alimentar e proteger, durante toda a vida." (KRYNSKI, 1987:29)

(2) São, notadamente, reconhecidos os trabalhos realizados, segundo este referencial teórico, que enfocam de maneira específica a questão: KLEIN, Melanie. "Psicanálise da criança"; WINNICOTT, D.W. "Da pediatria à psicanálise"; BRAZELTON T.B. "Bebês e mamãe"; BOWLBY John. "Formação e rompimento dos laços afetivos"; SPITZ, René. "O primeiro ano de vida" (Especificação das obras na bibliografia)



As primeiras experiências entre a mãe e o seu filho, constituem-se em ponto de partida para a formação dos primeiros núcleos de ego que permitem a estruturação do mundo interno do bebê.

A capacidade de maternagem está marcada pelas características da personalidade da mãe, donde provém uma maior ou menor disponibilidade, para lidar com as exigências próprias que envolvem o nascimento e o desenvolvimento do filho.

"o exercício desta capacidade depende muito da estruturação do mundo interno da mãe, da sua maneira de lidar com frustrações e sofrimentos e de sua relação interna com a própria mãe, quer como o bebê que ela foi, quer ao longo do seu desenvolvimento (...)." (PICCOLLI, 1987: 41)

Os elementos acima expostos, constituem-se em rápidas colocações que caracterizam alguns aspectos da vertente psicanalítica que enfoca, fundamentalmente, a realidade interna e a dinâmica dos fenômenos mentais individuais, como seu objeto de estudo. Esta é uma das formas de apreender a realidade inscrita na relação mãe e filho, e foi, até este momento, a vertente que orientou minha prática psicopedagógica, nos aspectos que se referem à dinâmica das relações humanas. Numa outra perspectiva, desprendo-me agora do individual e da "realidade interna" enquanto ponto de partida. Focalizo, num primeiro plano, o que é considerado pela psicanálise "realidade externa", onde se inscreve o componente material ou social histórico como elemento determinante da dinâmica das interações que se processam nas

relações humanas. Tomo, em especial, a relação educativa entre mãe e filho, nos primeiros anos de vida, (os anos pré-escolares) no intuito de apreender, neste particular, a dialética do real aí concretizada.

Oriento a compreensão desta relação destacando o social, o que significa afirmar que a realidade concreta da sociedade reflete-se no ato da "maternagem". Considero-a enquanto expressão da dinâmica do real assim como, da mesma maneira, os princípios educativos o são.

ADAM SCHAFF diz que o indivíduo é produto de uma sociedade existente numa forma concreta e,

"Se as relações sociais são relações de classe, facto que é determinado pelo modo de produção, o indivíduo, em tal caso, será o produto dessas últimas relações, será determinado por pertencer a esta ou aquela classe." (SCHAFF, 1982:84)

Desta forma, eu poderia dizer que, já no primeiro elo afetivo, desde os primeiros momentos de vida, interferem, não somente as condições internas emocionais da mãe, mas um elemento racional ou intelectual da concepção de mundo, que deriva da "realidade externa" que imprime na relação mãe e filho algo que é diferente (nesta relação) em cada uma das classes, sociais mas que revela a totalidade das relações dos homens no modo de produção capitalista.

Desta afirmação, destacam-se dois componentes a serem analisados: um da "realidade interna" e o outro da "reali-

dade externa," o último dando a impressão de existir quase que por si só e se inscrever, como parasita, marcando e caracterizando o seu depositário. Esta dicotomia expressa o dilema de uma época e impõe outra questão: o que fazer com as duas realidades? Elas se justapõem...?

Para não cair no equívoco de considerar o homem e a realidade material ou social como formas autônomas, (2) formulo a questão nos seguintes termos:

- as condições internas ou emocionais da mãe, enquanto produto das relações sociais, expressando esta realidade, estão presentes na relação educativa, desde o primeiro momento do nascimento.

Se, o que é considerado como "realidade interna" da mãe (sua bagagem emocional) é, ao mesmo tempo, expressão da "realidade externa" que se traduz em suas condutas, desde a sua individualidade, a maternagem terá uma característica determinada, que se apresenta de uma ou de outra maneira, em cada momento histórico.

Neste sentido, "realidade interna e externa" são lados de uma mesma moeda e não podem ser compreendidas isoladamente, razão porque não farei referência a uma ou outra, de forma separada, a não ser com a finalidade didática de negar esta dicotomia.

(2) A este respeito Zazzo comenta que pertence ao século XVIII a oposição ingênua entre indivíduo e sociedade. Situa em J. J. Rousseau a formulação desta atitude. (WALLON, 1968: 12)

Partindo da sociedade concreta, é possível compreender e desvelar o sentido da verbalização de uma mãe (doméstica, favela do Morro da Cruz - Porto Alegre), diante da solicitação de colo, por parte de um bebê:

"não te mete a besta, ó negrinho, tá pensando que tu é rico"? (sic).

Da manifestação desta mãe, depreendo que ela possui, introjetada, a idéia de que, na sociedade onde vive, uma fração de crianças possui determinados direitos e que outras, entre elas o seu filho, não os possuem. Depreendo, também, que esta mãe vê que algumas crianças tenham assistidas determinadas necessidades, de forma distinta de outras, não as considerando individualmente, mas divididas em "ricos" e "não-ricos" (conforme verbaliza). A idéia, ainda que difusa, da existência de classes sociais, não parece estar presente no ato de negar colo ao filho?

O ideário materno correspondente à "prática da maternagem" traz em seu cotidiano a marca do social e do histórico, compreendendo-se este cotidiano,

"como o espaço que representa um momento de síntese das práticas humanas." (NORONHA, O. 1986: 29)

Assim, as representações (4) que a mãe possui da sociedade de classes, fazem-se presentes na relação com o filho pautando condutas características da sociedade a que pertence. Trazem, em si, uma concepção de homem, inscrita em uma concepção de mundo através de

"um sistema de representações latentes, não necessariamente explicitado no discurso e que reflete como sistema representacional, as diferentes práticas dos homens". (QUIROGA A., 1986: 10)

A concepção de mundo, aí impressa, expressa o social já que:

"o processo de conhecimento humano tem seus fundamentos nas necessidades materiais que os homens resolvem a partir do estabelecimento de relações sociais. Em consequência, a realidade social, realidade complexa e contraditória, opera como fator determinante no desenvolvimento do conhecimento. O complexo, o contraditório dessas relações, a diversidade de interesses operantes nessa estrutura, determinam, por sua vez, formas de pensamento, da representação, do conhecimento". (QUIROGA, 1986: 13)

Neste momento, retomo as colocações de KRYNSKI, quando se refere ao fato de que, também a sociedade, como elemento indispensável de sobrevivência, deverá "alimentar e proteger" a criança no seu desenvolvimento, e chamo a atenção para o que

(4) "A representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas consequências." (MOSCOVICI, 1978: 44)

ela sugere, enquanto interpretação: parece indicar que o social estaria para o bebê, tal qual sua mãe, como algo ou alguém de fora que provê apenas necessidades que são "naturais" e não sociais ou culturais ao ser humano, nesta etapa de sua vida.

O caminho da investigação que realizei e que ora relato, dá-se num sentido que inverte esta interpretação, situando um bebê, uma criança que já expressa, no seu desenvolvimento, as relações sociais de seu momento histórico.

A educação se dá justamente no exercício das relações que expressam o social ou o cultural permeada, nos primeiros anos de vida, por uma condição de proteção, porque o recém-nascido humano é biológica e psicologicamente "desprotegido". Aliás, nasce, psicologicamente (5) através da relação social. Mesmo no atendimento do que é considerado "natural" para uma época, tudo está caracterizado pelo social: enfaixar as crianças (no estilo "mumiazinha"), como fomos enfaixados os de nossa geração, por exemplo, é um expediente inteiramente social, tanto quanto, não enfaixar nos dias de hoje. Ambos contêm em si uma concepção de mundo, de infância, de homem.

(5) Entre outros autores, nos mostrará MAHLER, Margareth em, "O processo de separação - individuação," a riqueza do nascimento psicológico dos indivíduos.

Nenhuma das duas condutas é "natural" ao recém nascido, mas ele é educado, formado, estimulado ou não, em seu desenvolvimento por procedimentos que expressam o social (no caso acima através do uso ou não da faixa). Em cada um deles, o social traz em si uma expectativa, uma forma concreta de existência e relacionamento humano, que é imposto de "fora" para "dentro" através do processo de mediação das aprendizagens, exercida pela mãe.

### 1.3. O RELATO DAS DIFERENTES LEITURAS DA REALIDADE

#### 1.3.1. A APARÊNCIA EXPLICADA PELA APARÊNCIA

A maior dificuldade encontrada durante a investigação, foi a de me permitir fazer parte, realmente, de um processo de construção onde eu também estivesse me construindo. A minha tendência era olhar e analisar de fora...

A desenfreada luta dos homens no resgate de si enquanto sujeito, perdido para o capital, fez-se conteúdo da minha vivência expressando-se de diferentes maneiras. Uma delas foi perceber a forma como eu utilizava o roteiro de entrevista, que foi, ele sim, transformando-se, pouco a pouco, no sujeito da pesquisa.

A maneira com a qual eu lidava com a aparato de investigação, criou uma relação com as mães (sujeitos da pesquisa, no projeto) onde a "doxa" transmutava-se em "episteme" quase que magicamente, pelo simples fato de ser material investigado.

As respostas das mães transformavam-se, diretamente, em ciência, porque revelavam a "verdade do cotidiano da classe subalterna" e a isto eu considerava "fazer ciência". Do concreto deste emaranhado que me alocava na categoria objeto, somada a outros objetos, as mães, constituíamos fragmentos de um processo, unidas formalmente, por um contrato verbal, o de fazer uma pesquisa, fazer um estudo.

Desde o teórico, isto é, desde os constructos do meu pensamento, comecei a fazer classificações, situando as respostas das mães nos "escaninhos" pertinentes àquilo que já estava pré-estabelecido para cada eixo do roteiro de entrevista. Desta maneira, teoria e prática começaram a ganhar terreno para se auto-fecundarem, enquanto fragmentos. A forma com a qual eu as abordava conduzia, fatalmente, a esta fragmentação. Assim, as verbalizações das mães eram tidas como pobres ou ricas de acordo com o conteúdo que comprovasse a pobreza do senso-comum ou a sua riqueza. As classificações começaram a ser atribuídas "a priori" como se o caminhar da investigação pudesse ser apenas de conclusões descoladas das vidas daquelas mulheres. As mães, seu viver, seus pensamentos, a maternagem, pareciam formas autôno-



mas umas das outras, tudo tão estéril quanto eu e o instrumento de pesquisa, naquele momento inicial. Da análise desta situação, da busca de outra forma de realizar o estudo pretendido e do sentimento de impotência frente aos resultados da pesquisa, optei por outro caminho. Em vez de pesquisar as mães individualmente, priorizei o social. Chegar ao social passou a ser o grande objetivo. Descrever o social foi o caminho apontado por mim, como saída.

Colher da história os seus fatos e relacioná-los compondo um todo, resgatar os acontecimentos desde que, em 1897, os primeiros imigrantes pisaram o solo do Município de Ibirama, por intermédio da Sociedade Colonizadora Hanseática (acordo de colonização firmado entre Brasil e Alemanha); entrevistar antigos moradores, visitar o museu entre outras atividades, no sentido de reunir fatos a dados. Interessante, não resta dúvida! Fascinante! Foi possível compreender alguns costumes, o porquê de determinadas comemorações, correlacionar, de acordo com a origem de cada família (alemã, italiana, polaca, basicamente), as floreiras, os jardins, os móveis, a culinária...

Enfim, a aparência da cidade tomava um significado.

Fiz algumas relações entre a história e a vida atual da população e a condição das crianças que eu visitava nas creches. Uma delas, a de que a população, eminentemente, agrária até os anos 50, empurrada do campo para a cidade, perdeu sua identidade camponesa e foi impelida a organizar sua existência

a partir da lógica da indústria, da máquina, fundamentalmente.

Esta perda da identidade e do conhecimento, motivado por um fato histórico, o processo de industrialização, resultou na interpretação de que, a maternagem também atingida, tenha se esfacelado em seu significado. Com isto, estava justificada a questão das mães estimularem pouco os seus filhos, ou da relação educativa, mãe e filho, ser "tão pobre".

Vó Maria, uma mãe crecheira de Ibirama, depunha a favor da minha verdade daquele momento. Apresentando-me os "filhos" de sua creche, falou sobre Leila (10m), que não sentava, não engatinhava, ao contrário, ficava no berço, quase que imóvel.

Questiono sobre o porquê do fato e a avó alega que a menina não gostava de se movimentar...Coloco Leila de bruço no chão e a menina vocaliza, demonstrando contentamento Vó Maria fica admirada com esta resposta e aproveita para me consultar sobre outros "problemas" de Leila: as pernas moles; a assadura. Devolvo a pergunta e ela responde que não tem feito nada mesmo, que não sabe o que fazer. Falo sobre as brincadeiras comuns que se fazem com os bebês, sobre o banho de sol e questiono a avó sobre as práticas que utilizava com os filhos, nestes casos. Começa então a falar sobre as dificuldades que enfrentava "naquele tempo", sobre o trabalho que fazia e, neste momento, me convida para ver sua horta. Lá, chama a atenção para os repolhos, dizendo que não são bonitos como os de sua roça do campo,

que aqui na cidade nada anda. Não sabe porquê. Repito a pergunta sobre os filhos e ela começa a chorar, lembrando que não deixava os filhos parados, que os levava para a roça, que os colocava no chão, no pasto, que gostavam de ir com ela para a sanga, quando lavava roupa...

Não dei nenhuma orientação nova sobre o que fazer com Leila, apenas confirmava à Vó Maria a importância das coisas que ela estava lembrando e podendo fazer com a menina. Observei nas visitas dos meses subsequentes, que Leila não só havia recuperado o atraso que manifestara, como respondia muito bem às solicitações do desenvolvimento neuro-psicomotor correspondentes a sua idade.

Deste relato, várias interpretações caberiam ao fato: uma de ordem psicológica, que traria para a análise questões como a identificação-projetiva de Vó Maria com Leila; outra, de ordem antropológica, trazendo para a análise o significado da velhice na nossa sociedade e também aquela que me interessava mais, a do social. Aí estava!

Verbalizei muitas vezes, a alegria da conquista: esta pesquisa tem vida! E tinha! Tinha vida ainda não madura, gestava-se no aconchego de um útero onde não se fazia luz.

Nesta penumbra epistemológica, eu processava a relação de um fato com o outro fato, impondo a linearidade mecanicista necessária para juntar A com B e concluir: a expropriação do conhecimento, característica da sociedade capitalista, rou-

bou desta mulher o saber educativo e estimulador do desenvolvimento neuro-psicomotor.

Correlacionar este fato com os altos indicadores, no social, de risco à deficiência mental, foi decorrência também necessária, presenteada pelo curso do raciocínio utilizado. Dados concretos demonstravam isto e até comprovavam a importância deste "fato maior", deste "fato social", enquanto elemento que determinava, não só o modo de vida em geral, em Ibirama hoje mas comportamentos específicos de alguns indivíduos pesquisados.

Parecia, com isto, que eu estava no caminho certo. No entanto, esta forma de abordagem conduzia-me, apenas, à reprodução da realidade observada, levando-me, somente, a redescrevê-la, talvez de uma maneira mais sofisticada.

As relações se mostravam vazias. Um vazio que se expressava na constatação daquilo que já estava descrito. Eram círculos que se fechavam, que continham em si, apenas mais uma explicação daquilo que eu colhia da vida da população de Ibirama.

Ao invés de me empurrar para sínteses que permitissem compreender o todo, fui estagnando e, pior ainda, contentando-me com o resultado da investigação que parecia aprontar-se: dados e mais dados que me levavam aos mesmos dados da constatação, ausentando-se, portanto, todo o exercício metodológico que pudesse ver além daquilo que se me apresentava enquanto tal. Era a aparência, explicada pela aparência; a parte tomada pela totalidade, impedindo a aproximação necessária, com a realidade.

### 1.3.2 A TENTATIVA QUE RESULTA NO EVOLUCIONISMO

Diante do sincretismo com o qual se apresentavam os dados, decidi retomar novamente a caminhada e, assim, Vó Maria, a produção agrícola, a industrialização, o saber, puderam ser vistos sem serem "elementos" isolados para cotejar com este ou aquele fato histórico.

Compreender como e porquê determinados "elementos" estão associados, e como um prepara o nascimento do outro, revelando um tipo de relação dos homens entre si (a relação educativa entre a mãe crecheira e sua "filha"), uma relação dos homens com a natureza (a relação da avó com suas duas hortas), e a relação dos homens com a produção (do trabalho do campo e do trabalho da cidade), definia outro rumo à investigação.

Assim, a categoria relação que intermediava a avó e a menina abandonou o seu lugar de elo entre um e outro "elemento" de análise, para se constituir em pressuposto da análise. Isto invertia o raciocínio impondo, metodologicamente, um outro "tratamento" aos dados da pesquisa.

A cidade de Ibirama, enquanto todo social que caracterizava o concreto da vida no município, a administração pública e a sua história, compunham, enquanto resultado, uma totalidade reapreendida a partir do movimento seqüencial das relações que se processavam na produção material da existência de seu povo, o que equivale dizer, da evolução de suas relações

sociais. Daí a relação enquanto pressuposto, acima citada.

Tendo estabelecido esta premissa precisei ver, então em que condições materiais de vida as relações humanas se constituíram em realidade social histórica, e como elas progrediram no tempo, ou até de como as montanhas que rodeiam a cidade de Ibirama, ou de como o Rio Hercílio que divide a zona urbana em dois grandes bairros adquiriu um caráter social em função da atuação dos homens, no decorrer da produção de suas existências. Precisei ver, também, porque as mulheres entrevistadas, oriundas da vida agrária almejavam ingressar na indústria para "se realizarem" no trabalho. Afinal, porque as pequenas hortas que cultivam, as tarefas caseiras, ou a própria atividade desenvolvida em suas creches domiciliares era tida como uma atividade passageira:

"O maior sonho da minha vida é ser costureira de uma têxtil. Vou ser costureira! Minha irmã aprendeu, porque é que eu não posso aprender? Vou fazer tudo por isso, é só as crianças crescerem um pouco"! (ELENA, mãe crecheira, Ibirama)

Este novo caminho permitiu confirmar que não se tratava de qualificar o que se apreende, num exercício mecânico, rotulando uma idéia ou um comportamento. Eles passaram a ser vistos enquanto formas que as relações sociais assumem no decorrer do tempo. Antes, embora eu tivesse explicitada a preocupação com as relações sociais, querendo compreender de que maneira o social determina o viver dos homens, permaneci amarra-

da, por questões metodológicas, ao aparente dos fenômenos, retirando as mães de seu contexto histórico e social e apenas manipulando com os achados da pesquisa ("cientista, afinal de contas, manipula, isola variáveis"). Agora, dando uma organização lógica temporal, aos fenômenos, que encontrei com um método que também não revelava a materialidade, ordenava os fatos cronologicamente, apontando evidências, incidências, exibindo formas, apenas.

A tentativa de realizar uma pesquisa de cunho dialético acabou por resultar num trabalho de perspectiva evolucionista, seqüenciando os fatos dos mais simples aos mais complexos.

Sistematizo esta outra tentativa de aproximação à realidade recorrendo à FIGUEIRA, que a caracteriza enquanto evolucionista, ao dizer que,

"o evolucionismo, em qualquer uma das formas em que se configure, chama sempre a atenção para o fato da transformação e descarta a necessidade da produção desta mesma transformação". (FIGUEIRA, 1987: 21) (Grifos meus).

Como exemplo, FIGUEIRA cita a questão da religião, que transcrevo na íntegra devido a sua riqueza:

"Quando nos voltamos para o estudo do passado descobrimos que os homens, desde os tempos mais remotos, 'acreditavam' em deuses. Como, ainda hoje, a maioria dos homens persiste na crença, concluímos que a religião deve ser incluída na categoria das necessidades inerentes ao homem.

A religião deixa, assim de ser um produto social, um produto histórico, expressão de dadas relações entre os homens, para se transmudar em 'essência humana'.

As formulações acerca da 'essência' e da 'natureza humana' têm necessariamente que se apoiar em aspectos estritamente aparentes do fenómeno da religiosidade. Não podem ser aprofundados sob pena de demonstrarem sua falácia.

Para evitar o risco de ultrapassar o terreno das aparências, a concepção que se funda no evolucionismo humano parte de um pressuposto dogmático: 'é da natureza dos homens acreditar em deuses'. Todavia, como não pode ocultar que os deuses são distintos em distintas épocas, ela afirma que o deus da atualidade, - uno, onisciente e onipresente - é o único deus verdadeiro. Os demais, isto é, aqueles que corresponderam às épocas anteriores, eram tão 'primitivos', tão 'atrasados', quanto eram os homens de então". (FIGUEIRA, 1987: 20)

A análise evolucionista parte da concepção de que o primitivo é atrasado, que a evolução permite o aparecimento de formas cada vez mais adequadas à idéia da natureza humana, do pressuposto de necessidades humanas inatas. No evolucionismo, a idéia dos homens, sobre qualquer coisa, evolui como que sozinha, como se tivesse vida própria ao lado do homem, que evolui, também, que transforma as idéias como se pudesse manipulá-las, tocá-las, dando-lhes a forma e o conteúdo.

"O homem evolui porque é do homem evoluir", e evolui tudo o que o caracteriza como tal, só não evoluem (ou não se transformam) os pressupostos dogmáticos que embasam a análise desta transformação.

A forma toma o colorido de um tempo histórico e assim os deuses modificam-se a cada tempo, mas o tempo não modifica o



princípio dogmático de que o que há, é uma transformação de algo já dado, que "assim é a essência do homem." Também, esta tentativa de interpretar a realidade de vida das mães entrevistadas não me permitiu transpor a barreira da aparência. Os documentos que falavam da história de Ibirama e de seu desenvolvimento já continham os dados descritos nesta perspectiva.

### 1.3.3. A INVESTIGAÇÃO QUE PRIVILEGIA A ESSÊNCIA

Para romper com as amarras da pesquisa que se prende somente à aparência da realidade, que impede penetrar nos determinantes reais de sua dinâmica, foi preciso delinear mais uma vez o método de investigação utilizado.

Nas tentativas anteriores a categoria totalidade viu-se esfacelada pela descrição isolada das partes ou pela cronologização da história de forma evolucionista, tomando por natural aquilo que é social e que expressa as relações humanas.

O ponto de vista que considera como inerente ou natural ao homem, o desenvolvimento do seu pensamento, da sua cultura, as aprendizagens ou suas formas de educação, independente de sua história e das necessidades produzidas por ele próprio na produção de sua existência, nega que tudo é produzido socialmente.

O homem produz sua vida como e porque a produziu e

que organiza os homens em cada sociedade produzida passa a ser objeto da investigação. Aí está o novo da questão metodológica, isto é, de investigar aquilo que revela as características sociais que se fazem presente, se fixam e rotulam o que é considerado natural à existência humana. Investigar, o conteúdo da materialidade, isto é, das relações sociais que toma diferentes formas de acordo com o modo de produção que organiza os homens em cada momento histórico.

Assim, aquilo que caracteriza a aparência, as informações que captam os nossos órgãos dos sentidos nos vem como algo da natureza humana, da evolução do homem a-histórico e inquestionável enquanto tal, mas são isto sim, formas sociais ou materiais de vida, circunscritas a um tempo e a uma forma de relação entre os homens.

Vejamos de que forma é possível observar o que foi citado acima.

Numa reunião, promovida pela Prefeitura de Ibirama, (SC) onde participaram além dos técnicos da Secretaria de Bem Estar Social, 26 mães e um pai, representantes das famílias de origem das crianças que concorriam às creches, entre os vários assuntos abordados, tratamos, também, sobre questões referentes aos atrasos do desenvolvimento neuro-psicomotor e medidas terapêuticas e profiláticas relativas a estes atrasos. Nesta ocasião, uma mãe do grupo "prescreveu" para uma das crianças que, com 18 meses de idade, ainda não caminhava, o se-

guinte "remédio":

- "É muito bom banhar o bebê com a água do suor do trabalho do pai - o pai esfrega bem os braços com água, na bacia e a gente, depois, esfrega bastante as perninhas das crianças com esta água de suor do trabalho. Precisa ser do pai".

Como interpretar esta receita?

O primeiro impulso foi o de interpretar através do entendimento burguês sobre o trabalho. Nesta circunstância o trabalho é pensado abstratamente, enquanto categoria a-histórica, como algo natural de hoje, ontem e sempre, desprovido do caráter social que lhe conferiu os diferentes modos de produção.

Do conceito de trabalho, pincei algumas caracterizações: o trabalho dignifica; o trabalho é produto do esforço; é produto do empenho dos homens para crescerem na vida... Tentei, por aí, relacionar a expectativa do crescer, do melhorar, simbolizado no suor do pai que trabalha, com a manobra receitada e me pareceu que a mensagem, enquanto componente afetivo, associado à massagem, pudesse corresponder a uma das formas de estimulação que levasse a criança a caminhar.

As mães não souberam dizer porque esta prática faz bem. Compreenderam que, ao esfregarem a água, contribuem com o desenvolvimento dos músculos, das "juntas", conforme verbalizaram e que, para caminhar, é preciso, também, que se fale para a cabeça e para o coração das crianças, para que elas queiram ca-

minhar, isto é, que além da manobra corporal, há necessidade de um vínculo afetivo estimulador sem que, no entanto, cheguem a relacioná-lo ao trabalho do pai, ingrediente da receita. Os poderes enigmáticos do suor do trabalho, permaneceram indecifráveis.

Compreenderam a importância das manobras, (massagem, banho) valorizaram a figura masculina, enquanto trabalhador, mas não falaram do trabalho. A aparência foi sobejamente brindada, enquanto ponto de discussão.

Ensaio, depois disto, como quem faz especulações, uma outra obordagem: o homem se produz pelo trabalho e o ritual transfere, do pai, a capacidade de trabalhar, no sentido de que o filho tenha as mesmas condições de produzir-se enquanto homem que caminha.

E aí, se coloca a contradição, que faz, talvez, com que as mães mantenham obscuro o significado do trabalho, na "receita". Se o trabalho, em não sendo algo natural (pois, não é o mesmo em todos os tempos), mas histórico, e se o homem existe como uma forma determinada do trabalho, o legado do ritual tomaria a forma histórica em que vivem os homens e não a forma do trabalho considerado como algo "natural".

Na sociedade capitalista, a "produção do processo de trabalho, na forma de sujeição do trabalho ao capital diante de todas as peculiaridades do tempo atual, perpetua de forma indefinida o próprio trabalho como condição necessária da reprodução da vida. Nós vivemos uma época em que o trabalho se tornou parte da natureza do homem (...). A própria característica do trabalho, a própria categoria trabalho se dilui his-

toricamente". (BARRIGUELLI, 1988: 6)

Ao tomar a forma "natural" a-histórica, o ritual atua como algo externo ao homem, que é considerado apenas como aquele sujeito de características e tendências inatas. Neste sentido, se algo falhar, basta que, desde o exterior dele mesmo, (no caso, simbolizado pela água, massagem, suor, o próprio pai), lhe sejam devolvidas as capacidades perdidas, para que ele continue se desenvolvendo de acordo com a sua tendência natural (corrigindo o "acidente de percurso", numa perspectiva sistêmica).

O homem aqui não se constrói e não constrói a sociedade em que ele vive. A sociedade, o exterior, simplesmente age sobre ele, sobre sua forma de ser, sobre sua aparência. Aqui reproduz-se a dicotomia homem e sociedade.

Na interpretação histórica, do suor do pai brotaria a compreensão da essência, onde o trabalho constitui-se no elo que junta e organiza os homens neste modo de produção.

O trabalho não é algo distinto do homem ou a simples execução de alguma tarefa que atende a alguma necessidade dos homens, o trabalho é uma necessidade que os homens produziram para se produzirem enquanto homens.

"Não existe algo humano que pré-exista ao trabalho, pensar, portanto numa necessidade que seja anterior ao próprio trabalho é procurar uma forma qualquer de Deus." (FIGUEIRA, 1987: 7)

O homem se fez pelo trabalho, e tanto fez que acabou por organizar sua vida, por inteiro, em torno do mesmo na so-

cidade capitalista, momento em que se universaliza a relação entre os homens, pelo trabalho humano abstrato. (1)

O senso comum, da opinião das mães, é visto agora como algo que reflete a aparência, reflete uma face, sem chegar, portanto, à totalidade.

No caso, é parcial, porque reproduz somente a verdade aparente do capital ou a sua necessidade para reproduzir-se. A receita reproduz o trabalho a-histórico, externo ao homem, ou melhor, que separa o homem de um lado e o trabalho do outro, que separa o homem da sociedade e da cultura onde ele vive.

Tratar dialeticamente e buscar a essência da questão é o desafio colocado. O efeito da receita sobre os músculos e as "juntas" do bebê é o mesmo. Ele caminhará! O que expressará a consciência, o pensamento, seu e de seus pais, possivelmente seja bem distinto num ou noutro caso (o do trabalho como algo "natural", e o do trabalho como algo histórico e social).

A mãe intui, que para caminhar, bípede como o homem, é preciso também que se entre em contato com o coração e com o pensamento da criança. Não falou, no entanto, que o afeto e a cognição possuem formas históricas e que existe relação entre o desenvolvimento infantil e os aspectos culturais, ou como disse LEONTIEV,

"entre a evolução das funções psíquicas e a assimilação individual da experiência histórica." (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 1988: INTR.)

Para onde caminhará este bebê, quando lhe é repassado, pelo ritual, que não contém palavras, mas contém gestos e ideologias, que o homem é a-histórico?

(1) A questão que envolve o trabalho humano abstrato é tratada, especificamente, no segundo capítulo desta dissertação.



**AS BASES TEÓRICAS QUE DELINEARAM AS RELAÇÕES DO  
ESPECÍFICO COM A TOTALIDADE**

**CAPÍTULO II**  
**AS BASES TEÓRICAS QUE DELINEARAM AS RELAÇÕES**  
**DO ESPECÍFICO COM A TOTALIDADE**

**2.1. AS ATIVIDADES DOS HOMENS NA CRIAÇÃO DE SI MESMOS.**

Os homens se constroem representando o mundo mentalmente, segundo a aparência ou a essência, o que lhes dará "maior" ou "menor" consciência das relações sociais, isto é, das relações que mantêm entre si para sobreviver, para produzir sua existência. Na tentativa de correlacionar o que é considerado concepção de mundo com as atividades concretas dos homens, na criação de si mesmos e de suas vidas, tomo como base duas idéias fundamentais: a que compreende o homem como sendo a síntese das relações sociais (1) e a de que todos os homens são filósofos (2).

**2.1.1. O HOMEM COMO SÍNTESE DAS RELAÇÕES SOCIAIS**

À medida que se adentra no estudo das concepções de mundo, aparecem diferentes expressões que se agregam ao texto relativo a esta questão: concepção do real, representação mental, consciência, pensamento, conhecimento, entre outras. (3)

- (1) Tal como foi definido no VI Tese sobre FEUERBACH, no livro "A ideologia alemã". (MARX, ENGELS, 1977: 127)
- (2) Segundo GRAMSCI no livro, "Concepção dialética da história". (GRAMSCI, 1981: 11)
- (3) No texto do livro, "A ideologia alemã", percebo a utilização quase que indiferenciada - o que me levou a considerá-las como se fossem sinônimos - de expressões como: representação (p.17); idéias (p.18) consciência (p.24); pensamentos, conceitos, produtos da consciência (p.25); o espírito que se exterioriza como consciência (p.43)...(MARX e ENGELS, 1977)



Como ponto de partida, considero importante não só salientar estas expressões, através do pensamento de alguns autores, mas caracterizar as bases filosóficas em que elas podem ser utilizadas.

Segundo ANA QUIROGA, a concepção do real expressa as práticas dos homens, articulados em uma sociedade determinada e, o processo de conhecimento humano, tem

"seus fundamentos em necessidades materiais, que os homens resolvem a partir do estabelecimento de relações sociais". (QUIROGA, 1984: 13)

A concepção de mundo enquanto forma de conhecimento ou sistema de idéias, reflete o social, porque ela emerge, está colada e sustenta-se no movimento da própria realidade social. Neste sentido, a concepção de mundo é tomada não como um sistema de idéias, produto da fantasia ou como um "apriori" imaginário, mas como produto da prática, das relações sociais concretas, que estão fundadas nas relações sociais de produção. É, portanto, do interior destas relações que brota o pensamento, a consciência humana, e o caráter social que é historicamente determinado enquanto forma de apreensão do real.

Encontro, já no primeiro parágrafo do prefácio do livro "A Ideologia Alemã", algo que caracteriza a polêmica que envolve a base filosófica em torno da qual gira o que considero se constituir como ponto fundamental referido às concepções de mundo, às representações mentais que os homens fazem de si e do

social:

"Até o presente, os homens sempre fizeram falsas representações sobre si mesmos, sobre o que são ou que deveriam ser. Organizaram suas relações em função de representações que faziam de Deus, do homem normal, etc. Os produtos de sua cabeça acabaram por se impor à sua própria cabeça. . . . Eles, os criadores, renderam-se às suas próprias criações. Libertemo-las, pois, das quimeras, das idéias, dos dogmas, dos seres imaginários, sob o jugo dos quais definham. Revoltemo-nos contra este predomínio dos pensamentos. Ensinemos os homens a substituírem estas fantasias por pensamentos que correspondam à essência do homem. (...) e a realidade existente cairá por terra". (MARX e ENGELS, 1977 :17)

Ressalto desta citação, cujo conteúdo daria margem a inúmeras discussões, apenas o que interessa para marcar a posição filosófica que se opõe e que rompe com o idealismo hegeliano. Na perspectiva idealista, as idéias e os conceitos são princípios determinantes, o mundo real é um produto do mundo ideal. MARX formulou esta questão no sentido contrário. Mister se faz, neste momento, discutir a relação, homem e relações sociais, no sentido de não aferir à mesma conotações mecanicistas que se referem ao homem como condicionado reflexa e passivamente às relações sociais. A este respeito comenta FAUSTO:

"Em, 'o homem é o conjunto das relações sociais', o sujeito 'homem' passa, se reflete, no predicado 'relações sociais'. Só o predicado 'relações sociais', não o sujeito 'homem', está posto. Mas o 'homem' está lá, como sujeito pressuposto..." (FAUSTO, 1987: 59).

Fica destacado o predicado relações sociais, como igualmente, destacar-se-ia nas respostas à questão: O que é o homem? FAUSTO disse: "o homem é o operário, é o capitalista (é o senhor feudal, é o servo para outros modos de produção), isto é, o homem é aquilo que o qualifica, seu predicado." (FAUSTO, 1987: 59)

Será sujeito noutro momento histórico. No capitalismo, o homem é não-homem, como igualmente a riqueza e a liberdade, são o seu contrário, quando tomadas em relação ao homem:

"A liberdade burguesa é liberdade do capital, a propriedade privada burguesa é menos propriedade do indivíduo sobre o capital do que propriedade do capital sobre ele mesmo, a riqueza burguesa é de fato pobreza (subjéctiva), o homem (o operário, o capitalista) é na realidade um 'não homem'". (FAUSTO, 1987: 46-7)

A apreensão dialéctica da relação homem e sociedade, retira-o da posição estática e unidireccionalmente presa ao social, para compreendê-lo, não de uma forma mecanicista que dicotomiza, ser humano e social, mas sim, como suporte e ao mesmo tempo expressão desta relação. Do resultado do movimento que juntará suporte e expressão, pressuposto e resultado, na dinâmica da história, é que o homem alcançará aquilo que MARX denominou de final da pré-história da humanidade (2), a possibilidade de ser homem sujeito.

(2) No prefácio à "Contribuição à crítica da economia política," MARX fez referência ao significado daquilo que denomina pré-história da humanidade. (MARX, 1983: 23)

Na consideração da relação homem-sociedade, o que chamo de concepção de mundo, fica delimitada às condições concretas de vida dos homens e nunca a uma forma "pura" e abstrata enquanto produto do pensamento. O sentido da mesma fica preso à materialidade de um dado momento histórico: o homem, ao produzir seus meios de vida material, o faz de uma determinada forma e por, sua vez, produz também um modo de manifestar a consciência possível, isto é, a que é posta pela materialidade, a partir das relações que trava socialmente na produção de sua história. Este ponto de vista, diverge daquele da teoria idealista clássica que entendia a consciência como um dom primário. A psicologia científica moderna, com VYGOTSKY, rejeita a

"noção sem sentido, de consciência como uma qualidade subjetiva invariável, como a cena na qual os fatos significativos vão representados, ou como um epifenômeno que acompanha o comportamento humano." (VYGOTSKY, 1988: 195).

A consciência dos indivíduos emerge das relações de produção. Os indivíduos, ao atuarem de um dado modo, nesta produção, estabelecem também, entre si, relações sociais e políticas determinadas, constituindo o pensamento, a consciência, as idéias enquanto produto deste social.

Desta forma,

"a produção de idéias, de representações, da consciência, está de início, diretamente entrelaçada com a atividade material, e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui, como emanção direta de seu

comportamento material (...) não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados, para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir do seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida". (MARX, ENGELS 1977 - 36-7).

Para apreender o significado ou aquilo que expressa a consciência humana de um momento histórico, é preciso considerar as relações humanas que fundamentam e que se constituem em determinante da formação desta consciência.

Uma visão superficial do que foi afirmado acima, poderia encaminhar à seguinte conclusão: se o pensar é emanção direta do comportamento material, bastaria estudar o pensar, a consciência... para obter o "segredo" das relações sociais e conseqüentemente o "segredo" do pensar... Com esta conclusão voltaria à estaca zero e portanto, novamente, à consciência, às ideias e aos conceitos, descolados das relações materiais das quais emergem, desconhecendo assim, a forma contraditória, característica da sociedade capitalista, que camufla suas leis de "funcionamento", mostrando-se de forma "invertida." O contraditório, faz com que as representações do real, ou concepções de mundo sejam carregadas de impressões "invertidas". A linguagem que as traduz, também está caracterizada pela contradição. Elas são invertidas não propriamente por uma criação fantasiosa dos homens, enquanto pensamento puro, mas o são por corresponderem às relações sociais contraditórias, como já foi

destacado. Às relações de produção da existência material dos homens, pelo trabalho, com sua organização social e política capitalista, carregam em si mesma estas duas possibilidades de representação a que lhe afirma e a que lhe nega. Assim para os homens,

"... as representações são a expressão consciente-real ou ilusória-de suas verdadeiras relações e atividades, de sua produção, de seu intercâmbio, de sua organização política e social (...) se em suas representações põem a realidade de cabeça para baixo, isto é consequência de seu modo de atividade material limitado e das relações sociais limitadas que daí resultaram. (MARX, ENGELS, 1977: 36)

Esta citação caracteriza a dimensão do uso das palavras, invertidas ou ilusórias. A elas não é aferido o sentido abstrato do termo linguístico em si, elas possuem, isto sim, o sentido da realidade fetichizada.

Elas aparecem em GIANOTTI (1983: 245) denominadas de "aparências atuantes". Aparências, porque são representações da forma, do fenômeno em si e atuantes, porque determinam ou conduzem práticas sociais, determinam comportamentos, impondo-se enquanto norma de conduta, aparecendo como algo que emana das coisas (a reificação em LUKÁCS, 1974), e não das próprias relações sociais que unem os homens. A palavra trabalho, por exemplo, pode traduzir o que seria considerado "impressão invertida ou ilusória".

Para manter-me fiel ao fio condutor que caracteriza o

exercício realizado até aqui acerca da dialética entre as concepções de mundo, pensamento, consciência, representações, com as relações de produção da vida material, considero pertinente destacar o modo de produção que estrutura a sociedade em que o homem vive e a forma concreta em que se realiza o trabalho. Fundamental é também explicitar as bases que cindem a consciência humana e que produzem o que estou chamando, neste momento, de "invertido".

Na sociedade capitalista, o ponto central da materialidade, funda-se nas relações econômicas, isto é, nas relações entre capital e trabalho, que é expressa na troca de mercadorias e na produção da mais valia. Na sociedade capitalista a mercadoria não interessa o seu valor de uso (4), não interessa mais satisfazer ou não as necessidades dos homens,

"provenham do estômago ou da fantasia" (MARX, 1984: 41).

Para a mercadoria, só o que interessa é o fato de possuir a propriedade de ser produto do trabalho humano abstrato, já que o caráter útil do trabalho concreto corporificado na mercadoria desaparece.

(4) Valor de uso e valor de troca: ver em "O Capital." (MARX, 1984: 42).

Se, na aparência, a mercadoria enquanto produto do trabalho, é apenas uma mercadoria, uma coisa, na essência ela representa um valor de troca,

"É a troca que comanda o processo de produção de mercadorias, que faz tantos homens produzirem o que não consomem, que faz tantos homens produzirem somente para o mercado". (AUED, B., 1986: 9).

No mercado, a mercadoria passa por uma transmutação. Somem todas as suas qualidades materiais. Ela não é mais mesa, casa, fio e nem produto do marceneiro, pedreiro, fiandeiro. Passa a ser considerada simplesmente como produto do trabalho, da força de trabalho humano gasta em sua produção.

Do valor de uso ao valor de troca, só possui valor, porque na mercadoria está materializada a força de trabalho, e o trabalho humano abstrato como substância única, social. Esta força média de trabalho social é equiparada a todas as demais e assim as mercadorias,

"só encarnam valor na medida em que são expressão de uma mesma substância social, o trabalho humano".  
.. (MARX, 1984: 55).

A palavra trabalho, que emerge da materialidade acima descrita, e que caracteriza, socialmente, o trabalho no modo de produção capitalista, prende-se em torno do trabalho enquanto mercadoria, do trabalho humano que no mundo das trocas tem um valor, o salário. A representação mental, a concepção de



trabalho, passa a ser expressa na afirmação de que trabalho é só o assalariado. A dona de casa não se considera trabalhando em casa, ela lava roupa, cuida dos filhos, cozinha e "não trabalha", porque não é assalariada.

A palavra trabalho enquanto signo, contém o significado capitalista do trabalho. Adquire no intelecto dos homens do capitalismo esta forma e não outra. As categorias do real que mediaram esta abstração são as da sociedade do capital.

O intelecto se constrói mediante aquisição de estruturas classificatórias tendo por base categorias da realidade que são sociais e históricas e neste sentido elas são mediadoras, pois realizam um papel de qualificação histórica aos estímulos, aos dados da realidade. Desta maneira, um mesmo estímulo, um mesmo fato possui uma qualidade que o diferencia em cada momento histórico. Estes estímulos são então qualificados de acordo com aquilo que organiza os homens em cada sociedade.

O desenvolvimento do intelecto humano é determinado historicamente bem como todo o desenvolvimento afetivo. Afeto e intelecto constituem um todo,

"um sistema dinâmico de significados... cada idéia contém uma atitude afetiva". (UYGOSTSKY, 1989:7)

Se pauto afetos, pauta vontades, valores, decisões, comportamentos, sentimentos.

Quando as mulheres dizem que não trabalham em casa, externam com suas palavras (que são na verdade instrumentos lógicos e analíticos de seus pensamentos), a ordem da sociedade

do trabalho assalariado.

No caso, o salário é a categoria que permeia a classificação do ponto de vista intelectual. É também, mas do ponto de vista afetivo, a base dos sentimentos de desvalia, desqualificação de quem "trabalha em casa".

Demonstra a seguir, a base material da "ação" do intelecto e do afeto que subjaz ao ponto de vista das donas de casa.

O salário (5) é uma forma social que relaciona proletário e capitalista, que está mistificada, impedindo com isto que apareça para os homens a forma como se realiza no processo de produção. É como se o salário criasse autonomia, grudasse ao trabalho e se impusesse aos homens, desta maneira. O fetiche faz desaparecer tanto o dado objetivo e material da exploração da força de trabalho, quanto o fato de que o assalariamento tem por base uma relação social entre as classes sociais. Este véu esconde que,

"A forma salário apaga, portanto, todo o vestígio da divisão da jornada de trabalho em trabalhos necessários e trabalho excedente, em trabalho pago e trabalho não pago. Todo o trabalho aparece como trabalho pago". (MARX, K., 1984: 622)

A relação social confere ao trabalho capitalista a característica do trabalho "natural" enquanto produção da existência dos homens.

(5) O Capítulo XVII, do Livro 1, Vol. II, de O Capital, demonstra a questão do salário: sua forma real e sua forma transmutada. (MARX, 1984: 619)

E esta relação social, que parece ter a vida do trabalho natural, não só se fixa no trabalho, como toma o lugar dele e assim é apreendida, representada na mente dos homens - na inversão burguesa - como a forma eterna de trabalho.

Na relação social capitalista a palavra assalariado passa a ser um adjetivo que tem vida e, libertando-se do substantivo trabalho, cria autonomia e aparece fetichizada como trabalho em geral. A representação mental desta questão poderia conter a sua totalidade, isto é, o significado real e global do trabalho e do assalariamento na sociedade capitalista. Esta globalidade não é apreendida pelo senso-comum. Este exercício metodológico não se torna possível ao homem devido à forma contraditória em que se mostra e, como consequência do próprio processo de trabalho capitalista, da divisão racional do trabalho que fragmenta, tanto a produção como o próprio homem.

"Como resultado da racionalização do processo de trabalho, o homem não aparece, nem objetiva nem subjetivamente como o principal elemento desse processo, ele é apenas uma parte - assim como a máquina o é - do sistema mecânico que funciona com total independência da força de trabalho, um sistema que ao homem só lhe resta submeter-se, só lhe resta a contemplação". (AUED, B. 1986: p.16)

A contemplação é o resultado de um processo fetichizado de relação social. É um processo que impede que o ato inteligente apreenda os meandros deste aparente.

Não quero deixar transparecer que o aparente, na sociedade capitalista, não seja real, enquanto forma que sustenta este modo de produção, mas sim, que se mostra fetichizado. (6) É, nesta relação social que não se apresenta como visível e límpida, que se assentam as relações humanas deste momento histórico. E se o homem é síntese das relações sociais, contém em si, na sua individualidade a totalidade, destas relações.

Neste contexto capitalista as representações, as concepções, a consciência, ganham uma dimensão específica enquanto formas de conhecimento do mundo, enquanto atividade intelectual, enquanto filosofia.

### 2.1.2. TODOS OS HOMENS SÃO FILÓSOFOS

GRAMSCI (1981: 11) ao dizer que "todos os homens são filósofos," o fez no sentido de destruir o preconceito de que a filosofia é somente uma atividade intelectual sistemática de determinados grupos de indivíduos. Esta filosofia de todos os homens é uma "filosofia espontânea" e, ainda que inconscientemente, traz uma concepção de mundo contida mesmo na mais simples atividade intelectual.

(6) O fetiche, descrito por MARX, reside exatamente no fato de que, na sua essência, aquilo que é social, aquilo que une os homens e está na base de suas relações, apresenta-se enquanto algo material, isto é, relação entre coisas. Apresenta-se como relação entre mercadorias, escamoteando assim esta relação social. Ver "O Capital" (1984) - Livro 1 - Volume 1, à página 79.

A filosofia vulgar ou espontânea segundo GRAMSCI, está contida tanto no conjunto de noções e conceitos presentes na linguagem, como no senso comum e no bom senso, na religião popular, isto é, no folclore onde se encontra todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e agir. (6)

A filosofia vulgar ou senso comum, não compõe um corpo unitário e coerente de idéias, ao contrário, possui

"as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular". (GRAMSCI, 1981: 18)

As características difusas e dispersas são destacadas, não no sentido do pensamento desagregado patológico, carente de uma lógica que o torne compreensível às formas de comunicação utilizadas pelos homens neste momento histórico. é difuso e disperso porque não "sistemizado" porque contém em si apenas o aparente do social, porque não expressa a totalidade das relações. Neste sentido, GRAMSCI esclareceu que, entre os filósofos profissionais ou "técnicos" e os demais homens não existe diferença "qualitativa", mas apenas "quantitativa", e que esta diferença(7) consiste em que,

(6) GRAMSCI, faz explanações sobre esta questão, já em: Alguns pontos preliminares de referência - "Concepção dialética da história", p. 11. (GRAMSCI, 1981: 11)

(7) Esclareceu GRAMSCI que, o senso comum (ou filosofia espontânea) prende-se à face aparente do real. As concepções ou representação que compõem este conhecimento popular, dos homens de massa (ou "simplórios" como os chamaria) não só expressam a materialidade, como no plano individual, determinam condutas e atuam sobre a direção da vontade, (neste caso, "quantidade" tem um significado bastante particular, que não pode ser confundido com soma aritmética, por que indica maior ou menor "homogeneidade", "coerência", "logicidade", etc., isto é, quantidade de elementos "qualitativo"). (GRAMSCI, 1981: 34)

"o filósofo profissional ou técnico não só "pensa" com maior rigor lógico, com maior coerência, com maior sistema, do que os outros homens, mas conhece toda a história do pensamento, isto é, sabe quais as razões do desenvolvimento que o pensamento sofreu até ele" (GRAMSCI, 1981: 34-5)

No senso comum, ao contrário, encontramos uma

"certa dose de 'experimentalismo' e de observação direta da realidade (...) empírica e limitada". (GRAMSCI, 1981: 35)

Cada individualidade expressa o social. Todos os elementos deste social, ainda que de forma desagregada, compõem a individualidade. GRAMSCI, escrevendo do cárcere a Giulia, disse, que cada individualidade ou cada personalidade seria como um feixe de relações algo como um ramalhete de flores; as flores seriam os elementos da materialidade - e que do arranjo destas, diferentes em cada homem ou em cada grupo de homens, embora sendo as mesmas para todos os indivíduos, comporiam o que é considerado individualidade. Uma individualidade que caracteriza cada homem e que, ao mesmo tempo, denota as características da sociedade onde vive.

GRAMSCI ressaltou que conceber o homem enquanto ser individual implica renunciar à compreensão dialética da relação que se estabelece entre os homens e o social ou cultural. Acrescentou, que a humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: do indivíduo, os outros homens e a natureza, ou o social, e que o indivíduo não

entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos.

O conjunto de relação que organiza a sociedade, organiza também o homem, na sua individualidade, indiferenciadamente, já que as relações materiais objetivas "externas" que organizam a realidade social vivida organizam, ao mesmo tempo, o subjetivo, o "interno" de cada individualidade. Assim, compreende-se porque não podemos falar do homem em geral, do indivíduo, ou da natureza humana, abstratamente, e compreendê-los segundo fórmulas também abstratas e a-históricas. Compreender que a relação homem e sociedade, homem e ambiente ou cultura, se dá de forma orgânica e dialética e não mecânica.

GRAMSCI entendeu, tanto o ambiente, como a própria natureza humana, como sendo o conjunto das relações sociais de que o indivíduo faz parte. Também nega a concepção de "homem, em geral", afirmando que o homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa - objetivos e materiais - com os quais o indivíduo está em relação ativa, orgânica e indissociada.

As concepções que traduzem o dualismo entre a natureza e o homem são as religiosas, bem como as do idealismo, que

"não conseguem unificar e relacionar o homem e a

natureza mais do que verbalmente."(GRAMSCI, 1981: 173)

Cair na tentação que a trama desta concepção dualista impõe, significa pensar o subjetivo e o objetivo, mecanicamente, acriticamente. Resistir à tentação é poder afirmar, depois deste breve constructo teórico, que não existe mundo interno ou externo (o que equivale dizer, subjetivo ou objetivo ou talvez individual ou social), de forma estanque. Um e outro relacionam-se dialeticamente. A objetividade não é extra-histórica e extra-humana, a menos que se retorne a uma concepção mística.

Objetivo significa "humanamente objetivo", o que pode corresponder exatamente à "historicamente subjetivo", diz GRAMSCI (1981: 170). Dizer que existe uma objetividade que está fora do homem, significa dizer que existe uma realidade possível de ser apreendida sem que o homem existisse. Portanto,

"Conhecemos a realidade apenas em relação ao homem".  
(GRAMSCI, 1981: 170)

O comportamento, o pensar, a vontade não são produto das formas que cada indivíduo vivencia uma realidade que lhe é externa, mas ao contrário, o indivíduo é a expressão fiel dos elementos desta realidade. Não existe indivíduo em si, abstrato. Para compreender o indivíduo, suas concepções do real, suas representações, é necessário compreender as relações sociais em sua totalidade, em sua globalidade.

O indivíduo produz-se a si mesmo, quando produz as formas sociais ou materiais que estruturam a sociedade onde vi-



ve. Sendo síntese das relações sociais, carrega em si também a contradição, a apreensão "invertida" ou a apreensão daquilo que se mostra enquanto aparente aos seus olhos. Na dialética da construção aparência e essência, a contradição revela e acirra o aparente, apresentando do social apenas uma de suas faces e não a totalidade.

Emanam desta condição, diferentes consciências, diferentes concepções de mundo, diferentes representações do real, como se fossem apenas produto do pensamento, como se tivessem adquirido autonomia em relação ao concreto material. É como se a consciência se emancipasse do mundo. Mas, se o pensamento é produto do vivido, como isto se torna possível? Torna-se possível, porque as próprias relações capitalistas de produção são, necessariamente, contraditórias.

Segundo GRAMSCI, os pensamentos ou as idéias e a consciência não mais nascerão sobre o terreno das contradições no momento em que o desenvolvimento histórico se caracterizar, em determinado ponto, pela passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade,

"como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente." (GRAMSCI, 1981: 18)

Da superação deste estado de desagregação que caracteriza a consciência do aparente, do "invertido" do "falso", do multiforme embutido no senso comum, resultaria a filosofia da praxis, da totalidade, como crítica do próprio senso comum,

"(após basear-se sobre o senso comum, para demonstrar que 'todos' são filósofos e que não se trata de introduzir ex-novo uma ciência na vida individual de 'todos', mas de inovar e tornar 'crítica' uma atividade já existente)" (GRAMSCI, 1981: 18),

isto é, a atividade dos homens na produção de suas próprias vidas.

## 2.2. O DISCURSO MATERNO: SITUADO NO SÉCULO XVIII OU NO LIMIAR DO SÉCULO XXI?

Com o intuito de correlacionar a concepção de mundo implícita no discurso materno, estabelecendo elos entre a materialidade e a produção da consciência, realizo, agora, um exercício, relacionando alguns pontos que caracterizam a história do final do século XVIII, com os depoimentos de uma das mães entrevistadas na pesquisa que integra esta dissertação. Por que estabelecer relações desta ordem, de momentos históricos aparentemente tão distintos? Eis um desafio!

Apresento a relação da materialidade com a concepção de uma mãe ou a consciência das relações que nela se processam e também a base teórica que me permite entender o discurso materno desde um ponto de vista social.

As relações humanas, ao final do século XVIII e início do século XIX giravam, fundamentalmente, em torno da ruptura dos laços de dependência das condições biológicas (a dos

braços humanos) e da natureza (do vento, do moinho de água...), na produção da existência do homem, pelo trabalho. Esta ruptura faz entrar a ciência na produção. Com isto, suprimiu-se o trabalho individual, pelo trabalho coletivo, que se impôs como a nova e a única forma de sobrevivência do Capital e, portanto, dos homens na sociedade capitalista. Agora,

"nenhum indivíduo consegue mais produzir sozinho sua existência, pois na sociedade da produção e troca de mercadoria eu produzo banana porque não produzo peças de automóvel, sem importar para nada o fato de que produzir frutos ou peças mecânicas, satisfaça ou não as necessidades dos homens" (AUED, I., 1988: 13)

A produção fabril substituiu a produção manual. A propriedade privada separou os homens em detentores dos meios de produção e em detentores da força de trabalho, isto, é classes sociais definidas, barrando a possibilidade de mobilidade do indivíduo por si mesmo, na sociedade.

Estabelecida a forma capitalista de viver, dela advém a necessidade de concentração e centralização de Capital enquanto ato social que supera regiões, e fronteiras, acabando, enfim, com a noção política e geográfica de espaço. Esta tendência foi imposta pela dinâmica das relações econômicas, capitalistas, independente das vontades e consciências humanas, que impôs também, depois do século XVIII, até os nossos dias, uma nova relação social entre os homens, dada pela economia capitalista mundial universalizada. Entre outras consequências provo-

cou o estabelecimento de um vínculo de dependência mútua do homem com o capital, do trabalho com o capital que se personifica na "dualidade" homens assalariados e homens capitalistas.

A materialidade sustenta esta realidade enquanto forma possível de sobrevivência dos homens, empurrando homens contra homens que se necessitam e que ao mesmo tempo se repelem, sem que o estarrecedor fetiche que camufla a relação entre os homens (deslocando-a dos homens para as coisas ou mercadorias), permita que esta realidade apareça, enquanto condição mesma de sua própria sobrevivência.

Aquilo que na psicologia aparece colocado teoricamente na comunicação entre os seres humanos, como duplas mensagens ou mensagens paradoxais, tem sua concretização na materialidade já na forma ampla e estrutural de "união" entre os homens na forma Capital e trabalho: Te necessito e te rejeito, te quero e te expulso.

O duplo papel que o incremento da produtividade impõe, tanto como consequência quanto como necessidade, alterando a composição orgânica do capital em suas partes, constante (meios de produção) e variável (força de trabalho ou trabalho assalariado), cria e assegura, também, um duplo papel nas relações humanas.

Esta breve referência ao século XVIII, não é sem propósito. Ele é aqui retomado porque fundamenta a compreensão do discurso materno, o que significa dizer que a mãe, na atualida-

de, reproduz uma concepção de mundo correspondente a outro momento de vida.

De que maneira aparece esta realidade enquanto concepção de mundo, no discurso materno?

A seguir apresento a reivindicação de uma mãe crecheira que demonstra ter muita similaridade com as reivindicações do final do século XVIII e início do século XIX, mostrando-se, portanto, deslocada no tempo e a-histórica.

No discurso de Elena (mãe crecheira, Ibirama, SC), constato elementos que todavia ainda não chegam a enfocar (mesmo que de maneira implícita ou desagregada, no sentido da elaboração do linguajar ou numa forma qualquer de representação do senso-comum, uma figura linguística por exemplo), este momento do movimento, de atração e repulsa entre assalariados e capitalistas.

Para ela, mais indústrias significam mais empregos, mais salários, mais felicidade, porque mais pessoas terão sua vida garantida e estável.

O momento histórico que fica expresso em seu discurso não coincide com o contemporâneo, mas data, ainda, da época em que a composição do capital era constante, isto é, daquele momento onde quanto mais cresce o capital, mais cresce a mão de obra: quanto mais indústrias, maior a necessidade de assalariados, de maneira que o crescimento de um seja proporcional e correspondente ao do outro. No entanto, com a ciência presente na máquina ferramenta, com a máquina que cuida de máquina, quanto mais indústrias, "esta que tem até dono que é do estran-

geiro" (sic), maior será o incremento tecnológico, e maior será o número de "assalariados" sem vínculo direto com seu trabalho produtivo, na espera de um emprego, constituindo o exército de reserva do Capital.

O que fica assegurado é um maior controle do salário por parte da empresa, pelo contingente, necessariamente disponível de mão de obra, que resulta do processo moderno de produção capitalista...

No entanto, disse Elena, que para Ibirama desenvolver, precisavam mais indústrias grandes na cidade, o que não acontece, porque alguns "donos" do município, que têm o dinheiro e são também donos de algumas indústrias não permitem o incremento do parque industrial. Na sua visão, deste incremento resultariam melhores condições de vida para a população pobre, em consequência da oferta de empregos decorrentes daí.

Na apreensão invertida, Elena não percebe que, de acordo com a lei geral, o crescimento absoluto da população trabalhadora em relação ao aumento do Capital global é apenas aparência. (1) Diz, lembrando-se de uma indústria que se instalou no município vizinho, que a mesma "possui ônibus para arrecadar os trabalhadores e levá-los para lá, que a mesma emprega muitas mulheres, que o trabalho é bom, que ajuda os pobres a se ajeitarem na vida, que portanto é só ter as coisas (indústrias) e querer trabalhar"...

(1) Não cabe aqui analisar se um maior número de indústrias traria resultados X e Y, economicamente, para o município. Interessa situar o pensamento de Elena.

Isto significa para os pobres, conforme ela chama, desde o aparente, a chance de crescer, reproduzindo categorias do pensamento liberal de que, dadas as chances, o crescimento do indivíduo é tarefa sua, sem se dar conta que quanto mais a máquina absorve o contingente daqueles que ainda não são trabalhadores, dentro do processo capitalista moderno, a sorte da classe trabalhadora tende a piorar, porque do resultado deste processo, fica constituído o que MARX chama de exército industrial de reserva. (2)

Destaco novamente a liberdade de ir e vir enquanto pressuposto liberal (3) que emerge do aparente das relações capitalistas, como engodo de que a vontade dos trabalhadores tem peso e controla a decisão do capital, apenas com a ampliação do capitalismo. O que acontece, no entanto, é que a classe trabalhadora, produzindo ela própria a condição de ser supérflua, produz a negação de si própria. Seria como dizer: a minha condição de sobrevivência, enquanto assalariado é, contraditoriamente, a minha condenação de dependência para com o Capital.

"Com a magnitude do capital social já em funcionamento e seu grau de crescimento, com a ampliação da escala de produção e da massa dos trabalhadores mobilizados com o desenvolvimento da produtividade do trabalho com o fluxo mais vasto e mais completo dos mananciais de riqueza, amplia-se a escala em que a atração maior dos trabalhadores pelo capital, está ligado a maior repulsa deles" . (MARX, 1984: p. 732)

- (2) Encontramos em MARX, 1964, à pagina 731 que, a acumulação capitalista sempre produz (...) uma população trabalhadora supérflua.
- (3) Ver, a propósito: "Paradoxos do liberalismo" (SANTOS, 1988)

Se a sobrevivência da classe trabalhadora está estritamente ligada às condições de assalariamento enquanto forma possível de reprodução da força de trabalho e, ainda que não explícito para este modo de produção, sobreviver significa, num processo mais amplo, assegurar o estado de dependência a um senhor (o Capital) que o quer e ao mesmo tempo o expulsa, a consequência deste processo de atração e repulsa coloca esta classe de homens na condição de "anulação".

Chamo de "anulação" porque, para produzir sua existência (vida), submetendo-se às garras do Capital, o homem reafirma o pressuposto do capitalismo, relacionado à divisão dos homens em classes sociais, que é também o seu resultado, reafirma para si que não sairá desta condição, jamais (dentro dos limites do modo capitalista de produção, é claro). Diante desta condição é de se perguntar: Qual é a expectativa que tem de si próprio o homem desta classe?

"Como preparam para a vida" os seus filhos? Que relação educativa estabelece a mãe enquanto encarregada desta tarefa, já que na divisão do trabalho, cabe ao homem outros afazeres que não o de "ocupar-se" com as crianças?

Que princípios educativos emanam desta condição e como são expressos?

O que a consciência lhe permite intuir desta realidade, ao nível de bom senso, uma vez que, segundo VYGOTSKY,





4.

**DA APARÊNCIA A INVESTIGAÇÃO CAPTOU O DISCURSO PARA  
DESVELAR O CONTEÚDO**

CAPÍTULO III  
DA APARÊNCIA, A INVESTIGAÇÃO CAPTOU O DISCURSO  
PARA DESVELAR O CONTEÚDO

A investigação partiu do discurso materno obtido através das entrevistas realizadas mediante um roteiro (1) previamente estabelecido sobre: Sociedade, Trabalho e Educação, e do diálogo espontâneo, da convivência, das visitas ou das reuniões com as equipes de orientação aos serviços das creches domiciliares das cidades de Ibirama, Brusque e Criciúma (SC), realizados durante o ano de 1988, na primeira cidade, e no ano de 1989, nas duas últimas.

Estes discursos foram compostos a partir da reunião dos fragmentos das entrevistas e demais formas de diálogo, formando um todo que caracteriza o saber de mães crecheiras e mães de origem (aquelas cujos filhos concorrem às creches domiciliares), a respeito da pedagogia materna e relações sociais.

Foram mantidas as características da linguagem coloquial e resguardados, portanto, o conteúdo da fala das mães em seus aspectos sintáticos e a lógica de seus próprios discursos nesta organização gramatical.

(1) Foram entrevistadas, segundo roteiro, previamente estruturado, cinco mães residentes na cidade de Ibirama. Das cidades de Brusques e Criciúma, registramos a conversação realizada durante as visitas domiciliares de três crecheiras-avós, já que das 200 creches existentes nestas cidades, 80% estão sob responsabilidade de avós. O roteiro que orientou as entrevistas foi elaborado com base em trabalhos de Paolo NOSELLA (1981), Janice PERLMAN (1981), Karl MARX (1977, 1984) e Leôncio RODRIGUES (1971).

Dos fragmentos não resultou apenas uma colcha de retalhos. Cada um deles, em suas diferentes formas, revela as concepções da totalidade do social. Analogicamente, tal qual Francisco de Oliveira fez com o espelho estilhaçado, cada pedaço de uma fala, pode revelar a mesma imagem do todo que o espelho revelava quando estava inteiro,

...o estilhaçamento em mil partes, do espelho (...) reflete em cada um de seus mil pedaços a mesma imagem. (OLIVEIRA, F. 1978:68).

A composição dos discursos em seu todo, tarefa complexa, derivou da transcrição das fitas gravadas nas diferentes situações de conversação, já citadas. Teve como objetivo, retirar o que considerei resíduos (as próprias perguntas do roteiro, por exemplo), deixando o pensamento das mães registrado em seus aspectos mais significativos ao objeto desta pesquisa. Evidentemente, que as mesmas entrevistas prestam-se a diferentes análises, de distintos pontos de vista.

Início com uma pequena caracterização de cada mãe, no primeiro eixo - Sociedade - e sigo a explicitação dos demais - Trabalho e Educação- apenas com suas falas, ou entremeando, por vezes, algumas opiniões minhas ou o pensamento dos diferentes autores consultados, já encaminhando o raciocínio às considerações finais.

Todos os depoimentos das mães (crecheiras e de origem) bem como as observações teóricas levantadas, passaram por

um processo de discussão onde foram debatidos os conteúdos pesquisados, em grupos compostos pelos técnicos envolvidos nos serviços de creches domiciliares ligados ao Serviço Social da Indústria (SESI) de Brusque e Criciúma e da Seção de Educação de Florianópolis, sendo enriquecidos pelas suas participações.

O processo de triangulação constou de discussões aprofundadas sobre a relação educativa entre mãe e filhos. Teve como referência a pesquisa e os estudos realizados durante a elaboração desta dissertação, e a atuação dos técnicos em suas cidades.

Este processo não está encerrado. Aliás, contou com a participação de profissionais de mais três municípios, no último encontro e já tem programação para o ano letivo de 1990, com relato das pesquisas que realizaram e das atividades consideradas inovadoras aos programas, que derivaram destes encontros.

### 3.1. SOCIEDADE: O IMPORTANTE NA SOCIEDADE É O DINHEIRO, DEPOIS A AMIZADE

#### 3.1.1. ÁUREA

O pensamento de Áurea abre a sessão dos depoimentos maternos, com a temática sociedade e governo.

Áurea é operária de uma grande empresa em Ibirama (SC). Exerce a função de encarregada ou líder de grupo, isto é, de um conjunto de outras operárias a quem coordena e inspeciona a qualidade da execução da mercadoria produzida. Possui entre 30 e 35 anos de idade. É mãe de um menino de 6 anos que fica aos cuidados da avó, enquanto ela trabalha.

Diz Áurea que o dinheiro, a vontade pessoal dos governantes e o trabalho são categorias que definem o viver dos homens nesta sociedade.

"O governo é representante de todos, mas está do lado dos ricos, ajudam um pouco o povo, fazem muita promessa. Ajudam com crédito educativo, pagando os professores da escola pública, construindo as escolas. Independente de partido, depende da capacidade, do candidato de governar.

A sociedade está dividida em três classes sociais. A rica leva vantagem porque bota dinheiro em tudo, hoje em dia vence quem tem dinheiro. Talvez estudando possa mudar de uma classe para a outra. Talvez eu me sacrificando possa dar faculdade para o meu filho.

Os pobres são rejeitados quando não trabalham, se eu perco o emprego me rejeitam, aos poucos vão se afastando. Não vale nada. É vagabundo! Antes de chegar e dar uma força: não, você perdeu o emprego lá, mas quem sabe você consegue outro... Mas não, só quando eu tenho um emprego, daí todo o mundo me leva na palma da mão."

### 3.1.2. MARIA JÚLIA

Maria Júlia é mãe de 4 filhos. Operária, trabalha 12 horas por dia. Caminha a pé 40 minutos, com o marido, até chegar à fábrica. Os três filhos pequenos dirigem-se à casa da mãe crecheira por volta das 7 horas da manhã, acompanhados pela irmã mais velha (9 anos). Na olaria, Maria Júlia trabalha tanto na esteira, retirando e carregando os tijolos para as pilhas do depósito, como em qualquer outra atividade que for necessária.

Para Maria Júlia,

"A sociedade está dividida em pobres e ricos. A gente chega num lugar e já vê. Os pobres não se juntam com os ricos, têm vergonha. Pobre quando vê um rico pensa: aquele lá tem dinheiro, não dá bola para gente. Antigamente todo mundo era mais unido. A coisa mais importante da vida é a saúde. O rico se é cego ele paga uma pessoa para guiar ele, mas nós não. As pessoas que têm mais dinheiro, têm mais condições de viver.

O que é mais importante na sociedade é o dinheiro e depois a amizade.

Se os pobres parassem de trabalhar, morriam todos. Os ricos não se preocupam, eles já têm o dinheiro, eles já estão garantidos.

Se o governo botasse uma lei, que não vai ter mais propriedade, os patrões botavam fogo, mas não repartiam. Não é todos, diz o marido, tem patrão que é bom.

A vida tá difícil por causa do governo. As ordens quem dá é o governo. Os ricos têm mais vantagem, já podem se comunicar melhor. O governo está do lado dos ricos, porque o povo não faz nada, trabalha e vem para casa, já os ricos pagam impostos.

A tarefa dos governantes é a de determinar o que é para fazer. Se tem uma ponte para fazer ele dá dinheiro e manda fazer.

Existem leis para ter ordem. Sem lei não tem determinação. Todos fariam só o que querem, seria, uma

desordem. Governo faz leis.  
Pelas leis os problemas do Brasil poderiam ser resolvidos, ia melhorar."

### 3.1.3. LÚCIA

Lúcia é mãe crecheira. Possui entre 25 e 30 anos de idade. Tem três filhos e encarrega-se dos cuidados de mais três. Vive na periferia da cidade de Ibirama.

A divisão da sociedade em classes sociais é para ela algo inexplicável, é como se fosse natural. "Tem um mistério aí". Pertencer a uma ou outra classe é obra do destino ou é porque o indivíduo trabalhou e se fez sozinho. Chega a fazer apologia ao rico, pelo esforço na ascensão, embora constate que os ricos não dão valor aos pobres.

Fala apenas da situação do passado. "Não há mudança porque não há união".

O governo é uma entidade abstrata que toma um corpo que o caracteriza a partir da pessoa do "governador", em função disto ele apoia ou não aos pobres. É também um grupo de pessoas interessadas em resolver suas coisas, onde estão presentes os grandes economicamente, e os políticos.

"O povo não tem voz junto ao governo, só os grandes. Eles fazem as leis. Os grandes fazem o projeto e aprovam para eles. Às vezes o presidente fica fora. Os do governo só pensam neles. Por que só vão os grandes para o governo? Por que não vai um que pega na enxada? Por que não um colono? Só vai industrial!

O destino do pobre é trabalhar para viver e esperar a morte. Se perder um dia, é como perder uma semana. Para o rico, não faz falta, ele já tem.

O governo autoriza tudo, as coisas que acontecem aqui no Brasil e as coisas do Brasil com o de fora, com os estrangeiros. Em São Paulo, tem mais indústrias estrangeiras que brasileira.

Ninguém faz nada, os partidos políticos é para os candidatos crescerem - querem mostrar quem é o melhor, mas é para o bolso deles, o povo é só para o voto.

Está meio a meio esta história de pobre e rico. Não se pode explicar, tem gente branca e preta e não se pode explicar, eu não posso dizer porque. O rico também era pobre. É um mistério que tem aí no meio. Devia ter união, deviam se entender, é que cada um pensa diferente. O rico pensa em tirar mais. É culpa de quem, ser rico ou ser pobre? Quem nasce para ser rico... É destino!

A situação poderia mudar... Hoje em dia rico, rico, não existe mais, existe médio, porque tudo tá muito caro. Todo mundo quer mudar, até mesmo com violência, mas chega na hora e dá para trás. É cada um para si, não pensam mais nos outros.

Uma vez dava para deixar a casa aberta, agora não dá nem para deixar roupa no varal."

### 3.1.4 JANETE

Janete é mãe crecheira. Tem dois filhos e cuida de mais quatro. Tem entre 25 a 30 anos. Para ela, a base da divisão da sociedade de classes sociais (3 "partes") é o dinheiro. Define sociedade tendo como referência os benefícios que a riqueza social proporciona ao que chama de parte alta da sociedade: grandes reuniões; escola particular; propriedades. Os médios aspiram chegar à classe alta.

O que os pobres possuem é a lida do dia a dia, a pro-



priedade deles é a alimentação diária e alguns sentimentos meio em desuso nesta sociedade.

Tenta isentar a sociedade enquanto causa da divisão, recolocando no indivíduo o determinante da miserabilidade dos pobres, que se isolam, não trabalham, não crescem.

A união dos pobres facilitaria a negociação com o governo e a outra classe.

Lida preconceituosamente com a categoria "pobreza", mas considera que tem "pobres limpos que poderiam ser ajudados".

A afirmação no discurso: é pobre por sua culpa, porque se isola e pode deixar de ser pobre se receber alguma ajudinha, reproduz questões do liberalismo ligadas a ascensão individual, e traduz uma contradição da sociedade capitalista, quando, ao precisar negar as classes sociais, utiliza, no aparente, os poderes individuais como forma afirmadora da negação das classes.

"O que fazer da vida numa situação destas? O destino é ser mendigo? Deixar os netos rolarem? Como educar minha filha?"

Faculdade!

A faculdade confere o título de sócio proprietário do Capital? Será alguém na vida?

Se permanecer operária, como os pais, ganhará o título do anonimato, do trabalho humano abstrato, do trabalhador

coletivo, onde ser serrador, trabalhar na drenagem, botar e tirar pneus, lhe mostra que nesta sociedade, não adianta ter profissão. "As pessoas não têm nem o direito da profissão"! Tem que se sujeitar a ter o direito da propriedade de não ter o direito à uma profissão. Caso contrário, não come.

Pensa que um governo forte, com leis, poderia arrumar tudo isto.

Para a sua filha a solução é a faculdade! Para o povo o governo. Pai e mãe, no caso do povo, externos à família, dir-se-ia? Pai e mãe deixaram de existir, simbolicamente, e são recriados em outras figuras, na fantasia de Janete?

O seu discurso fala do estado de contemplação em que se encontra o povo? Ou fala da não existência da figura materna, enquanto educadora, já que o Capital elegeu a instituição educacional como a única responsável pela "formação da pessoa, para a vida"?

"A sociedade está dividida em duas ou três partes: a alta sociedade que tem bastante dinheiro, que participa dos grandes clubes, das grandes roupas (aquele jeito deles se vestirem, bem melhor) se bem que às vezes a gente se engana, tem pobre que gasta tudo em roupa e não sobra nada para a necessidade. A média sociedade, a minha família, o meu pai, não estão totalmente participando destas coisas (das grandes festas, das grandes reuniões), não tem tanto crédito, não tem tanto estudo, não participam tanto...

A baixa sociedade somos nós, eu não participo das coisas, eu não tenho como participar. Eu vou participar do que? De um vôlei? Eu nem sei como chegar lá, eu não tenho nem condições de comprar um uniforme. De uma piscina, eu não tenho dinheiro para comprar o título. Um colégio bom... é tudo em volta

do danado do dinheiro.

Na igreja eu vou, porque vai todo o mundo. Se a gente não tem dinheiro, não tem nada, pode ir mesmo assim.

Pensando na propriedade, esta divisão seria: a da classe alta que tem as grandes propriedades, as estâncias, os terrenos, os apartamentos de aluguel, casas, ações. Padrão de vida melhor. Trabalharam para ter isto. Nem todos roubaram. Depois que chegam lá em cima não trabalham mais, alguns com a memória, outras nem isto, os gerentes, os chefes trabalham por eles.

Os médios não têm tanto, eles querem chegar lá, começam com uma mini-fábrica, metalúrgica mini. Eles já participam das coisas. Eles já estão se integrando, vão às festas, participam da política, da igreja.

Se bem que pobre pode fazer isto, mas é difícil, só se ele tem um padrinho, um que dá um empurrãozinho nele. Daí ele também chega lá.

A propriedade dos pobres é nada. Tem só o lugar onde ele fica, o que eles têm dentro de casa, o que eles comem. O pobre tem a lida do dia a dia. O pessoal da vila aqui, trabalham só para a comida, a propriedade deles é a alimentação diária, nem uma prestaçõzinha conseguem pagar. Não têm futuro. Um ou outro sim, um que entende um pouquinho mais de uma máquina, ele já pode começar a fazer um pezinho de meia. Começa a guardar para comprar um chãozinho, mas é o mínimo. O resto não consegue nem para alimentação, ficam devendo ainda. A gente escuta, toda mulher fala isto para mim.

A propriedade do pobre é caridade. Às vezes, ele não é pobre da alma. Pode ser mais rico como qualquer outra pessoa. Pobre não existe ninguém, de alguma coisa ele é rico.

A sociedade tem culpa disto mas não tem tanta culpa, porque ele é pobre, mas é pobre se ele é sozinho, se se isola é pior, fica dentro do mundinho dele.

Se os pobres se juntassem poderiam modificar a situação, podiam formar outra coisa. Para chegar a um Prefeito, na alta sociedade...

Tem pobre que é limpo, que tem crédito. A gente se combina, faz um crédito, compra um chão e vai melhorando, mas devia ter alguém que ajudasse, que tivesse confiança. Então um pouquinho a sociedade tem culpa.

O destino dos pobres será então que é morrer mendigo? Eu digo para o meu marido: vais querer ter os

teus netos rolando? Eu não quero isto para mim, eu vou lutar para chegar lá, quero conseguir uma terra, uma casa, ter um fim melhor. Minha filha vai para o colégio, ela vai fazer faculdade de qualquer jeito.

Se eu fosse governante a primeira coisa que fazia era botar escola boa, para todo mundo, 1º e 2º graus, gratuito. Baixava os impostos, os transportes, baixava o salário dos grandões. Casa e terreno para todo mundo, depois ia cobrando...

Ia fazer lei para as mães. Primeiro acabar com esta história de filharada, dava comprimido. Ter menos filhos para poder educar e tratar bem e fazer eles melhor, ter uma vida melhor e as mães que fossem trabalhar, arrumar uma creche, uma coisa boa, organizada. Bons professores, bem instaladas, com todos os cuidados, o dia todo, alimentação, médico. As mães trabalhariam tranquilas, teriam vontade de trabalhar, aumentavam a produção. Assim elas jogam, um dia está doente, o outro também está, outro dia a criança volta resfriada...

Tinha que ser outra sociedade, governo durão. Mudaria, não teria tanto diferença entre o pobre e o rico.

Hoje, estes preços, este lucro, não é para beneficiar a população, é para acabar. Os grandes já estão prontos. Os impostos é só para a mordomia. Vê o Presidente quando viaja, vai com aquela fila junto. O governo não é representante de todos os brasileiros. O Presidente da República sim, quer dizer, a missão dele seria, se ele pensa assim, não sei, aí são outros quinhentos. O governo de agora está do lado dos ricos. Ele quer terminar com tudo, quer fazer só os altos e os médios melhorar. Pequenos, do jeito que está, não vai ter mais. Acaba, vão virar mendigos, todos!"

### 3.1.5. ELENA

Elena também é crecheira e está, como as outras, na faixa dos 25 a 30 anos. Tem três filhos e cuida de mais quatro. É muito ativa dentro do movimento das creches. Para ela, o governo é uma estrutura autoritária, autônoma que controla o an-

damento da sociedade. Ele é o culpado de tudo. Não é o representante de todos os brasileiros. É parcial. Fez a divisão entre os pobres e os ricos. Apoia os grandões.

A relação do governo com os pobres se dá através da decisão do preço da força de trabalho. Pobres e trabalhadores pertencem a uma mesma categoria.

"Governo é um feiticeiro (1) que come as terras". É um mal necessário e inquestionável. É preciso ter governo. Deus é governo. O governo precisa apoiar os trabalhadores para eles terem força.

"Na terra tem um deus: o dinheiro. Ele compra tudo, é mais importante que o amor." É o deus... a gente compra comida" (2).

"Deus não tem nada que ver com a divisão da sociedade. Depende das pessoas. Deus disse: Trabalha que eu te ajudarei, mas os trabalhadores não tem mais fé, desanimaram. As pessoas estão surdas, quietas, esperando que o salário aumente. Não reclamam porque os grandes podem prejudicá-las. Não existe mais solidariedade, as pessoas não ligam mais umas para as outras. A transformação da sociedade depende do governo. As questões prioritárias são comida e a saúde".

(1) O feiticeiro é alguém que faz coisas de uma forma cujo processo as pessoas não controlam. Faz coisas mediante um ritual de segredos. Tem poderes supra-humanos (ou supra-civis).

- (2) A gente compra a sobrevivência imediata, repõe a força de trabalho. Este talvez fosse o complemento adequado à fase.

"A Sociedade hoje não é igual a de antigamente, a vida, as pessoas, o governo. Tudo está mudando. O governo é que mudou tudo, tá botando tudo goela abaixo, aumentando a gasolina a cada pouco, quer matar os pobres, eu acho.

Os ricos não sentem isto. Quem tem dinheiro no bolso não sente.

Em outra época o governo não queria matar os pobres. Naquele tempo, a gente não via isto, a gente trabalhava na roça. Hoje mesmo na roça é diferente. Plantar fumo para que? Para dar 70% para o governo? O governo só pensa nele. Como as pessoas estão organizadas, divididas? Tem a turma dos grandes e dos pequenos que sofrem. É como tudo, numa firma também tem os melhores. Eles é que mandam, eles fazem a coisa, eles fazem o que querem, eles decidem.

O fato de existirem grandes e pequenos é culpa do governo, por causa do salário. O pequeno ganha aquele tanto por cento, o grande já ganha em cima do que eles ganham a mais, daí dobra o ganho deles. Não é o governo quem paga, mas a ordem é do governo. Ele que decide, até quem manda.

A culpa não é das pessoas. Podia mudar se o governo quisesse, normalizar um pouco para os pobres viverem.

Se os pobres parassem de trabalhar, parava tudo porque só eles são quem trabalham, o resto morria de fome. É do lavrador que vem a comida. Os grandes iam voltar a ser pequenos. Na enchente, muitos grandes ficaram pequenos. Os grandes iam ter que trabalhar para ganhar, para comer, daí o pobre tinha que deixar, para costear aqueles grandes, para aprenderem a dar valor...

De repente, dava uma revolução, né! Porque tudo vem do trabalho.

O ano passado os colonos se revoltaram, um deles disse que ia pegar um galão de gasolina, que não tinha mais nada a perder e botar fogo no banco...

Os donos dos bancos estão do lado dos grandes, o juro come tudo. Coitado daquele que precisa pagar este custeio. Primeiro era mais fácil... É um poquinho e eles pegam a terra. Eles tem tanto poder que eles tomam a terra, os colonos ficam sem nada, sem a terra, fica na estrada. Tendo tudo e de repente não tem nada, por causa disso eles têm medo de enfrentar o banco.

O governo é o feiticeiro que come as terras.  
Tem alguma lei que ajuda. Leis precisam ter. Lei de  
correr certo, se matar vai preso, tem que andar di-  
reito."

### 3.2. TRABALHO: "O TRABALHO É TUDO NA VIDA"

#### 3.2.1. ÁUREA

Faz apologia ao trabalho realizado na fábrica. Descreve processos de tempos e movimentos, a operação que faz cada operária, a trajetória da matéria bruta à mercadoria pronta em seus detalhes como cor, maciez, etc, fundindo a história de sua vida, seus desejos, com esta dinâmica.

"Trabalho há mais de 10 anos nesta empresa. Ela que me deu o pão de cada dia. Nunca tive nada para reclamar. Tudo que eu tenho eu dou graças à fábrica. Às vezes eu queria ter meus quinze anos para começar a trabalhar de novo, só que eu queria ter a mentalidade que eu tenho hoje (aos 34 anos). Cada dia que passa a gente aprende mais coisas novas. Agora mesmo, faço um cursinho sobre costura e posso ensinar. Temos método (maneira de como eu faço, explica), para a pessoa conseguir a produção sem cansaço. O pessoal não é matado a grito."

O método garante maior produtividade, para a empresa, mas no seu discurso aparece em primeira mão a justificativa de que é para a pessoa não cansar. Os tempos e os movimentos são "estudos sobre a costureira". Outra inversão que esconde, no discurso, a exploração do trabalho.

Sua função é a de encarregada ou líder de grupo, tudo é cobrado dela: produção, qualidade, disciplina. (1)

(1) Convém salientar que as tarefas que lhe cabem não são específicas a sua pessoa. Qualquer encarregado ou líder de grupo, de qualquer empregos desempenha esta função.



Com o intuito de motivar o pessoal, associa a produtividade ao emprego e permanência das funcionárias à empresa ressaltando a dependência desta, à mesma. "É uma realidade, o emprego de vocês depende disto."

"Elas tem que saber a realidade da vida, em sou assim, sou boa, mas realista, eu explico sempre. Tenho que conversar com as costureiras e ver em que lugar é melhor que elas trabalhem, se não dormem de noite é melhor trabalhar na embalagem. Lá na empresa, eles não admitem que tragam problemas de casa. Eu não trago nada para casa e os problemas de casa, eu não levo para lá, é claro que eu não vou me desligar deles, mas até esqueço. A costureira que tem só aquilo (a costura e não a função de líder), não esquece... Nós valorizamos a pessoa, o que ela é lá dentro. Se ela é boa costureira, lá fora que faça o que quiser. Mas com as líderes de grupo eles não admitem. Eu gosto delas iguais só que algumas eu puxo as orelhas, é como filho, se eu libero tudo, o que ele vai ser no dia de amanhã?

Os filhos imitam muito os pais. Assim é na fábrica! A gente tem que fazer de tudo para estar com astral... Se eu chego de cabeça baixa influencia, baixa a produção. O astral dela também baixa, e nós as líderes de grupo somos motivadas, nós temos treinamento para entrar de cabeça erquida. Seja o que for, nem que depois tenha que chorar escondida. Na frente delas nós não podemos, chegar para baixo, "chocha"... nós ficamos firmes, cabeça alta, aquele sorriso, às vezes meio disfarçado, mas numa boa. Se a gente transmite, baixa a produção, parece até que as próprias máquinas começam a dar problemas, nada dá certo, é como se as máquinas sentissem o drama.

Nós temos que trabalhar com garra, com amor, que é deste nosso trabalho que nós temos a nossa sobrevivência.

É uma coisa fora de série, é uma coisa maravilhosa. Eu saio de lá realizada quase todos os dias. Tudo tem que ser 100%.

Quando eu pego férias, no primeira semana, eu faço faxina na casa, na segunda eu quero voltar, me falta alguma coisa. A gente tá tão habituada lá dentro. Lá é uma família. A família talvez que eu não tenho em casa, eu tenho lá. É uma família, uma co-

lobora com a outra, a gente é mãe, é líder, é de tudo um pouco.

Eu gosto muito do serviço que eu faço. Eu vou ser sincera, nem que eu ganhasse só um pouquinho, eu me dedicaria igual, porque eu adoro trabalhar lá, não sei porque...

Na fábrica, todos dão opinião e assinam. Eles fazem levantamento, por exemplo, se a gente quer feriado no Natal, para descontar das férias. Por isso é gostoso trabalhar lá. Não são eles, os donos, ou nós, os encarregados que mandamos, é o próprio pessoal. Se tem uma costureira com problema de método e ela acha que o método dela é mais ligeiro para a produção a gente muda. Por que não se pode ter maior produção com menor esforço?

Eles tem intenções ótimas, tão comprando máquinas novas...

Em Ibirama é mercadoria quase só para exportação. O pessoal valoriza muito o trabalho. Porque se sairmos daqui, vamos trabalhar onde? Blumenau é diferente. Eu penso no dia de amanhã.

Cada dia que passa eles estão melhorando as coisas, eles querem beneficiar o operário.

Não tem nada para reivindicar. Nada! O que eu tenho que reclamar, eu tenho todo o direito de reclamar para a gerência, e ele logo resolve o problema.

O salário poderia ser melhor, mas eles estão estudando o nosso caso. Eles começam de baixo para cima. Eu concordo, porque é delas (costureiras), que sai o trabalho.

Na fábrica eles obedecem as leis, por exemplo, licença maternidade, já funcionando os 120 dias (setembro de 1988).

Tem até sindicato na empresa: fazem reunião, mas no caso, antes deles pensarem em alguma coisa a fábrica já providencia com antecipação, por isto ninguém precisa se mexer para uma greve. Eles fazem pesquisa e estão sempre na frente.

Eu acho que a greve não deveria existir, a pessoa tem que trabalhar, batalhar para a coisa progredir, por exemplo, eu não sou a favor de diminuir as horas de trabalho, nos estamos perdendo como isto, os brasileiros, numa hora de trabalho quantas peças se produz, o Brasil é um país enorme... não sabemos aproveitar... A Amazônia, os de fora vão comprar, e o Brasil para se ver livre da dívida externa, é capaz de vender mesmo, e lá tem riqueza...

Adianta fazer greve para depois ser demitido? Eu tenho que valorizar aquilo que eu estou fazendo! Tenho que tentar diálogo. Se eu for uma faxineira,

eu tenho que juntar o cocô com a mão, eu não posso ir direto lá em cima, mas quem sabe eu tenho um encarregado, dando uma opinião para ele, eu ia entrar em contato com ele para mudar um pouco.

Existe não sei se em São Paulo, uma exploração de crianças de menores, fazem lápis, tem as mãos, os dedinhos cortados e não ganham nada. Eu como mãe, se fosse falar nesta empresa e não fosse atendida, eu ia no Prefeito... Se ele me atendesse, e fosse fazer uma checagem, para ver porque está acontecendo isto. Será que não daria para melhorar isto aí? Por isto o Prefeito tem que estar do lado do povo. Eu não poderia chegar lá dando bronca, eu ia dizer: o meu filho trabalha nesta fabriqueta, tem carteira assinada! O Prefeito vai ver o que está acontecendo, porque não fazem uma coisa moderna?"

### 3.2.2. MARIA JÚLIA

"Trabalho é tudo na vida, dele vem o dinheiro para vestir, comer, sustentar os filhos.

O trabalho dá o lucro para o patrão, os operários sabem que é do trabalho deles que sai o lucro. Sabem, mas ninguém fala, é assim mesmo. Quando chega um caminhão eles dizem: Oh! Aí nós já vamos ter o salário de todos nós, o resto é para eles.

A única proteção para o empregado é o governo. Se fosse pelos patrão, a gente trabalhava direto, não iam dar estes dias de descanso que o governo dá na gravidez. As leis do governo protegem os trabalhadores.

Tem leis diferentes, as que o governo manda e as que são feitas dentro da fábrica, pelo patrão. Patrão não tem lei, eles próprios que fazem as suas leis.

Mas trabalhar é bom para a cabeça, desenvolve, em casa dá sono, preguiça, pensa besteira, pensa que o dinheiro do marido não vai dar. Se a gente trabalha já pensa que vai dar para comprar tal coisa...

### 3.2.3. LÚCIA

A categoria trabalho é definida por Lúcia de acordo com o que é considerado trabalho, socialmente, no capitalismo.

Lúcia trabalha em casa, como crecheira, cuidando de seis crianças.

Educar as crianças entra na rol das atividades não consideradas trabalho e, portanto, algo desvalorizado, nesta sociedade.

"Só o marido que trabalha, eu cuido da roça, da criação, cuido das crianças, do serviço da casa. Nunca trabalhei, só dois meses, quando ele estava encostado, por causa do reumatismo no sangue, daí eu fui obrigada a arrumar serviço".

### 3.2.4. JANETE

"Se os pobres resolvessem parar de trabalhar? Iriam morrer de fome! E os ricos? Também morreriam. Se os pobres parassem as grandes indústrias também param, eles é que tocam para a frente. Trabalham e não tem nada, só o salário mínimo.

Os pobres trabalham para tocar o Brasil para frente. As grandes sociedades, as grandes indústrias. Tocam os donos para frente também, os proprietários e vai indo e os pobres tem uma compensação, o salário (tira 18 contos - agosto de 1988). Meu marido tirou 18 cargas de canela esta semana (não choveu nada). O quanto eles não vão lucrar? E nós? Não deu para o sal.

O pobre tem que trabalhar, sofrer, ser escravo dos grandes.

Os pequenos sempre tem que se submeter a escravidão dos grandes. Não existe mais escravidão. A gente vai se quer, mas se não vai passa fome, não anda vestido, a gente não tem dinheiro. Depois diz, que a escravidão acabou. Não! A gente é escravo!

Se eu digo não, eu não quero mais trabalhar, se eu me acomodo e fico atolada na sujeira e passando fome, está tudo bem, aí não existe escravidão. Eu não

quero mais trabalhar, e aí como é que eu fico? Daí, eu fico neutra, não faço mais nada. Assim, então, a gente trabalhando tem alguma coisa, né! Do trabalho vem o dinheiro, antes de tudo, tudo gira em torno do dinheiro hoje em dia, da propriedade.

O pobre, isoladamente, pode crescer um pouco, tem chance, ele trabalha, ele toca prá frente, ele continua trabalhando, não esbanja, vai economizando. Não vai fazer grandes capitais, não vai fazer fortuna, mas ele vai ter alguma coisa. Não faz fortuna porque não dá mais para isto, tá muito caro as coisas.

Quando eu falo na sociedade, eu falo nos bancos, nos ricos, no governo.

A única coisa que o operário tem são os dias de trabalho, os dias que ele trabalhou, a profissão dele, o trabalho dele, um dia é serrador, o outro é mecânico, o trabalho...

Isto de hoje ele ser serrador, amanhã pedreiro, depois volta a ser serrador, depois é vendedor de verdura... Ele não se fixa numa profissão. Não adianta. Ele não acha... Eles vão atrás do que rende mais para eles.

Se ele quer sobreviver e quer trabalhar e tiver vontade, se não quer possar fome, vai serrar madeira, vai trabalhar de verdureiro, isto, é a vontade dele. Ele não tem orgulho na profissão dele... isto aí tanto faz.

E mesmo que ele tivesse orgulho na profissão, ele tem que comer... Tem que se sujeitar."

### 3.2.5. ELENA

"O trabalho é a mola mestra desta sociedade o trabalho é, realizado pelos pequenos. Se parar o trabalho, para tudo, os pequenos não terão o que comer, nem os grandes, mas os pequenos poderão se virar, estão acostumados com o pesado.

Sempre existe trabalho, tendo vontade, se arruma serviço em qualquer lugar, só que não deve escolher, deve fazer de tudo um pouco, tem que enfrentar...

No trabalho, os grandões exploram os trabalhadores, os grandões são ciganos querem lucro, tiram tudo do trabalho do empregado: a despesa da força elétrica, do transporte, etc. O trabalho do operário paga as despesas e o salário.

### 3.3. EDUCAÇÃO: "É UM DIREITO DO PAI E DA MÃE ENSINAR".

#### 3.3.1. ÁUREA

"Na educação, a escola é o ponto fundamental. A escola ensina as coisas. A convivência com a família é um outro ponto, ajuda a despertar para muita coisa. Toda mãe tem um objetivo para o seu filho, como, querer é poder. Depois da escola, quando começa a trabalhar, a criança vai dando mais valor para estas coisas. Fora da escola aprende as coisas da vida, as boas e as más. Quantas crianças, adolescentes, não têm estudo e tem que roubar para comer. Os pais são culpados, bastante. Gente, é triste a fome! A fome faz qualquer coisa! Até no adulto, até roubar! A violência, as drogas, quantas crianças morrendo violentadas. Esses homens tarados... A formação dos pais faz os tarados. Depende tudo de como foram criados, pais calmos, amor, família. Um casal que os pais brigam, se surram na frente dos filhos, no que vai dar isto? Eu e o meu marido nunca brigamos... Na cidade grande, crianças com 11, 12 anos, já viciados... Marido diz que é para sobreviver, roubam no super-mercado. As vezes, as mães mandam e depois se tornam marginais, mas foi por sobrevivência. No presídio, se conversar com cada um, cada um tem um motivo, as prostitutas também. O governo deveria incentivar mais o estudo. A sociedade deveria ter mais clubes de jovens. Gente de família pode ir que é garantido, gente de família, não precisa ser rico, tem que dar educação para os seus filhos."

Neste momento, seu filho interrompe para pedir água para os funcionários da prefeitura que trabalham no calçamento. Coloca gelo, explica educando: "Tem que botar gelo, você também não toma água quente"...

Áurea, fala sobre o trabalho da fábrica...

O filho de Áurea quer gravar um programa político diz que é do Partido Verde e repete: Tem que preservar a natureza! Áurea continua falando sobre o trabalho. O menino sai com a água.

"O meu filho é muito tagarela. O pai não é, eu também não, mas só pelo fato dele estar na minha barriga os nove meses, lá na fábrica...

Conversei muito com ele na minha barriga. Era uma concentração, só eu e ele. Se toda mãe pudesse fazer isto... Conversar. Ele é pronto para tudo. Ele tem criatividade.

Se eu tivesse em casa, a educação dele seria outra. Eu falo bastante, eu boto ele sentadinho e explico o porque disto e daquilo.

Se meu filho traz um brinquedo do vizinho, eu tenho que ver porque ele traz. Quiseram dar um carrinho e ele não aceitou porque eu disse que nunca traga nada. A educação tá aí, vem desde pequenininho!

Falar é muito fácil, mas incutir na cabeça das pessoas é que é... (Fala sobre o trabalho na empresa dizendo: nós temos que trabalhar com garra...)

A educação tem que ser feita transmitindo o que eu quero dele e não só uma vez, ao passar dos dias, meses, anos, sempre incutindo nele o desejo daquilo que eu gostaria que ele fosse.

Se não dá certo, eu errei, eu não soube transmitir o que eu queria dele.

Como vou agora na velhice fazer que meu filho seja diferente? Dizem que nunca é tarde para se fazer as coisas...

Sim, eu tenho 34 anos mas quando ele tiver 20, eu vou estar bem coroa. Se eu não consegui meu objetivo, ainda é tempo de reconquistar. Mesmo com dificuldade. Mesmo que eu confesso para o filho - eu não soube dizer para ti tudo o que eu queria. Ele vai me entender. Se ele gostar do pai e da mãe ele vai escutar.

Os pais são os primeiros professores, deveriam incentivar o ensino religioso. A escola deveria incentivar também.

Sexo, a escola deve orientar, mas para o menino é bom o pai conversar.

Deus está em primeiro lugar, sem ele nós nada somos e nada faremos. Todos os passos que a gente dá é porque Jesus quer que nós damos.

Se não fosse ele... Porque estamos aqui na terra? Por deus! Diz isto para o filho que responde: Eu ia ser uma estátua.

Na fábrica onde eu trabalho, se aprende para a vida, do trabalho às relações humanas. Tem professores muito preparados, com um simples olhar eles já te avaliam e sabem onde é que tu podes trabalhar melhor, com um simples montar de um brinquedo eles sabem o que tu és.

A fábrica educa mais que a escola. O que eu aprendi na escola estes anos todos que eu fui, não é a metade daquilo que aprendi na fábrica. Eles dão essa chance. Transmito para os meus subordinados, trago para casa. Transmito até para os vizinhos. Quanta coisa de bom que eu passo para o meu marido, para o filho, é uma valorização tão grande.

Se uma costureira faz mal feito o trabalho, eu vou conversar com ela. Porque fez mal feito? Vou mostrar no que prejudica o cliente e a fábrica. Nós dependemos da boa qualidade para nossa renda.

Não sei se uma professora é a mesma coisa. Eu transmito tudo para as costureiras.

É tudo numa boa, mas as verdades têm que ser ditas. Se uma professora tem um aluno com problema tem que buscar a causa, falar com o diretor, com os pais, ver o porquê. Separa dos outros, vê o porquê com a criança. Se for para elogiar, eu elogio na frente, para os outros ouvirem. Às vezes pode ser uma criança que tem muita fome. Na fábrica tem que ver sempre o método, o jeito de fazer...

A família é o lugar do aconchego, do afeto, dos sentimentos, dos valores pessoais. Por momentos a família aparece dissociada da vida, do emprego e de toda a sociedade.

A instituição escolar é a grande responsável pela educação, é o "ponto fundamental", mas é sobre a família que Áurea faz o grande discurso da responsabilidade de atos como ser tarado, roubar.

A escola é a responsável pela educação. A família é a culpada pelos desvios humanos. É na família que se desenvolve a



pessoa com seus valores morais , que vão mais tarde, garantir que o indivíduo seja uma boa ou má pessoa.

Esta é a tarefa de cada uma das instituições que citou.

O discurso, embora retrate a verdadeira condição do viver, articulado com a vida da fábrica, na função que exerce, parece tão, "estéril" quanto estéreis são os eletrodomésticos que estão por todas os cantos de sua pequena casa de madeira: o fogão tem seis bocas, mas usa somente uma delas por questão de horários diferentes, dela e do marido e do fato da sogra encarregar-se das refeições principais. O forno de micro-ondas é depósito de pão e bolacha e acima dele, a secadora de roupa (elétrica) funciona como um varal comum.

Esta organização não dar frutos, parece dar estátuas (conforme verbaliza o filho de Áurea ), entes imóveis, sem vida. As estátuas retratam um momento da vida passada, mas são feitas de matéria morta, abiótica. Todos os comportamentos, todos os atos previstos mas para estátuas, talvez, e aí, se houver falhas se corrige no processo, como se corrige o método na fábrica ou a criança em casa.

Para o filho, no entanto, a linearidade do raciocínio mecânico diante do ditado enfatizado por Áurea, em "querer é poder", lhe traz frustrações e lhe desgoverna os planos intelectuais e afetivos de aventuras, como a de pegar um passarinho. Para tal, utilizou-se de uma gaiola e migalhas de pão. Fez uma

trilha com as migalhas até a porta da gaiola e aguardou. Por duas vezes algum pássaro comeu o pão e satisfeito foi embora.

Da primeira, para o segunda vez o, menino corrigiu o método, encurtando a trilha de pão. O insucesso revolucionou a relação com sua mãe a quem foram atribuídas as queixas chorosas da inverdade "querer não é poder, sempre, e tu tinhas dito que era".

A porta da gaiola estava aberta. O pássaro poderia ou não, entrar. Uma possibilidade era tão verdadeira quanto a outra. Todas as condições da materialidade estavam dadas, as tácticas foram corrigidas e o aprisionamento da ave não aconteceu. Isto foi incompreensível para o raciocínio, do menino.

### 3.3.2. MARIA JÚLIA

"A mãe realizada é aquela que fica junto com os filhos, vendo o que eles estão fazendo. Antigamente os pais batiam nos filhos mas estavam junto com os filhos,

Hoje a gente tem pena, já passa o dia longe deles. A gente não pode assistir os filhos. O meu filho chora por qualquer coisa. Fico nervosa, me dá dor de cabeça. Eu tinha vontade de ficar com eles.

Quando os filhos são pequenos obedecem a gente, dizem que gostam, depois crescem, tudo é diferente, tem a discoteque.

As crianças ainda não chegaram no tempo de pensar o mundo difícil que nós estamos. Só depois que vão a aula, daí compreendem mais.

Para as crianças, se têm cabeça para estudar na escola é bom, vão conseguir um trabalho melhor.

Eu queria que a escola desse bastante educação, que o aluno não brincasse, prestasse atenção naquilo que a professora ensina. Diz o marido: mas isto aí não é da professora, vem da criança.

A escola dá estudo, geografia, história, fazer as

contas, ler, escrever.

— A educação da família é mais do comportamento da pessoa. Pais poderiam participar mais da escola, fazer mais reuniões, conversar sobre os filhos, como eles se comportam na escola, para melhorar mais. Na escola particular dão mais estudo, os professores são pagos para isto, os pais pagam, nós não pagamos.

— Todos os alunos da escola particular ou pública têm os mesmas condições. As crianças não aprendem na escola porque não têm vontade, já pensam que o mundo tá bom como eles vivem.

Na escola não aprendem a ir na venda, cuidar do troco, das compras, ser responsável, os filhos vêem os pais fazer isto.

Eu aprendi tudo fora da escola. O meu tio me ensinava. Só fui usar óculos com 18 anos. Na escola eu não enxergava e a professora me chamava de burra. Tive que desistir...

— A vida ensina muito, depende de onde se vive se aprende muito. Os ricos viajam muito.

Um rico não vai dar estudo para um filho para ele ter que trabalhar num serviço pesado. Um mais pobre dá estudo num tempo... Eu não quero isto para os meus filhos, mas se a cabeça deles não ajudar. Depende do pai, da mãe, da professora, têm que incentivar o aluno, o filho.

Tem crianças que a gente já vê desde pequena, quando tão brincando qual é o mais pamonhão, o mais ladino, o mais ativo, têm crianças que já puxam mais pela inteligência. Os mais ladinos, tanto o pobre quanto o rico, se eles têm vontade de aprender, eles vão para a frente. Se a criança não têm aquela intenção de aprender, não adianta pai e professor incentivar.

Um pamonha mais rico ou mais pobre, como vai ser a vida deles? Depende do que o pai tem. A gente se preocupa com o futuro porque não tem para dar, não tem condições. O rico não, se o pai tem eles tem. Tem a esperança, que o pai já tem.

O pobre não vai ser rico, rico, mas vai subir.

Uma mãe pobre cuida mais do seu filho, ela tem que cuidar mais. Ela dá banho, ela trata, ela lava a roupa, a mãe rica paga uma pessoa para fazer cada uma dessas coisas, ela não faz nada.

...Antigamente, eu sinto muita saudade, enfeitávamos um carro de boi com coroa de flores, saíamos pela estrada, aquelas crianças grandes sem malícia. Hoje em dia não se vê mais crianças brincarem sem malícia. As crianças nem sabem fazer o serviço para

a gente direito e querem namorar. O que eles têm na cabeça?

Os pais escondiam muita coisa sobre o nascimento dos bebês, dos animais. Hoje em dia não, são capazes de chamar as crianças para ver.

Natal? Com 12 anos eu descobri, levantei e fui espiar a mãe. Não ganhei mais nada, ela me deu castigo... Os pais pintavam bolachas e diziam que era o papai-noel. Que felicidade que dava... Não se vê mais crianças felizes com estas coisas. Os pais colocavam pasto e batatinha para o cavalo do papai-noel. Eles inventavam coisas para a gente ser feliz. A gente plantava flor, muito tempo antes do natal....

Hoje é só comprar presente, quem tem dinheiro compra, quem não tem só fica na esperança.

Os filhos pedem: compra a botinha da Xuxa, um arquinho! Pedem, pedem. Eles pensam que a gente não dá porque não quer. Eu tenho pena deles. É ruim mas ajuda, porque se a gente fizesse só o que é de bom, comprar tudo o que eles quiserem...

Tem que ter uma vida difícil, para entender como é a vida, eles precisam aprender. Nós quando éramos pequenos não tínhamos essas coisas (presentes, roupas boas, calçados). É claro que nós tínhamos saúde, tínhamos o pai e a mãe, coisa muito importante se a gente tivesse crescido com tudo o que queria, eu não aguentaria o serviço que eu faço hoje, a gente queria um melhor.

As mães pensam nos filhos, que eles vão ter que enfrentar o pesado!

Num papel de loja do dia das crianças, tinha muita propaganda de brinquedo, eles ficaram olhando e pedindo, mãe compra este, este... Tirei o papel com os desenhos bonitos de casa...

### 3.3.3. LÚCIA

"Hoje a escola não ensina mais a rezar. É um direito do pai e da mãe ensinar a rezar, mas a professora devia ensinar. Na parte das contas, de escrever não posso dizer nada. Antigamente era mais fácil, tem mais estudo hoje..

A escola ensina muito, mas vai da pessoa. Aprender vai da pessoa.

Os professores são todos iguais, tá, tem alguns que

tem mais estudo! O que tem mais não vem para cá. Aqui pagam pouco. Ensinam igual.

A escola é igual para todos.

No colégio particular, estuda lá quem quer, que tem vontade de dar estudo para os filhos. Os pobres, querendo, tendo vontade de trabalhar, pode. Vai do pai e da mãe.

A escola prepara para a profissão, senão como é que existiria médico? Quem tem outras profissões não é a escola que ensina. Vem da inteligência. O meu filho quer ser tratorista como o pai.

A pessoa é a mesma, sendo tratorista ou médico.

Os filhos dos trabalhadores têm que estudar, mas depende deles... Se eles têm interesse... Colono não pode estudar porque tem que trabalhar na roça. Geralmente não ganha estudo por isto.

As crianças entram todas com as mesmas condições para aprender, pobres e ricos. Depende da vontade dele, de cada um, e do interesse."

A questão do deslocamento das responsabilidades ou da confusão de quem é quem, aparece neste e em outros depoimentos e também aquilo que compete a cada instituição: escola, família e que direitos sobre a criança cada um possui.

A escola não ensina a rezar. "Rezar é direito de pai e mãe", isto é, da família, ensinar. Mas a professora deveria ensinar.

Aprender é um ato que depende só da pessoa. Estudar em escola particular é uma opção individual, não está associada à classe social.

Quando reflete sobre a questão do direito inalienável à educação, empolga-se dizendo que, se pudesse, faria muitas coisas pelas crianças, que é direito, mas conclui que muitos não vão à escola porque não querem. Fica insustentável para ela, generalizar a questão dos direitos. Nega, colocando a res-

ponsabilidade nas crianças, no indivíduo, portanto, apresentando uma atitude contemplativa em relação ao seu papel de mãe educadora, acha que muita coisa vai do ensino de casa.

"Se os pais pegassem e fizessem assim, assim (no sentido de dizer algo), adiantava alguma coisa. Antigamente não se via estas coisas que estão na TV. Hoje está tudo livre, adiantado, cada um faz o que quer. Se dessem em cima não era assim"...

A atitude é de quem perdeu a possibilidade e o controle da educação, mesmo com os filhos bem pequenos:

"o meu filho com esta idade aprende coisas que não é para aprender, daquelas novela"...

Em várias citações usou o verbo no condicional, referindo-se às mães, às famílias em geral, à sociedade, o que denota conceber esta perda enquanto uma "lei ampla", nem sempre cumprida, mas universalizada para a educação. Ela sozinha não o faz, mesmo que seja a autora da denúncia e que se incomode com as aprendizagens do filho na novelas da televisão. Antecipa, antes de falar do filho, que existem princípios educativos sendo veiculados na sociedade, que são mais poderosos que os seus.

A impressão que tem de si, como mãe, é positiva .

"Sou feliz como mãe. Sendo mãe se tem mais apoio. Eu me dou bem com as crianças, mesmo com os filhos dos outros. As crianças são agarradas comigo. Não é porque a gente mostra agarro, não sei porque. Eu vou fazendo o serviço e levo eles toda vida comigo. Eu não deixo eles sozinhos. Se for preciso eu deixo o serviço para atrás".

Pelo seu relato, quando questionada, e pelas observações, demonstra saber muito sobre as brincadeiras de infância e sobre aquilo que seria considerado importante enquanto pauta de estimulação do desenvolvimento neuro-psicomotor, mas, o mais importante para as crianças, segundo ela continua sendo "tratar (alimentar), dar banho e que aprendam a respeitar os mais velhos, que sejam direitos."

Há uma atitude de desânimo em relação aquilo que considera primordial à educação familiar: "os filhos não dão valor para os pais..." Apresenta contradição, porque ao mesmo tempo que se sente mais apoiada sendo mãe, se sente mais desautorizada, como tal: parece anunciar que o papel e a função de mãe estão "extintos" e que sua necessária legitimação, via aparência, depende do ato concreto dos filhos garantirem a existência de seu papel, ficando perto dela, embora os filhos não "dêem valor para os pais".

#### 3.3.4. JANETE

"A escola hoje tá sendo mais lenta, mas está educando. Ensina os primeiros passos, que é ler e escrever, ensina a se formar, a ser gente, a saber se comportar, a respeitar. Hoje em dia tem umas escolas que ensinam isto. Estas escolinhas não, as públicas, mas num colégio bom, particular ensina. Os pobres vão na pública, ensina só os primeiros passos, ensina um pouco, aprende um pouco. Chegam no segundo grau os médios, aqueles que os pais fazem milagre, que os pais ajudam. Alguns outros é só até o quarto ano. Para ser grandes ho-

mens, patrão, mandantes, tem que fazer 2º grau, uma coisa assim, numa escola paga. Aí tem muita coisa, sai caro, os pais se sacrificam e os filhos chegam lá.

Todo o mundo tem esta chance! Tem escola para todo o mundo, tem que ter boa vontade e fazer alguma coisa para o filho chegar lá.

O pobre, que ele faça economia, que ele trabalhe algumas horas a mais, para sobrar uma certa quantia para pagar o colégio do filho no fim do mês. Aí ele vai aprender a ser patrão, administrador, qualquer coisa dentro de uma grande indústria, senão vai ser operário, lá embaixo. Se ele estuda bastante pode chegar a ser alguém. Se for pobretão só se for ajudado, se tiver juízo, e vergonha na cara....

Daí começam a comprar as coisas, ser proprietário e a vida deles melhora. Para os meus filhos eu gostaria que fosse gente capaz, culta, educada, fina e toda essa parte aí, eu gostaria que fosse.

A escola ensina a viver, ensina para o lado bom da vida, ensina as coisas certas, mas não adianta a escola ensinar se o cara não faz. Ele vai lá, aprende só nos papéis, mas na vida dele não aplica.

Quem vai para a escola tem outros comportamentos, se comporta melhor. Eu tenho um exemplo bem na frente do meu nariz. Minha filha (4 anos) e minha sobrinha (4 anos). Minha filha, coitadinha tem um comportamento diferente da outra. A prima vai num colégio particular, ela tem um pai e uma mãe que vivem bem. A sociedade que eles vivem é diferente da que eu vivo.

O comportamento dela é diferentíssimo, ela é mais calma. Minha filha agora, por si, tá entendendo, por si ela tá se comportando, né. A sobrinha não faz escândalo, minha filha faz aquela loucura, brinca na sujeira, pinta os canecos, suja as bonecas, suja em si, ela berra, grita, fala alto, faz um monte de escândalo.

A sobrinha é diferente, não faz nada disso. As bonecas dela são lindíssimas, ela brinca com todas, devolve tudo para o lugar, não se suja, é finíssima a gurria, é toda calma. Brinca demais, tem comportamento diferente.

A minha empurra, estraga, arreventa, bate com a bicicleta (a filha comenta que já sabe andar com a bicicleta).

Não quero que minha filha imite os primos, mas que vá pelo mesmo caminho, ela tem que ter bons costumes. Ela é inteligente. Tenho que mudar para outro lugar, outras escolas. Se eu mudar ela muda, senão



vai sobrar para ela.

Se não existisse escola, de certo, ninguém saberia ler e escrever. Só saberia as coisas que não se aprende na escola. Eles aprendiam vendo, eles iam aprender só a trabalhar. A escola não ensina tudo, só a ler e a escrever e estas coisas, trabalhar braçalmente, não.

A vida ensina a viver, muita coisa. Vivendo e aprendendo. As pessoas passam coisas, umas para as outras. A escola ensina uma parte e a vida ensina duas ou três partes. Fora da escola os pais ensinam, os filhos aprendem no trabalho, na rua.

Eles "vejam" como os outros fazem, eles são inteligentes e aprendem, isto aqui é certo, então eu vou seguir esta parte, fazem assim. Têm pessoas que nunca estudaram, que são sábias, honestas.

As pessoas que estudam mais é porque têm vontade. Depende também da parte financeira.

Os que não estudam enfrentam a parte pesada.

A educação dos filhos, a caseira, de pai para filho era mais fácil antigamente, mas na educação da escola era mais difícil. As escolas eram longe, tinha que caminhar muito.

Naquela época, educar pequenos era fácil e com os grandes era difícil. Agora com os pequenos estou tendo problemas, é diferente, tem que cuidar, é tudo muito mundano, aprendem um monte de coisa, faz arte. Eu não posso deixar minha filha aqui, aprende palavrão. Tenho que estar só de olho, só de antena, não tenho segundos de sossego. Tiram os calças da menina no meio da rua, aprende para o lado sujo. Minha filha é um papagaio, repete aquele monte de decoreba, é capaz de repetir para o pai. Ela não sabe o que diz.

A educação das crianças a gente dá, obedecer a gente e essa coisa que mãe faz, é normal, o que é difícil é o lugar que ela vive, aí que aprende coisa que não deve.

Os meus filhos fazem as coisas sozinhos, eu ensino, eles se viram, porque eu não vou dar tudo de mão beijada, eu deixo lutar. Cai levanta! Levanta! Vai em frente! A mãe tá aqui, eu ajudo, não é nada mastigado, não.

A comida eu boto na mão dele, mas é ele que tem que comer, boto um prato de plástico, vai comer, não pode espalhar, espalha, junta, bota no prato de novo. Ele tem que aprender sozinho a ser ele. Viu que ele (filho de 1 e 8m) já botou o sapato sozinho!

Hoje em dia não dá mais para confiar nem nas crianças, elas mentem. As professoras tão passando tra-

balho, elas fazem coisas espantosas: mentem, brigam, fazem, pintam, a gente pede mil vezes uma coisa, não entendem, daí não vão obedecer nunca o patrão quando crescerem.

Criança sempre mentiu e sempre brigou, é que hoje é mais constante, é uma maldade em cima da outra.

O que é mais importante nesta sociedade são os negócios, as pessoas não se importam umas com as outras. As pessoas não tem tempo para as crianças, os pais têm muito trabalho, compromisso de cá e lá, falta tempo para os filhos, as crianças são rejeitadas, nervosas. Tem uns que sabem compartilhar com os filhos, os negócios e outros que tão sempre cansados com os filhos.

Amor é muito difícil existir, é só interesse. Amor pelos meus filhos sim, mas de um modo geral, pelo trabalho... é pouco amor que eu tenho, que as pessoas têm, é pouco.

A escola pública e a particular aparecem enquanto elementos diferenciados, pelo fato de que a primeira só ensina os primeiros passos, a outra ensina também a ser gente. Pobres, médios e ricos estudam cada um até determinado nível. A hierarquia dos níveis está relacionada aos cargos junto ao trabalho produtivo. A ascensão é individual, via esforço individual.

As chances são iguais para todos, basta ter boa vontade, tanto da parte do aluno como de sua família. Juízo e vergonha na cara também ajudam.

A escola pode levar o indivíduo a pertencer a classe dos que são proprietários e que têm a vida melhor. O que quer para os filhos: que sejam gente capaz, culta, educada e fina. Tudo aquilo que a escola pública, segundo ela, não proporciona.

O meio em que vive o indivíduo, a sociedade (além da escola), interfere no fato de ter "bons costumes". Sente-se im-

pelida a mudar do lugar onde vive, do atolamento, da sujeira, temendo pelo futuro da filha, caso contrário "vai sobrar para ela. Educar crianças pequenas é difícil, é tudo muito mundano. "Entre as coisas básicas da educação está o fazer as coisas sozinho, cai, levanta, vai para a frente".

No estatuto que rege a formação, no lar ou na escola, através dos ensinamentos da representante da educação, num e noutro espaço, a saber, a mãe e a professora, parece rezar que a formação é aquela dirigida para o Capital e que mais do que informação, portanto, é necessária formação. Subserviência, eu pergunto?

### 3.3.5. ELENA

"O meu sonho para os filhos é dar bastante estudo. A mais velha quer ser professora, o mesmo sonho que eu tinha. Para a outra, a do meio, vou dar bastante estudo para não precisar trabalhar no serviço pesado (sofre do coração) . A pequena vai ser o que ela inventar.

É preciso tratar bem os filhos, o alimento principalmente, isto ajuda na idéia, para crescer bem. Procurar que elas estudem, que elas aprendam bem. Com bastante estudo podem fazer serviço bom. O que não quero é que trabalhem de doméstica.

Quero que sejam educadas, boazinhas. Para os pais é difícil ensinar, a mais velha por exemplo é pior. Já desde pequena se ensina, quando começam a falar, em qualquer hora que se está conversando com eles, ensinar de tudo, como é que vai a vida, como é que tem que ser: Tu tens que ser bonzinho, tu não deve ser ruim. Quando, às vezes, quer uma coisa e quer e bate o pé, a gente explica que não pode fazer aquilo, que tem que ser bonzinho, que não é sempre que a gente pode ganhar as coisas. A criança tem que sentir a necessidade das coisas.

Se eu tivesse estudado seria mais fácil criar os filhos, porque eu teria um bom emprego, mas daí eu não ficaria em casa com eles. Eu prefiro ficar em casa, mesmo que tivesse estudado...

Acho que sou boa mãe porque sou caprichosa, trato bem, o importante, mais do que pegar no colo é estar enxutinho, de barriguinha cheia...

Cria que se movimenta bastante, que um puxa para lá e outro para cá, se desenvolve cedo, fica mais viva.

A principal preocupação de uma mãe é com a saúde dos filhos, tendo saúde dá para enfrentar tudo!"

### 3.3.6. Vó CELINA

Vó Celina, é uma mãe crecheira que tem entre 55 a 60 anos de idade. Tem a seu encargo seis crianças dentre as quais, duas são suas netas. Vive na periferia de Brusque.

Das observações importantes, do convívio com Vó Celina, à compreensão da relação educativa entre mãe e filhos, resalto aquela que me pareceu mais significativa e que revela uma dada concepção de infância.

"Tenho aqui uma criança que não serve para nada, só quer brincar, tem outra que ajuda, que trabalha, que coloca os pequenos no banheiro".

Este depoimento pode me levar a pensar que brincar é não trabalhar, e quem não trabalha não serve para nada. Brincar com as crianças é não fazer nada ou, é educar para ser alguém que não serve para nada, alguém que não vai trabalhar, pois está exercitando-se para tal, na infância.

Se o trabalho é o motor da sociedade capitalista,

porque produz riqueza (é dele que é extraída a mais valia) brincar é nada, porque não ensina a trabalhar como se trabalha na produção universalizada do trabalho humano abstrato.

Sobrevive vendendo a força de trabalho, sendo um assalariado que executa tarefas, que não cria, não constrói, não brinca...

Será a infância um período do desenvolvimento humano também preparador para o trabalho? Este trabalho que organiza os homens na sociedade capitalista?

### 3.3.7. Vó GERALDA

É mãe crecheira de dois netos. A, com 7 anos e B, com 2a 8m. Diz que o primeiro é obediente e trabalhador. O segundo, diz ser muito inteligente. O é, porque relaciona uma coisa com a outra muito rapidamente. Cita o exemplo da associação que faz entre uma lata de óleo e um automóvel.

Compara os netos com os filhos. Fala de M.L., mãe dos meninos,

"Minha filha era 'tansa' quando era pequena, eu não deixava brincar, eu trabalhava fora e ela tinha que arrumar toda a casa. Eu chegava e a casa tava arrumadinha. M. L., eu queria que fosse mais esperta é uma menina (30a.) parada, não agüenta nada na vida. Por nada ela chora. É assim, porque eu não deixava ela brincar livremente, não deixei gozar a infância.

Eu sempre tive um ciúme de mãe abobada. O meu filho mais moço, era grande e se não chegava antes das 10 horas eu saía batendo de porta em porta. Nunca com-

prou uma camisa, a gente devia deixar mais livre. Quando chegava uma visita, eles já faziam o café sozinhos, sem eu mandar, já tinha a bandeija, as xicarazinhas arrumadinhas.

Os meus netos, vão ser mais espertos que os meus filhos, vão saber se defender, mas não vão ser tão educados. Os filhos todos são bem empregados, tem apenas um que é bebado. Dá conselho para os outros, mas quando bebe fica nojento. Sobre educação, sabe educar muito bem os filhos.

Os netos, quanto ao trabalho, vão ser trabalhadores, já são, não reinam. A gente já vê pela criança o que vai ser trabalhador. O meu neto mais velho, quando o vô está com o martelo, ele sempre está por perto.

Tem criança que só quer brincar. A, não era bom no estudo, agora ele botou na cabeça que precisa estudar para ser homem.

Tem um tempo para brincar com as crianças. A gente tem que tirar tempo para brincar."

Vó Geralda acha que M. L. é assim, como são os outros filhos, porque ela os segurava perto de si. Critica isto, mas repete o mesmo como os netos (embora achando que adote outra postura), quando não os deixa sair fora do portão, quando acha que, se saírem de dentro de casa vão se sujar.

Tanto com os filhos, tanto com os netos aparece a questão da privatização das relações familiares que "trancam" os filhos dentro dos seus limites. De uma geração para outra muda a forma, há uma suposta liberdade e independência, mas como os filhos, os netos encontram-se sob o controle da família.

### 3.3.8. Vó AIDA

Vó Aida, tem uma criança apenas em sua creche - o que é muito comum em Criciúma - a netinha T, com um ano de idade.

Vó Aida inicia a conversa, dizendo que, antigamente, a gente criava os filhos e podia ao mesmo tempo trabalhar (cuidar da criação, do serviço da casa), e que hoje, se pegar uma costura, não pode cuidar da neta, por que esta exige muito.

"Hoje em dia tá mais diferente para as crianças. Eu criei os meus filhos sem levar no médico. Hoje precisa cálcio. De primeiro, as crianças se criavam mais fortes. Acho muito trocado. Isto de 30,40 anos para cá...

Quando eu converso com a Nona, que tem quase 90 anos, ela diz que é diferente mesmo. Se ela saia, os filhos ficavam perto dela. Hoje os netos mexem em tudo. Antes a gente saia com os filhos e não se incomodava...

As crianças, de primeiro, tinham medo de gente estranha. Nós de pequenos, não escutava conversa de grande, não se chegava na mesa.

Hoje em dia, se botar pouca comida na mesa os filhos comem tudo e a visita fica sem comida.

Hoje as crianças são mais instruídas, mais ladinhas, mais espertas.

Antes, não iam na mesa, na hora de gente! Eram mais tansos. Hoje já nascem de olhos abertos. T, minha neta, já imita as danças da TV".

Se criança não vai na mesa na hora de gente, criança não é gente, Vó Aida? Perguntei.

Para esta avó, as crianças de hoje não são tansas, ao contrário, são ligeiras. Se aligeiram em direção à comida, à mesa, sem considerar a presença das visitas. Nesta opinião está implícito um juízo de valor. Algo que é considerado valor para a sociedade, hoje em dia.

Jurandir Freire COSTA (1) em entrevista à revista Isto é Senhor/982 - 11/07/88, ressaltou comportamentos de idêntico conteúdo, classificando-os segundo uma lei que chamou "Lei

do Gerson", da hiper-individualização, do tirar vantagem, sem importar para nada que outras pessoas possam ser lesadas com estas condutas...

Então, se por um lado, as crianças rompem com a concepção de que "não são gente", impondo suas presenças de gente à mesa, pelo outro, "herdam" o conteúdo da "Lei do Gerson" e portanto, "eu como e azar do resto".

Quem ensinou isto para as crianças? Porque aparecem, estes comportamentos na hora que tem visita em casa? Na hora em que os valores são mais, gritantemente, cobrados, uma vez que a família está se expondo, formalmente, a estranhos?

Não ser tanso, significa correr para a mesa, tirar vantagem. Esta é a criança esperta, de hoje.

Não ser tanso, não quer dizer ser inteligente. Ao contrário, é considerado, não tanso, aquele que repete o que é valorizado, como por exemplo, tirar vantagem para si.

Vó Aida comenta também que:

"... as crianças, desde pequenas, já iam para a roça. Agora ficam muito tempo sem fazer nada. Estudam e não fazem nada. Nós trabalhávamos, íamos para a roça, no banhado, chegava em casa, tomava banho e ia para a escola. Hoje em dia as crianças não fazem nada, só estudam".

(1) Jurandir Freire Costa, é psicanalista, diretor do Instituto de Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.





*Artista*

<sup>9</sup> CONSIDERAÇÕES PARA UM NOVO COMEÇO EM PSICOPEDAGOGIA

determinada relação, cujo móvel é o trabalho e que traz em si, toda relação capitalista da propriedade privada dos Meios de Produção. Traz em si, o poder de compra da Força de Trabalho. Traz em si, a existência dos homens regida pela posse privada da produção do excedente da riqueza, presente na forma Mais Valia.

A forma do trabalho, na sociedade capitalista, isto é, a forma social e não a "natural", dos homens se relacionarem, é a do trabalho humano abstrato. Este tipo de trabalho fica considerado como uma substância social que permite equiparar toda a atividade humana de produção pelo trabalho coletivo e não mais pelo trabalho, ou pela ação individual. Retira o indivíduo de "cena" e o substitui pelo coletivo, concretizado na fórmula classe social. Toda a atividade humana, isto é, todas as demais relações, indistintamente, organizam-se tendo como base esta realidade.

Neste sentido, a relação mãe e filho em sua dimensão educativa vê-se permeada e mediada pelos signos e símbolos deste social, sendo ao mesmo tempo sua expressão.

O discurso das mães, a observação e a convivência com o cotidiano materno não são vistos com o objetivo de definir a mãe, o filho e a educação, mostrando o que todas as mães pensam e fazem com seus filhos, para daí concluir que a relação educativa se dá de tal ou tal maneira. E, muito menos, de posse destes discursos, considerá-los enquanto amostra significativa,

aplicar os achados a todas as mães da classe trabalhadora, realizando no sentido mão única, generalizações infundáveis. Ao contrário, muito ao contrário, o que pretendi, foi apreender de que forma, a totalidade das relações sociais se expressa nesta relação e que aparência ela toma diante da história. Assim, ao invés de listar idéias ou retratos daquilo que vi, domei a minha idéia e minha visão aos limites da consciência possível da realidade.

Do discurso materno foi considerado o significado daquilo que estava sendo expresso pelas palavras, tendo a categoria totalidade como o elemento de base do todo interacional, afetivo e intelectual.

Neste sentido, não interessou apreender a semântica pura, mas o significado histórico da fala, isto é, da realidade conceitualizada.

O discurso revela uma forma de intercâmbio social, uma comunicação mediada por significados, e que é mediadora, também, da relação entre os homens...

... a relação que liberta, que oprime, que qualifica comportamentos e pessoas, que define afetos, sentimentos, que pauta ações...

Não busquei soluções para a crise educacional que afeta também a relação mãe e filho, expressas nas dificuldades apresentadas nas entrevistas: "mãe que precisa trabalhar", "a televisão que educa de tal maneira", "a ausência do verde", enfim, tantos lamuriosos "quês", já de amplo domínio público, que interferem no desenvolvimento infantil.

A busca consistiu em apreender, na mais primitiva relação educativa do ser humano, no primeiro vínculo que toma uma face educativa, às características da crise que adquire e que afeta toda a nossa existência, isto é da crise da sociedade capitalista, apontada por MARX, como algo datado já do início do século XIX, com a afirmação do capital capitalista, propriamente dito. Nesta relação, busquei ver como a apropriação mental das relações sociais, pelo pensamento (o que caracteriza a concepção de mundo), expressa a consciência do novo, ou apenas reproduz o velho.

A minha investigação desembocou na descoberta de alguns princípios educativos. Não realizei nenhuma listas destes princípios, mas faço a apresentação do exercício que apreendeu as relações em que os ditos princípios adquiriram significado. A grande descoberta foi proporcionada pelo exercício realizado na tentativa de compreender a psicopedagogia a partir da relação que organiza os homens, neste momento histórico.

Para encaminhar a reflexão acerca da educação, nesta perspectiva, foi preciso partir daquilo que está universalizado

e que configura a educação na sociedade capitalista hoje, considerando, também, as formas anteriores do fazer educacional que ainda se mostram presentes.

"A sociedade burguesa é a organização histórica da produção mais desenvolvida e mais variada que existe. Por este fato, as categorias que exprimem as relações desta sociedade e que permitem compreender a sua estrutura permitem ao mesmo tempo perceber a estrutura e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos ela se edificou..."(MARX, 1983: 223)

A forma mais abstrata e "acabada" de educação para este momento histórico é portanto a mesma desta sociedade. A educação é uma das formas do capitalismo manifestar-se, de expressar-se, como o são outras áreas da ciência: a economia, a psicologia, o direito, etc. Assim, é preciso abordar a educação enquanto uma manifestação particular da totalidade do social.

Toda relação humana é educativa. Embora ela se constitua, enquanto objeto de estudos ligado à formação da cognição, e do pensamento enquanto ato intelectual, ela é, para os homens uma experiência psicológica vivida enquanto regras, princípios ou normas gerais de comportamentos. Estas regras, princípios, normas que subjazem ou forjam comportamentos correspondem a formações sociais advindas da materialidade das relações humanas produzidas pelas relações dos homens entre si e apreendidas ou representadas na mente humana de acordo com as

relações sociais.

Para caracterizar esta relação, educação e sociedade, cito como ponto de reflexão, um exemplo: o fato de que respeitar os direitos humanos neste momento histórico, respeitando, por exemplo, o direito de posse de um brinquedo na relação de uma criança com a outra, expressa a relação dos homens em torno da propriedade privada. Ela aparece tanto como critério de julgamento de um comportamento, (como aparece no social caracterizando o trabalho), quanto um elemento que orienta, também, outros comportamentos posteriores.

Se uma criança transgredir este ato, "apoderando-se de um brinquedo alheio", ela poderá ser considerada como "proble-mática" ou "sem educação" ou, dito de uma outra forma, talvez mais elaborada, como "carente afetiva", ou X ou Y, conforme a teoria que a interpretar. O que se salienta é que será sempre considerada uma transgressora da propriedade privada, onde os pronomes possessivos, teu, meu, se farão presentes no manejo da questão. ...

Noutro momento, noutra sociedade em cuja materialidade a propriedade privada estava dirigida à terra e aos seus frutos, por exemplo, como no feudalismo e as mercadorias, as coisas, os objetos (os brinquedos) possuíam outro significado, outra representação na união entre os homens, a este ato, certamente, caberia outra interpretação.

Aqui, neste modo de produção, a propriedade das coi-

sas, das mercadorias, constitui-se na manifestação do conteúdo de uma forma de relação entre as pessoas, e o ser das pessoas é qualificado de acordo com esta categoria.

É possível que um argumento da área da psicologia infantil chamasse a atenção, nos primeiros anos de vida, para o fato do momento evolutivo do desenvolvimento psicogenético, o egocentrismo, e justificasse a impossibilidade do ato reversível de pensamento que pudesse considerar o ponto de vista de outra criança na disputa pelo brinquedo. É possível que o comportamento fosse explicado pela ausência de uma lógica no pensamento infantil que pudesse levar à compreensão de que mesmo na mão de seu companheiro o brinquedo continuasse sendo, seu, de sua propriedade particular. (PIAGT, 1961)

Outros tantos argumentos caberiam à situação, mas, de qualquer forma, o manejo de todas, quer utilizando o referencial da teoria A, B ou C, seriam intermediadas pela categoria propriedade privada capitalista, tanto para apontar, da resposta da criança, um dado tido como satisfatório e esperado para o seu desenvolvimento, segundo sua faixa etária, como ao contrário, para apontar "dificuldades" da criança para lidar com a realidade.

O ponto positivo ou negativo fica inteiramente colocado na criança, na sua reação à situação dada, sem ter peso, portanto, que a criança expressa desde a sua individualidade, uma lei de funcionamento do social e que seu brinquedo não é

simplesmente um objeto lúdico, mas um objeto revestido das características fetichizadas de toda a sociedade capitalista.

Se a educação é para os homens uma experiência psicológica vivida particularmente sob a forma de regras, de princípios ou de normas gerais, não significa que elas se refiram unicamente, à qualidade das experiências vivenciadas individualmente, às representações ou outros processos subjetivos. Antes de tudo, reflete uma relação social objetiva, realidades materiais e não somente processos psicológicos particulares.

As regras, princípios ou normas estão estritamente relacionadas com a realidade objetiva, mais ainda, revelam uma realidade que não existe apenas na consciência dos homens. No caso da disputa pelo brinquedo, há um "fenômeno" psíquico que se processa e há, colado a ele, um conteúdo material correspondente, no caso, a propriedade privada característica da sociedade capitalista. Compreender os comportamentos pautados pela educação como múltiplas vivências psicológicas individuais tanto no seu plano intelectual, (racional ou cognitivo) como no seu plano emocional, é cair num subjetivismo paralisador. Em todo ato educacional estão interrelacionados os aspectos intelectuais (ou cognitivos) e os afetivos, socialmente determinados.

A inteligência estrutura a ação mental no sentido de resolver, via instrumentos cognitivos, as solicitações impostas pelo meio. A afetividade atua enquanto energia, direciona a



ação mental, ao mesmo tempo que atribui à ação e ao seu resultado, um valor que se mescla com necessidades e interesses da criança. O conteúdo desta ação é histórico e está, portanto, colado à materialidade.

O princípio educativo exprime a materialidade enquanto tal ou sua forma contraditória e possível de se manifestar. O conteúdo das relações que se fazem educativas é o conteúdo, das relações sociais ou materiais.

#### 4.2. AS RELAÇÕES EDUCATIVAS EMANAM DA SOCIEDADE?

A relação educativa é uma relação entre sujeitos. A educação toma diferentes formas e o "sujeito" expressa estas formas, dando-lhes vida, materializando ou concretizando em seus atos aquilo que caracteriza os princípios educativos que emergem das relações sociais.

O sujeito é sujeito de um dado momento histórico. Aquilo que o caracterizou enquanto tal, na sociedade feudal, não o define hoje, na sociedade capitalista do século XX. No entanto, o mesmo processo que o faz um sujeito, faz dele também um não sujeito. (1), porque as relações contraditórias que correspondem à forma burguesa capitalista desenvolvida estão presentes e manifestam-se em todas as espécies de relações que os homens travam.

(1) No Capítulo II encontram-se explicitadas considerações sobre ser sujeito na sociedade capitalista.

No contexto das relações educativas, este sujeito mostra-se ao social enquanto um sujeito natural, aquele sujeito das teorias que o definem de maneira geral e abstrata: o homem, suas decisões, suas vontades, sua consciência, suas idéias. A condição de ser homem já lhe assegura a condição de ser sujeito. Para considerá-lo, historicamente, é preciso lhe dar a forma concreta da sociedade em que vivemos, a sociedade dos proprietários de mercadorias (ou coisas), com seu processo de produção e de distribuição, que entrelaça os homens coisificando-os.

Isto quer dizer: ao se universalizar a relação capitalista, tendo a mercadoria também se universalizado enquanto um valor de troca ou valor como chama MARX, onde as propriedades úteis de um produto importam apenas porque traduzem um valor, universaliza-se da mesma forma uma relação de elo entre os homens, através da condição VALOR.

Nesta condição VALOR, que vai servir de motor e de "razão de viver", as pessoas coisificam-se porque todas as relações que estabelecem entre si são marcadas por esta característica. Não quer dizer que as pessoas tornam-se coisas, mas expressam em todos os seus atos a coisificação que se generaliza.

A mesma condição de não sujeito, deste sujeito humano das relações educativas capitalistas, traz em si a possibilida-

de de expressar nestas relações educativas a supressão da exploração, na medida em que desvelam as contradições que a materialidade permite desvelar.

Transgredir as relações coisificadas, podendo situar nelas o que são ações e comportamentos que confirmam ou que negam as relações materiais ou sociais do capitalismo é um exercício metodológico - político que se dá no embate das relações do cotidiano que são sempre educativas (para um lado ou para outro).

As relações coisificadas, "mercadorizadas", escondem atrás de si as relações humanas. MARX chamou isto de fetichismo da mercadoria.

"A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentado-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refletí-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho. Através dessa dissimulação, os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sociais, com propriedades perceptíveis e imperceptíveis aos sentidos. A impressão luminosa de uma coisa sobre o nervo ótico não se apresenta como sensação subjetiva desse nervo, mas como forma sensível de uma coisa existente fora do órgão da visão. Mas, aí, a luz se projeta realmente de uma coisa, o objeto externo, para outra, o olho. Há uma relação física entre coisas físicas. Mas a forma mercadoria e a relação de valor entre os produtos do trabalho, a qual caracteriza essa forma, nada tem a ver com a natureza física desses produtos nem com as relações materiais dela decorrentes. Uma relação social definida estabelecida entre os homens,

assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Para encontrar um símile, temos de recorrer à região nebulosa da crença. Aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, do mundo das mercadorias. Chamo a isto de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias". (MARX, K. 1984: 81)

Deste processo de fetichização, também chamado por LUKÁCS (1974: 74) de reificação, as relações que possuem o caráter de coisa estão generalizadas. Na relação educativa, aparecem comportamentos que resultam dela e que se estabelecem nas pessoas entre si, e da pessoa com a sociedade como um todo.

"... o homem mercantil vivencia um mundo de coisas prontas, acabadas, um mundo de relações entre coisas. Mesmo que se empenhe por conhecer as leis que regem a relação entre as coisas, que tente penetrar na lógica da produção de coisas, há sempre algo que lhe escapa. Parece que as coisas têm vida, geram o seu próprio poder. O homem pode até dominar os mecanismos que engendram as coisas, e no entanto, a ele é submetido, mesmo que não queira. (AUED, B. 1986: 15)

A questão da consciência vê-se atrelada à materialidade, podendo "passar" do plano da aparência ao desvelamento, na essência, somente depois que nesta materialidade os elementos que caracterizam as especificidades do global configurarem novas sínteses à totalidade do social. Depois que se resolvem na materialidade é que o homem pode apreendê-los e deles ter consciência.

As relações educativas não podem, então, contar com a participação do homem na sua determinação? Elas se resolvem lá na materialidade e agem sobre os homens que, como coisas, como "bonecos" comportam-se e sentem, mecanicamente?

A ação educativa é dialética, na sua essência. Quando o primeiro capítulo desta dissertação, dizia que não há realidade interna ou externa, nem mundo subjetivo ou objetivo, de forma estanque e separada, já havia referência e esta relação dialética, onde homem e relações sociais (ou materialidade) não estão separados, onde não há cisão.

Reproduzindo GRAMSCI (1981), dizer que existe uma objetividade que está fora do homem, significa dizer que existe uma realidade possível de ser apreendida sem que existisse o homem.

É deste enfrentamento dialético, homem e vida que brotam as formas de resoluções dos conflitos próprios da produção da existência da humanidade, que tem um movimento próprio e que uma vez desencadeado, busca sua forma própria de resolução, de acabar-se, de completar-se até sua forma madura e adulta.

É a este processo que o homem pode acompanhar com o seu pensamento, tendo dele, consciência ou não. A consciência por parte dos homens poderá favorecer ou impedir o seu desenvolver, afirmando-o ou negando. Caso contrário, tudo não passaria de um suceder automático de ações. Diz LUKÁCS que se o processo

"... não for conduzido por uma consciência, se for movido pela sua própria dinâmica imanente e cega, o

processo antagônico se manifesta em todas as formas imediatas de aparecimento, como dominação do passado sobre o presente, e como dominação do capital sobre o trabalho..." (LUKÁCS, 1974: 202)

Não se trata de uma pedagogia que o anteceda, de uma pedagogia que saia de idéias. É uma questão estrutural da materialidade cujo desenvolvimento a pedagogia pode acompanhar, ou, então garantir seu recuo.

Pensar a pedagogia de uma outra forma seria reproduzir dogmas e filosofias deterministas, do "destino" do homem e da história. A estas expressões,

"...MARX contrapõe um criticismo, uma teoria da teoria, uma consciência da consciência. Este criticismo é, sob muitos aspectos, uma crítica histórica que começa por dissolver o caráter cristalizado, natural, imune ao dever das configurações sociais; que revela que estas configurações têm uma origem histórica e que, por conseguinte, se encontram, sob todos os pontos de vista, sujeitos ao devir histórico também predestinadas ao declínio histórico". (LUKÁCS, 1974; 60)

O fetiche além de dissimular a realidade, determinando um tipo de consciência, de representação, isto é, além de atuar ao nível das idéias, atua também na conduta. Determinadas representações que embasam as relações educativas presentes na pedagogia materna não cumprem somente com o papel dissimulador de negação da realidade, mas sustentam princípios burgueses que atuam conseqüentemente em direção oposta àquela que aponta para a luta entre capitalismo e socialismo. Tornam natural aquilo

que é social. O antagonismo de classes, por exemplo, é visto como algo natural e imutável, como se "deus quisesse":

"Tá meio a meio esta história de pobre e rico. Não se pode explicar, tem gente branca e preta e não se pode explicar, eu não posso dizer porque. O rico também era pobre. É um mistério que tem aí no meio. Devia ter união, deviam se entender, é que cada um pensa diferente. O rico pensa em tirar mais. É culpa de quem, ser rico ou ser pobre? Quem nasceu para ser rico ... É destino!" (LÚCIA, Ibirama)

O Capital gera situações que expressam necessidades humanas que são, na verdade, necessidades do próprio Capital para se auto-regular, como por exemplo, a já citada "necessidade" da apropriação privada que caracteriza, hoje, a grande luta na conquista da própria cidadania, onde para ser cidadão, é preciso possuir tais e tais objetos para uso pessoal, para a casa, para o lazer... Ser cidadão é possuir o que a sociedade de consumo coloca no mercado para gerar valor. Ser cidadão é realizar o capital.

É assim que Áurea adquiriu tantos eletrodomésticos para sua casa mesmo sem poder lhes dar a utilização devida.

É assim que em seu discurso aparecem apenas algumas vezes referências à empresa que trabalha, no sentido de estar identificada com o patrão, em expressão como, "na nossa fábrica ou "os nossos produtos". Aparece sim, e de forma gritante, que o dinheiro é tudo na vida, pois o dinheiro garante a troca, garante a posse de mercadorias.

É como se o operário não quisesse ser o dono da fá-

brica, ter a propriedade da mesma, mas sim, ter o dinheiro para consumir as coisas que a fábrica produz, a mercadoria, comportando-se de uma forma imediatista. Este fato do imediatismo consumista é observado também, no plano de algumas decisões político partidária que mudam somente na forma, mas se mantém o conteúdo do social.

Maria Júlia revela consciência da repercussão deste fenômeno sobre seus filhos. Conta, que num papel de embrulho havia propaganda de brinquedos (fotos de muitos brinquedos), que ela nem percebera, mas que ao chegar em casa as crianças ficaram olhando e pedindo, "mãe compra este, este," e que a solução para o impasse foi a de tirar o papel de casa.

Retirou o papel e retirou também a vontade de possuir/consumir aqueles objetos?

Retirou a vontade, retirando o estímulo, a causa. Camuflou a causa. Mas, e na presença de outras verdades que não são estimuladas diretamente pelo sensorial, como a de desvelar os segredos do capital (a consciência), ou como a da vontade revolucionária, por exemplo, o que fará esta mãe?

Maria Júlia fetichiza a causa. Educa seus filhos aplacando vontades. Conforma-os, ajusta-os a um comodismo que fica traduzido numa relação educativa que se expressa de diferentes maneiras, também no discurso de outras mães:

" Não dá para dar tudo o que as crianças querem, eles se acostumam mal e depois não querem trabalhar no pesado. É



preciso ir aprendendo...;"

" Na escola, quando crescerem, se tiverem o dom da inteligência vão aprender, senão fica só um aluno esforçado, vai aprendendo conforme pode. " Janete diz isto devagar, conformadamente.

" Destino dos pobres? Aquele que tem, tem! Aquele que tem que construir? Olha a mãe destas crianças, ela se obriga a trabalhar, ela defende a comida para poderem construir uma meia água, com três, quatro pedaços de madeira. Eles têm um chãozinho. Vi as favelas em Curitiba, o destino dos daqui, não sei se não vamos todos para as favelas..." (Elena)

" As pessoas ficam paradas, esperando que um dia venha o salvador. Aí está o comodismo." (Janete)

" Para as crianças é assim, eles têm que ficar calmo e parado na escola. Por exemplo, se erra tudo, e a professora dá zero, fantasiam que o super-homem vem fazer a tarefa certa." (Elena)

" Os adultos são comodistas, ficam parados. Isto tem que ter uma origem, eu não sei, é da TV? Não sei. Quem está por trás dos programas da TV. Os "radiologistas", são da sociedade, eu acho que não estão preocupados com o trabalhador, não é para o trabalhador, porque eles só falam da vida fácil. Vida fácil só quem leva são eles os da sociedade, os que programam. Pode ser que eles queiram também, que os trabalhadores fiquem como estão, neste comodismo. Eu não entendo! O comodismo faz a coisa

ficar como está. Eu queria que botassem uma lei, nós temos que progredir - tipo fazer uma reforma na cidade inteira, salário para todo o mundo, ninguém parado." (Janete)

" A culpa das coisas que acontece é só da pessoa, por si, individualmente. Ele fica parado, ele não sai do mesmo lugar. Só se vem alguém que ajuda, que oferece alguma coisa boa, daí toca para frente e vai. Vai um pouco..." (Áurea)

" Eu com os meus filhos não dou moleza. Caiu tem que levantar! Boto a comida na mão deles mas eles é que têm que levar na boca. Senão jamais vai sair da lama" (Janete)

Janete intui uma outra direção para o movimento e em seu bom senso vislumbra saídas, porém, pensa no filho ainda enquanto um indivíduo isolado. Não articula este indivíduo singular enquanto parte orgânica do social.

O fetiche faz com que o indivíduo pense o organismo coletivo (o social) como uma entidade estranha a si mesmo. Este organismo (para os indivíduos) passa, então, a não existir mais de fato, transforma-se num fantasma do intelecto, num fetiche.

As relações entre o indivíduo e o organismo social são dualistas, paradoxais. Se é estranho (o social) a ele, não compõe com ele uma totalidade orgânica. A sociedade é apenas uma soma de indivíduos e não um todo social. Percebem-se estranhos uns aos outros, daí valer a citada "lei do Gerson". Nada parece ligar um a outro "cidadão". Não estão identificados, não possuem uma identidade social, ao contrário cada um é isolado e

estranho ao outro.

Exacerba-se a forma individual na sua identidade de indivíduo singular. Se a sociedade é estranha e está fetichizada não pode ser percebida como totalidade, não pode ser vista no seu concreto que a divide em classes sociais.

A sociedade delega a responsabilidade da resolução de questões que são sociais aos indivíduos. Na educação, o "problema" passa a ser responsabilidade somente da família do indivíduo, o que confirma ser esta família uma entidade estranha ao social. É uma relação dualista. Cinde, por si só, o homem, dissocia.

Esta sociedade, ao mesmo tempo que destrói a família, enquanto núcleo encarregado de promover a educação de seus filhos, criando instituições e veiculando pelos meios de comunicação, todo o seu currículo educacional, delega a ela, contraditoriamente, um poder que já não lhe pertence mais.

A respeito destas mensagens paradoxais e da representação desta situação no pensamento dos homens, o que revela a relação fetichizada dele com a sociedade, GRAMSCI disse que:

"o indivíduo espera que o organismo realize, embora ele não atue e não compreenda que por ser a sua atitude muito difusa o organismo é necessariamente inoperante. Além do mais, deve-se reconhecer que, sendo muito difusa, uma concepção determinista e mecânica de História (concepção que é do senso comum e está ligada à passividade das grandes massas populares), cada indivíduo, vendo que, não obstante a sua não-intervenção ainda sucede alguma coisa, é levado a pensar que acima dos indivíduos existe uma entidade fantástica, a abstração do organismo

autônomo que não pensa com nenhuma cabeça concreta, mas todavia pensa, que não caminha com determinadas pernas de homem, mas mesmo assim caminha, ...". (GRAMSCI, 1980: 177 - 178)

Diante da dualidade posta pelo social ou cultural, o indivíduo não atua porque a sociedade o paralisa, e ao contrário, espera que o organismo social atue em sua causa. Este, correspondendo ou não, apresenta-se ao indivíduo como um fantasma, sem cabeça concreta e sem pernas, embora pense e caminhe.

Se o social é um fantasma que não realiza e não dá ao indivíduo as condições para tal, mas somente delega a responsabilidade de realizar, temos, então, uma dupla mensagem que paralisa o indivíduo.

Mensagem paradoxal(2) de onde resultam seres humanos não históricos, não sujeitos de seu próprio "destino", não sujeitos do devir histórico.

Este é o contexto social fundamental onde se desenrolam as relações educativas. A dupla mensagem é estrutural à sociedade. A pedagogia, como o social, aninha suas crianças desprotegidas, já ao nascer com esta relação e com ela as "protegem" por toda a vida, quem sabe....

(2) Ver na Constituição da Comunicação Paradoxal em: capítulo 6 do livro: Progmática do Comunicação humana de Paul Watzlan-vida e utros. (especificação na bibliografía).

#### 4.3. PORQUE A ESCOLA É REFERÊNCIA?

Aos súditos ignorantes do período pós-revolucionário da França de 1789, educação! Para que se façam cidadãos, para que sejam todos iguais. Para que se promova a equalização social, escolas!

"... o triunfo da burguesia foi então o triunfo de uma nova ordem social o triunfo da propriedade burguesa sobre a propriedade feudal, da nacionalidade sobre o provincialismo, da concorrência sobre o corporativismo, da partilha sobre o morgado, do domínio do proprietário de terra, sobre a dominação do proprietário através da terra, do esclarecimento sobre a superstição",... (MARX, 1987: 43) Grifos do autor.

O processo de industrialização ergue suas bandeiras, junto à bandeira do indivíduo-cidadão-livre. E estava livre! Saíra das garras da Santa Inquisição! A posse da terra já não fazia mais dos súditos uma massa que respondia às "vontades" dos senhores feudais, leria, conheceria, seria dono de si próprio...

Antes do aceno do mundo novo, ao novo modo de viver, MENÓCCHIO, um moleiro que viveu no século XVI, que falava sobre a criação de uma igreja em que todos fossem iguais, enfrentava o tribunal do Santo Ofício dizendo que as suas idéias eram de inspiração do demônio. Admitiu que o diabo ou outra coisa qualquer lhe tentava a cabeça... e GINZBURG acrescenta, que junto à cabeça, ao raciocínio, estavam os livros. MENÓCCHIO cometeu o "crime" de saber ler e escrever e teve o "desejo de

procurar coisas maiores" nos livros. (1) (GINZBURG, 1987: 129)

Todos os moleiros e os não moleiros depois da revolução, poderiam, com a nova ordem social, procurar coisas maiores. A escola se propunha a corresponder a esta expectativa.

No entanto ler, ter acesso ao saber universal, ir à escola como cidadão livre foi uma palavra de ordem que implodiu, com a mesma força histórica que se erguera. Este privilégio viu-se logo, marcado pela presença das classes sociais, pelo próprio processo de industrialização que precisava de homens livres, sim, mas livres, para colocarem no mercado sua força de trabalho para ser comercializada como qualquer outra mercadoria.

Mas foi depois do início do século XIX, com a presença do capital especificamente capitalista, isto é, com a consagração do Capital como forma universal de vida em sociedade, entre os homens, quando o trabalho individual é substituído pelo coletivo, pelo trabalho humano abstrato, quando a ciência começa a reger a produção fabril, é que se mostrou, de forma clara, a inoperância da "iniciativa" deste tipo de escolarização (a chamada escola tradicional). Dito de outra forma, foi, a partir daí, possível identificar que esta escola, não correspondia mais às necessidades da materialidade, isto é, do modo de produção vigente.

(1) MENCOCCHIO é personagem da história que compõe o livro "O queijo e os vermes" (GINSBURG, 1987), nele são retratados o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição.

Surge então, noutro momento de afirmação da revolução burguesa, o da consolidação do capital capitalista, e com ele uma nova idéia sobre a escola.

O ingresso da máquina ferramenta automática na produção industrial, o rompimento da dependência com a natureza (condições climáticas, quedas d'água, o próprio braço humano), com a acumulação do Capital em mãos de produtores particulares, abolem a produção dos indivíduos (do trabalhador manual) que produziam de maneira isolada e independente. Caracteriza-se, assim, uma nova forma do capital realizar-se, com produção cada vez mais elevada de mais valia, isto é, do produto excedente do trabalho.

Isto provoca uma modificação na composição técnica do Capital. A parte variável é cada vez menor (os operários assalariados) e a parte constante cada vez maior (os meios de produção), que associada ao processo de acumulação e concentração deste capital acumulado nas mãos de alguns capitalistas, suprime a autonomia dos Capitais individuais.

Enquanto era o indivíduo que produzia riqueza, ou o seu trabalho era individual e independente na produção de mercadorias, este indivíduo podia ser considerado como ser substantivo na produção de sua própria existência.

Com a acumulação dos capitais individuais, o Capital acumulado produz a riqueza. O Capital produz Capital. Fica, também, estabelecida uma relação entre a acumulação e a extra-

ção de mais valia, onde um alimenta o outro. Assim os trabalhadores individuais "cedem" o seu lugar aos capitais individuais.

Se no primeiro caso há expropriação do trabalhador pelo capitalista, no último há expropriação do capitalista pelo capitalista.

É no contexto do capital centralizado, onde o capital grande esmaga o capital pequeno, que surge o crédito, a concorrência... o Capital produzindo Capital.

O que conta neste processo todo é o Capital. Ele usurpou (por conta das formas que foi adotando o seu desenvolvimento, pelas imposições a que o submetia o seu crescimento), a qualificação de substantivo do ser humano.

Uma classe de homens, mais do que nunca, relaciona-se com o Capital, vendendo sua força de trabalho. No contexto do caráter específico da produção capitalista,

" não se compra a força de trabalho para satisfazer as necessidades pessoais do adquirente por meio dos serviços que ela presta ou do que ela produz. O objetivo do comprador é aumentar seu capital, produzir mercadorias que contêm mais trabalho do que ele paga e cuja venda realiza também a parte do valor obtido gratuitamente. Produzir mais valia é a lei absoluta desse modo de produção. A força de trabalho só é vendável quando conserva os meios de produção como capital e proporciona com o trabalho não pago, uma fonte de capital adicional." (MARX, 1984: 718 - 719)

À outra classe cabe a propriedade dos frutos do trabalho, da riqueza produzida socialmente. A ela vai caber também



a educação, a escola.

"... O velho capital periodicamente reproduzido com nova composição repele cada vez mais trabalhadores que antes empregava". (MARX, 1984: 730)

No contexto da população trabalhadora excedente, surge a escola nova, aquela que delega ao indivíduo o seu processo de aprendizagem, ao seu ritmo, a sua possibilidade, já que cada individualidade é uma individualidade. É o momento histórico da apologia ao indivíduo, das suas diferenças e das possibilidades de equalização social que estão centrados nele.

É, por si só, um discurso que traz, com atraso histórico, o momento em que era resgatada a individualidade, como um passo de alavancagem ao seu desenvolvimento, após a revolução burguesa. Este indivíduo não existe mais, porque este momento histórico é passado. Na sociedade do Capital a classe social engoliu as diferenças individuais.

Assim, no berço do crédito, da concorrência, do capital que produz capital fica traduzido, contraditoriamente, na educação escolarizada (ou não), que a diferença entre os indivíduos não é de classe social e que, portanto, "não existe" classe daqueles que trabalham e classe daqueles que exploram o trabalho.

Se existe alguma diferença, repetindo, é individual. Esta parece ser a forma de salvar, na aparência, que este indivíduo não conta mais na produção, a não ser para produzir o excedente de valor que é a grande lei do capitalismo.

Se não interessa para a produção que ele exista enquanto indivíduo, ele que cuide de si por sua própria conta e risco. O Capital cuidará das classes sociais lançando expedientes para negá-las. Está arado o terreno para que a escola seja desejada e para que recaiam sobre ela grandes expectativas enquanto salvadora da pobreza, da marginalidade...

A escola, embora criticada, por vezes, é presença assídua na fala das mães. Constitui-se em referência tanto para pensar a sociedade como um todo, como em cada indivíduo. A educação poderá corrigir diferenças, é uma saída possível para a ascensão social.

Ir para a escola parece não significar ir para conhecer ou para construir "instrumentos internos" que permitam lidar com o saber universal e principalmente a desvelar o saber que colado às forças produtivas caracteriza a contemporaneidade. Ir para a escola, segundo os depoimentos das mães, significa conceber a educação da escola como um momento da formação do indivíduo para que ele se construa enquanto cidadão, com seu próprio esforço e vontade, usufruindo das oportunidades oferecidas pela sociedade, para "ser da sociedade", conforme verbaliza Janete.

Tendo-se passado, com 200 anos o discurso materno reproduz e seus atos efetivam um princípio ou norma educativa de uma outra época e que aparece agora de maneira fetichizada pela própria sociedade.

Áurea considera que se houvesse mais estudo não existiriam tantos marginais, tantas crianças com inteligência boa que se perdem.

Para Maria Júlia, se as crianças têm boa cabeça para estudar na escola é bom, vão conseguir melhor trabalho.

Lúcia acha que a escola é igual para todos e que aprender ou não, vai da pessoa, do interesse, e que profissão tipo médico é só a escola que prepara. As outras, é na vida que se aprende.

Janete considera que para serem grandes homens, patrão, mandante, têm que fazer o 2º grau numa escola paga. As públicas só ensinam os primeiros passos... Todo o mundo tem esta chance. Tem escola para todos. Tem que ter é boa vontade e fazer alguma coisa para o filho chegar lá. Fazer economia para pagar o colégio para o filho, senão, dentro de uma grande indústria ele vai ser operariozinho, lá embaixo. Tem que ter vergonha na cara, também.

Elena dará, com certeza, estudo para a filha que possui problemas cardíacos, para que não precise trabalhar no pesado.

Destacam-se, no discurso das mães, uma série de pontos que justificam a presença da escola: a marginalidade, o trabalho, a profissão, o posto hierárquico na sociedade do trabalho produtivo, as condições de saúde para enfrentar as demandas da vida.

Para as avós, em relação às crianças, trabalhar e estudar são coisas distintas: hoje em dia, as crianças não servem para nada. Só estudam, não trabalham. Só vão à escola.

De qualquer maneira a escola é desejada, está presente em todos os discursos e em diferentes momentos, embora seja também criticada. Seu papel parece ser o de ensinar os primeiros passos, ler e escrever, como diz Janete, ou de formar um médico, como diz Lúcia.

A escola ensina, mas a família é quem educa. A educação tem a ver com valores pessoais; ensinar a rezar é dever de pai e mãe, embora a professora pudesse ensinar também.

Quando o indivíduo deixa de ser substantivo, a escola a serviço do Capital, se propõe a tornar os futuros cidadãos, sujeitos do processo educativo, em substantivos. É a forma mistificada, transmutada de clamar pelo natural, de esconder esta coisa social que se gruda à escola, colocando-a a serviço deste social. Vale o "natural" da infância, vale a espontaneidade. É comum encontrarmos em programas oficiais de educação pré-escolar (que se auto-denominam científicos) questões referidas a necessidade das crianças poderem se expressar livremente, expressar seus sentimentos e emoções, serem independentes, ativas, terem iniciativa. Necessidade também de viver em ambiente isento de tensões e de autoritarismo, com oportunidade de escolhas, de participação nas decisões da sala de aula, com possibilidade de, por si mesmos, construirem seus instrumentos cog-

nitivos de adaptação às solicitações do meio, serem autônomos...  
 .., enfim as mesmas questões que caracterizaram as bandeiras da  
 revolução burguesa, onde era concebido, que do interior do in-  
 divíduo e, a partir dele, é que brotaria um novo homem para uma  
 nova sociedade.

Pensando mais um pouco. Porque para Elena se impõe  
 querer escola para a filha?

O objetivo é o emprego. Para a questão: Se uma pessoa  
 não vai à escola, não aprende nada? Diz que hoje em dia é im-  
 portante ter escola por causa do ganho. "Quem vai na escola  
 trabalha no leve. Tinha que ser ao contrário. Quem trabalha no  
 leve tinha que ganhar pouco. Quem trabalha no pesado tinha que  
 ganhar mais. É difícil aquele que trabalha num escritório e que  
 não tenha um carro."

Porque tanta gente trabalha no pesado?

- "Porque não tem escola, não tem estudo!"

E porque não estudam?

- "Se todos tivessem estudo não existia operário."

Comenta imediatamente, por livre associação, que um  
 conhecido foi convidado para ser encarregado (revisor) de uma  
 firma e não aceitou porque se achou incapaz de mandar nos mais  
 velhos, e mesmo que ganhasse mais ele não quis. "O patrão foi  
 buscar um mais velho e daí deu, daí fica bonito. Um novo dar  
 ordem para os velhos, não dá."

A existência de operários é necessária. É conclusiva

a sua afirmação, creio eu, inquestionável. A existência de operários é tão natural, nesta sociedade, como a dos não operários, sua negação, como é natural que quem dê ordens sejam os mais velhos. "É bonito, é natural que seja assim... Somente, operários, não dá..." E Elena está certa. Neste modo de produção, não dá!

Esta é a expressão da educação da subserviência. É o princípio educativo da obediência, da passividade, do conformismo ao social que lhe diz desde pequeno: tu és a-histórico, tens que te conformar, és pobre. Conformar, é tomar a forma de, no caso, do social que forjou a forma que diz, homem não é sujeito... Esta associação parece indicar, também, que a educação dita não formal ou formal tem como base o trabalho.

Este é um mecanismo que permeia a relação mãe e filho, mas que se faz presente, porque as relações materiais assim o colocam, para que as mães e os filhos enquanto indivíduos os resolvam por si. Questões de porte social, como esta de estudar, têm mais a ver com a realidade de não acesso à escola para a classe dos trabalhadores, do que com empenhos e condições (sejam elas de que ordem) individuais. Isso vira uma ordem que comanda comportamentos porque as relações sociais estão impondo esta ordem de acordo com as necessidades criadas por ela, isto é, mais gente letrada para o setor serviço, porque ele é, neste momento histórico, assegurado da vida do capital, como foi assegurado, noutra momento, ter não letrados, ter mais

operários para o "serviço pesado".

#### 4.4. A PEDAGOGIA FAMILIAR ESTÁ TRADUZIDA NO DISCURSO DA MÃE?

Um dos primeiros pontos que se observa no interior da dinâmica familiar, na relação mãe e filho, mais especificamente, é o fato de ser a infância, alvo da projeção das "vivências paternas". Porque a eleição deste conteúdo?

Como na identificação projetiva de Elena com sua filha mais velha, que quer ser professora, coisa que Elena fará todo o possível para realizar, já que ela tanto desejava, para si, conforme verbaliza, e não conseguiu.

Este mecanismo já é explicado pela psiquiatria. O que ressalta do conteúdo desta projeção é a correspondência direta com a condição imposta pela classe social, estando qualitativamente carregada pela mesma caracterização que, em seus discursos, as mães definem a sociedade, o governo, o trabalho, a educação, de uma forma generalizada.

Em todos estes eixos temáticos de pesquisa, exaustivamente questionados nas muitas horas de entrevistas e observados em conversas espontâneas, no decorrer de um ano de convívio, constatei a presença de muita coerência, em fios condutores do raciocínio expressos no discurso (mesmo que nem sempre

apresentados com total clareza e organização), relativos a todos os temas, como também em diversos pontos que considere, num primeiro momento, incoerentes.

Estes pontos "incoerentes" são nada mais do que a expressão necessária, da contradição de uma sociedade fundamentalmente contraditória.

Tanto é assim, que uma mesma mãe manifesta, no mesmo discurso, duas verdades contraditórias, uma em relação a cada filha: Com a pequena (2 anos), fala por ela, tomando para si a definição de vontades, mesmo as que envolvam necessidades fisiológicas, representando um papel de "agente externo" frente a uma pessoa nula, que não pode definir nada por si. Com a grande (9 anos), exige uma conduta, perfeita no desempenho das tarefas da casa, idêntica a dos adultos, também comandada por um agente externo, anulando-a, da mesma forma que faz com a pequena enquanto criança. Mas, embora contraditórias, estas posturas, ambas revelam a presença de uma negação da infância. Nega a vontade própria e a possibilidade de qualquer definição que parta da criança mesma, predominando a desvalia na hipo ou hipervalorização das possibilidades de cada idade. A mesma desvalia com a qual esta mãe caracteriza em seu discurso os pobres, os trabalhadores ou pequenos, conforme os denomina.

O governo, segundo ela, administra a vida da sociedade. Os ricos contribuem com impostos. Isto traz vantagens, por exemplo, a de ter voz junto ao governo. "Pobre não faz nada, só



trabalha."

Este mesmo conteúdo que aparece em outros temas, que nega ou anula a infância, aparece, também, sob a forma de desqualificação do trabalhador, do operário e da classe a que pertence. A valorização, mesmo que apareça colada a esta desqualificação no discurso, tem como referência a classe dominante, isto é, alguém externo a sua classe. Diz Maria Júlia que os ricos não falam com os pobres, não ligam para eles. Diz Elena, que se os trabalhadores parassem, morria todo o mundo de fome, pobres e ricos, já que os últimos dependem do pobre para comer, e que, talvez, até houvesse uma revolução se os trabalhadores parassem.

A criança precisa de uma definição externa, como os pobres precisam de uma ajuda externa para "saírem da lama", conforme verbaliza Janete.

Nos tempos passados de (20 a 50, anos atrás), de acordo com as mães e as avós, as crianças não participavam da vida do adulto, a não ser para trabalhar ("se chegasse uma vizinha lá em casa nós tínhamos que ir brincar"), os adultos falavam coisas escondidos das crianças, não aceitavam crianças nas conversas.

Pode-se detectar, assim, como se caracterizava o manejo com a infância, que tinha como critério de diferenciação, a capacidade de trabalho, a possibilidade de participar das atividades domésticas, incluindo nelas, além do serviço da casa

e cuidados dos irmãos, a participação na feitura de hortas e trato de animais.

Antes, a criança era discriminada, afastada e os adultos não as aceitavam nas conversas. A criança trabalhava como adulto e brincava só no final de semana (ou "descansava", conforme verbaliza Maria Júlia, ao recordar a infância - Ver depoimentos), e as mensagens dadas a elas eram mais diretas e mais claras.

As mensagens eram mais claras e as regras educacionais, da mesma forma: criança não decide, não opina, não argumenta, não participa. Pode ser mão de obra desqualificada, mas com exigência também desqualificada, no caso de trabalharem fora de casa e receberem salário rebaixadíssimo.

Hoje, a falsa responsabilidade colocada na família, traduz-se em mensagens paradoxais também às crianças. A privatização das relações na família nuclear delega à família a educação de seus filhos representada, mais especificamente, na figura materna.

É uma falsa mensagem, já que família e indivíduo, no caso mãe, parecem não existir mais para o capitalismo. A prova disto é que cada vez mais a educação da infância é encargo das instituições pré-escolares e escolares, embora a cobrança dos desempenhos infantis sejam feitas sempre à célula social familiar.

O social subsumiu a individualidade e a possibilidade

das relações materno - filiais serem diretas e unidirecionais. Ao contrário, as relações também fetichizadas, atendem a dois vetores: o da aparência calcado na sustentação do espectro do indivíduo/pessoa e o da essência que o nega.

A contradição aparece na dupla mensagem, na "hiper valorização" da família, do indivíduo, quando ele não importa mais para o Capital. Tanto não importa, que qualquer solução, para qualquer dificuldade, não é algo que seja socializado, ao contrário, depende de busca individual segundo seus próprios meios porque o Capital não oferece alternativas sérias e eficientes. As políticas sociais atestam e confirmam este fato.

As mães dizem que, hoje, as crianças pequenas já nascem mais inteligentes e que as crianças pequenas são muito mais ladinas do que as de antigamente. Hoje, as crianças opinam, argumentam, criam, participam, são "levadas mais a sério". Algumas se tornam até ditadoras segundo Vó Aida, em nome da psicologia da liberdade, que se une a uma super-exigência por parte dos pais, criando uma dependência marcadamente "mamadora".

Cada vez mais cedo, as crianças são mais exigidas. Aparecem como mais independentes e mais livres, embora mantenham-se dependentes de seus pais: na zona rural isto aparece na permanência dos filhos sob os mandos patriarcais da família; na cidade, empilhando peças-moradias junto às favelas onde seus pais puderam garantir um espaço para morar.

A falsa maturidade, independência e liberdade, nova-

mente sustentadas pelo fato de que uma coisa é outra e não aquela que aparece e que se mostra aos olhos do homens. No entanto, a obediência e a subserviência ficam cada vez mais abstratas. A obediência é cultuada, mas não significa "obedecer ao pai, como antes". As leis que legitimam determinados valores deslocam-se da figura do pai e da mãe para o social, mas para um social abstrato, longe, distante, não palpável (fetichizado).

O pai e a mãe são mais tolerantes. O pai muda os filhos, lava fralda, faz "papinha", enquanto o social mostra-se mais rígido, embora o paradoxo seja o seu sustentáculo. Porém, mesmo com este aparente afrouxar da figura paterna, das novas tarefas assumidas pela mãe, fora e dentro do lar, há no seu interior, uma subserviência que paira sobre as relações da família, caracterizando a presença de papéis tradicionalmente constituídos, como se a família se manifestasse, mostrando seu próprio fantasma.

Mesmo na presença de muitas e doloridas críticas, reeditam papéis: a chamada classe média na crítica intelectualizada; e a classe baixa, debatendo-se no "silêncio" da ação.

"Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas. A tradição de todas as gerações mortas pesa sobre o cérebro dos vivos como um pesadelo. E mesmo quando estes parecem ocupados a revolucionar-se, a si e às coisas, mesmo a criar algo de ainda não existente, é precisamente nestas épocas de crise

revolucionária que esconjuram temerosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomam emprestado os seus nomes, as suas palavras de ordem de combate, a sua roupagem, para, com este disfarce de velhice venerável e esta linguagem emprestada representar a nova cena da história... (MARX 1982: 417)

A família reedita seus papéis mortos para não mostrar a contradição. Isto seria intolerável porque ela denunciaria o adiantado estado de decomposição da sociedade da qual ela é considerada célula mãe.

Da família, só existem os papéis. Ela, de fato, exterminou-se, perdeu sua função "natural", os papéis que se apresentam ao social são vazios ou estão vazios neste momento histórico capitalista, já que o Capital ocupou-se de institucionalizar, fora da família, os encargos que seriam dela: criou a escola, a pré-escola, os especialistas, os postos de puericultura, etc.

A família é "escrava" do Capital, correndo de um lado para o outro a procura de "alguém" que cumpra com aquilo que ela já cumpriu historicamente. Estas tarefas todas são coordenadas pela mãe que se vê acrescida, ainda, da culpa dos insucessos e dos fracassos com que esta montagem falsa necessariamente a "presenteia".

A busca desenfreada de que os filhos cumpram com as exigências que a mãe fez consigo própria e que não conseguiu cumprir, fez-se presente novamente na relação com o filho.

Houve um tempo em que o filho do Rei tinha garantido

seu papel enquanto futuro Rei, porque seu pai assim o era. A expectativa de que o filho fosse Rei, dava-se em cima de algo concreto de algo que o pai era, de fato e de direito, enquanto indivíduo. A expectativa agora se dá em cima de algo que os pais não são, não puderam ser, por conta das relações sociais que unem os homens de sua "época". É a projecção da ausência, do vazio, de um papel que necessariamente se realiza no filho, já que os desejos e as expectativas da mãe não são da mãe, são do Capital.

No Capital, há uma infinita multiplicidade de ser e de fazer: faço educação ao mesmo tempo que faço medicina, ao mesmo tempo que faço peças de automóvel, que costuro e que faço bananas. No mesmo e exato momento que faço uma coisa, faço também todos as demais, na medida em que, nesta sociedade, a forma da relação entre os homens se dá em cima do VALOR.

O valor de troca das mercadorias, isto é, do produto do trabalho dos homens, tenha ele a natureza que tiver, vale para trocar, não importa se satisfaçam ou não as necessidades dos homens. O que faço, o que sou, vale só como valor, não importando o ramo de sua especificidade. Não vale nada de mim, enquanto trabalhador individual, enquanto pessoa. No Capital, a forma universalizada é a do trabalhador coletivo, do trabalho humano abstrato.

Se o que faço não tem valor de uso (1) em si, para os homens, mas é algo que vale para o Capital, me resta a sensação estúpida de que nada faço ou que aquilo que faço nada vale, mesmo que possa valer, simultaneamente, todas as mercadorias produzidas pelo Capital.

O indivíduo que "se bate" na procura, de algo que possa confirmar que ele existe, que ele tem "valor de uso", encontra na vida de seu filho a possibilidade de resgatar a sua individualidade.

Do filho que vai ser o moleiro que ele não foi, o médico que gostaria de ser, a professora, enfim, pouco importa que tipo de profissão citar. O que importa é que, na forma valor da sociedade capitalista, eu sou eu e todos os meus semelhantes, ao mesmo tempo.

Se eu sou todos, não tenho uma identidade que é minha. Eu não sou, mas quem sabe, parasitando a vida de meu filho, eu seja!

A projeção da vontade da mãe ou do pai foi forjada historicamente. Os desejos vinculados dentro do grupo familiar são antes sociais do que da própria família.

Os "desejos da sociedade" se expressam na família.

(1) Valor de uso termo utilizado por MARX, às mercadorias.

"Não podemos ignorar que o papel da família é também importante para que tal dinâmica exista e se reproduza. As relações na família, aquilo que acontece no seu âmbito, na verdade, não é algo tão 'privado' quanto muitos asseguram ser: é algo intensamente político, ao considerar-se político tudo aquilo que de certa forma influi na direção que toma a sociedade, na direção que toma a história do homem." (SCHEIBE, 1987: 125)



As vontades da mãe, são determinadas pelo protocolo da relação Capital e trabalho. As vontades que seriam dos filhos são expressas pelas mães em seus discursos de diferentes maneiras, eis aqui alguns exemplos:

" A minha filha vai se professora, tinha vontade de ser professora eu, minha filha vai ser professora, eu vou dar estudo para ela (...) não quero que ela seja doméstica", diz Elena.

" É engraçado isto, vê se pode (ao dar mamadeira para uma das crianças que cuida) agora o outro quer comer, primeiro quando foi dado ele não quis". Esta citação induz a pensar que o querer é uma decorrência necessária, obrigatória e consequente ao ato dela dar a mamadeira, isto é, do querer dela.

Uma criança de dois anos faz "xixi" na calça e uma das crianças da creche avisa: "a amiguinha mijou na calça. Elena responde, "tadinha, não pediram para ela mijar e ela mijou" (isto é não perguntaram se ela queria e não a autorizaram e ela se viu obrigado a soltar a urina que estava retida a espera de que lhe "pedissem).

Em todas elas, repetiram-se as tomadas de decisão, externa à criança, numa relação educativa que se assemelha a relação do cidadão com a sociedade, ou com o governo. Dos próprios trabalhadores que precisam se submeter ao protocolo dos patrões para vender sua força de trabalho.

É introduzido o compromisso de uma nova "normalida-

de". Para a mãe, socializar significa prepará-los para viver nesta sociedade. Impõem-se um condicionamento contraditório, o de educar o indivíduo considerando sua individualidade, tão valorizada por algumas teorias que abordam questões relativas ao desenvolvimento infantil, considerando seus interesses, suas características particulares, suas necessidades específicas, ao mesmo tempo que o socializa para um coletivo que acaba por distanciar este indivíduo de si mesmo (indivíduo que não decide, que não é sujeito).

Vemos, então, uma família que desde si, gera filhos cuja individualidade está comprometida com esta realidade e cujo futuro, enquanto cidadão, está da mesma forma já dirigida, cada um, em sua classe social, a desempenhar seu papel de explorador ou de explorado. Desta forma,

"a família não está a serviço das necessidades morais da pessoa, mas dos interesses da propriedade".  
(KOLLONTAI, 1982: 20)

A ela parece não caber outra coisa do que prover alimentação, vestuário, repassar alguns rituais e tabus, repassar condutas autoritárias (mescladas com falsas atitudes democráticas, onde criança também tem direito a argumento, à escolha...), repassar regras de etiqueta que, se bem aplicadas, caracterizam com a maior perfeição o ser autômato ou o indivíduo talhado para ingressar numa sociedade também autômata...

Considerando a privatização das relações familiares,

característica adquirida com a ascensão da burguesia, é importante ressaltar que a família ao constituir-se como microcosmo privado, deixa de ser lugar de produção, perdendo sua articulação com o social, fragmentando-se, para ser apenas lugar de "lazer". O trabalho e os negócios são frios e racionais e a

"família íntima, afetuosa, cordial e emotiva".  
(MARK POSTER, 1979: 188)

De acordo com a privatização característica das relações intra-familiares, guardando em si a autoridade presente nas relações de poder paternal e maternal e da identificação com esta autoridade interna à família, é que se encontra um similar à autoridade idealizada como ética necessária ao trabalho assalariado. Já no interior da família realiza-se o exercício requerido para esta adequação social, a do trabalho, uma vez que os elos que juntam e caracterizam a dinâmica do seu viver, expressam os elos que organizam o social.

Do amor do pai poderoso e forte e da autoridade paterna introjetada, é que os trabalhadores submetem-se, por projeção, aos estatutos autoritários do social. Daí a água do suor do pai ser tão importante, "curar".

A venda da força de trabalho e esta, sendo encarada como uma mercadoria entre outras, desloca o valor do trabalho produzido pelo trabalhador, para a produção de valores para o capital. Com isto, o trabalhador desvaloriza-se como pessoa, debilita sua figura, torna sua atividade eminentemente manual,

dissociando-a do componente intelectual, expresso pela criatividade ou pela produção do saber. O salário que este trabalhador recebe em troca da mercadoria força de trabalho é destinado à aquisição dos meios de subsistência (basicamente alimentação), para consumo imediato.

Elena afirma que "a doença dos pobres é o motivo de sua miséria". A doença é uma ameaça constante. Apareceu em várias situações e ligada a vários temas da entrevista. A doença impede de trabalhar. Ligada a este fator de miséria, também há referência à alimentação: "o salário não dá para o sal".

Comida e saúde constituem-se em sobrevivência imediata. É reposição, também imediata, de força de trabalho.

O excasso tempo que resta, após o trabalho, não permite ao trabalhador produzir por sua própria conta novos meios de subsistência, ficando, portanto, totalmente subsumido ao Capital. A dependência estreita com o Capital, cava o seu próprio fosso, negando a si próprio à medida em que produz Capital. Mata-se como ser humano, fazendo viver de seu cadáver energias que o recriam não como homem, mas como força de trabalho.

Imerso nesta relação com o Capital, cego de si próprio, cega seus filhos da vontade de viver homem, transmitindo mensagem que garantam a sobrevivência dos mesmos, no sentido de que a única forma de sobreviver é se transformar em força de trabalho. A herança que deixa a eles é esta: perpetua-te enquanto força de trabalho, e te assegura vivo!

Como passar a seus filhos a mensagem do esforço individual para "vencer na vida", se a "verdade" que transpira, grita que o esforço individual não modifica o seu lugar em relação às classes sociais? Esforço de assalariado resulta em ser melhor assalariado. Modifica-se, portanto, e um pouco, o envólucro, mas a estrutura continua a mesma.

Outra questão significativa presente sempre no discurso das mães é a de que, atrás de qualquer relato, está subentendida, a questão da moral, mesmo não explícita, muitas vezes. A moral demarca o limite entre o que é válido para a educação, o que é ensinável e o que é rechaçado e combatido como mau. No entanto, a demarcação deste limite é difícil de ser palpável, mesmo que ao nível das palavras a mãe o coloque de forma clara.

Elena, Janete e Maria Júlia, dizem preocupadas que: "não dá para soltar as meninas sozinhas na rua hoje, que os rapazes falam besteira"; que "as crianças hoje são vivas, sabem de tudo (sobre gravidez, por exemplo), é melhor o pai e a mãe falarem do que aprenderem na rua"; que "as crianças estão muito mal criadas, que as mães precisam trabalhar fora, porque o marido sozinho não dá conta e os filhos ficam virados"; "Tem pai e mãe que não dão bola para os filhos e eles ficam rebeldes. Antigamente apanhavam. Hoje ficam soltos, soltou não dá mais para segurar".

Criança solta está sujeita a conviver com qualquer

tipo de conflito de injustiça, como chama Elena, que cita como exemplo o caso da filha que apanha na rua... Foi retirada da briga por ela porque, os colegas diziam palavrões... (botaram a boca).

A mãe aparta o conflito, mas diz que a filha vai descontar, donde o que motivou o afastamento da menina, foi antes de tudo uma questão moral.

Pergunto a Elena se, no caso de sua filha ser sempre "tirada das brigas" (ignorando que tenha sido por questões morais), como se comportaria quando adulta, frente às injustiças, explorações enquanto trabalhadora (que ela mesma cita). Ficaria quieta, se acomodaria?

Responde que a gente tem que ensinar duas coisas: o que é violência, o que é machucar o outro e, também, que existe o sindicato para defender as pessoas das injustiças.

Considerarei adequado o encaminhamento em termos gerais, mas no contexto deste discurso, ele denota, novamente, o não enfrentamento ou a necessidade de uma definição ou de decisões externas, mesmo que o sindicato seja segundo ela, o representante direto de sua categoria e, portanto, de si, este repasse revela e confirma, outra vez, a reprodução da política da exclusão, da negação, da contemplação.

Falando dos trabalhadores, Janete disse, caracterizando-os, que estão surdos, perdidos, que não sabem o que acontece, que ficam à espera que o governo aumente o "salariozi-

nho..."

A responsabilidade está deslocada de si para o sindicato, isto é, de si para alguém impessoal, ou de suas famílias para algo institucionalizado.

Frente a um conflito, a orientação se dá no sentido de que "vão resolver por ti". Dá a pista do encaminhamento, o que, seguramente é um avanço. Indica o sindicato, mas se omite, no manejo do cotidiano quanto ao enfrentamento direto da luta, como que negando a própria luta. A mãe traduz a atitude negadora de conflitos que aparece no discurso como uma questão de moral.

O discurso "moralizador" serve de escora para sustentar um segredo. A questão da moral aparece na briga da filha de Elena com os meninos da rua para esconder a desigualdade entre uns e outros, para esconder da menina e de sua mãe que existem conflitos.

A relação educativa tem como princípio negar conflitos e a norma educativa passa para a ação, na conduta materna, através do ato de trazer a menina para casa, afastando-a do conflito. Assim ela aprendeu a lição.

Aprendeu a expressar uma questão da materialidade: a relação antagônica de uma classe social com a outra, a luta do capitalismo com o socialismo, não existem enquanto conflito ou então não se lida com ela na ação. Frente à luta ou qualquer coisa conflitante, a gente "sai de perto", não enfrenta.

Desta maneira, os princípios educativos deixam de ser expressão de dadas relações entre os homens para se transmutar em algo abstrato, a-histórico. Na concepção das mães, estes chamados princípios educativos, não são produto do social. É isto sim, algo que acontece "sozinho" e paralelo à vida dos homens os quais podem deles utilizar-se quando constituem família com filhos à serem educados ou quando estes princípios são necessários a educação escolarizada.

Os princípios educativos são vistos de um ponto de vista evolucionista que passam de pai para filho, de um manual de educação para outro, de um professor para o outro, quase que intocáveis, com algumas adaptações, porque os tempos, a cada tempo, são outros.

Da praxis materna, o Capital colheu sua sabedoria e a subdividiu entre o psicólogo, a enfermeira, a própria educação, a pediatria, o serviço social... E, para que a maternagem corresponda às demandas do Capital, a mãe compartimentalizada, recebe de volta o saber sistematizado, traduzido do senso comum à ciência, apresentando-se a ela como se fosse algo estranho.

Quanto mais sistematizado, mais arrumado e mais científico, mais o conhecimento está subdividido. Assim ele retorna ao aconchego materno. Agora o saber necessita de tempo subdividido para fazer-se educação, fazer-se higiene, fazer-se psicologia, no lar.

No lar, a ausência da racionalização do trabalho, que



corresponde à racionalização do Capital, encontra dificuldades de processamento. Aliás, vimos que o que se faz no lar, não é nem considerado trabalho, pois carece de assalariamento, ele é apenas um amontoado de tarefas que solicita, compulsivamente, de reorganização, de fazer tudo de novo, mais outra vez.

Nesta malha de relações onde são administrados os afetos e os afezeres domésticos, o tempo da educação que descolou-se da vida, do cotidiano, é ausente. A mãe, agora, "não tem tempo para educar os seus filhos." As próprias mães sem entenderem o mistério, lamentam o fato. A educação não acontece grudada ao ato de viver o dia a dia. Tem "hora de educar".

Enquanto não chega a hora nobre de "preparar as crianças para a vida", como já falou um importante educador liberal norte-americano (1), pai, mãe e filhos enfrentam-se trocando emoções, realizando, no aconchego do lar, o exercício de comunicar ao outro algumas concepções que revelam aparência, entre as quais, aquelas que, seguramente, garantem um movimento de recuo... O mesmo recuo que faz o Capital reeditar velhas formas de produção.

"As relações que se dão dentro da família possuem uma forte ligação com as relações sociais mais amplas..."  
(SCHEIBE, 1987; 124)

E neste sentido, podemos observar que:

(1) DEWEY, John, in "Política e perspectiva". (WOLIN, 1974: 340)

- Crescer na vida e tido como uma questão de oportunidade. Supõe uma sociedade de homens livres, iguais, soberanos para fazerem o que quiserem e o que puderem por si na conquista de uma vida melhor, que garanta a sua individualidade, o seu bem estar pessoal, de acordo com certos princípios liberais... ;

- O povo não cresce, porque tem preguiça e desinteresse. "Eles ficam bloqueados, aqui tá bom e deu! Ficam esperando, não tem mais fé, estão surdos, não sabem nem o que acontece" (Janete);

- Alguns sobem, porque recebem ajuda. "Eu mesma estava parada, esperando o super-homem. Estava com a cabeça fechada. Só sentia que não podia ficar mais aqui. Só saí, porque alguém me ajudou. Agora eu tenho um emprego. Eu acordei". Parece, que Janete, com esta verbalização expõe a contradição, prega uma saída individual como outras mães, mas individualmente só sai, só acorda, com ajuda.

- Aparece, também, a contradição de que não adianta querer crescer. "Subir na vida é só para rico, mesmo assim, para ele está difícil, está muito caro". (Maria Julia)

"- As classes sociais? Existe como existem, brancos e negros por exemplo. É natural, é inexplicável, tem um mistério aí. Existem, porque o governo faz esta divisão e a mantém, pro-

tegendero os ricos. Afinal, eles pagam impostos e o pobre não faz nada."

Parece estar tão internalizada a máxima da a-historicidade dos homens que a sociedade é vista como algo que tem um corpo independente dos homens ou pelo menos, de alguns homens: a sociedade ficou definida por uma das mães como, "vida social da burguesia, é a vida do clube, vestir bem... os pobres não participam da sociedade, a gente se sai de casa, se sai é só para trabalhar".

A relação trabalhador e capitalista, ou operário e patrão, é vista como sendo só econômica. Não existe, aí, uma relação social que define a economia e que define uma relação de classes sociais.

O trabalho assalariado é visto como "natural", não é percebido o rótulo que o social imprime ao trabalho. O trabalho assalariado "sempre existiu".

Se a relação é vista com sendo de indivíduo para indivíduo e não de classes sociais, se o assalariamento é "coisa natural", há uma negação de que, burguesia e proletariado na medida em que tornam esta relação mais intensa mais fixam os homens nas condições que dá a esta sociedade, sua própria sustentação.

Há apreensão invertida do vínculo de dependência do patrão e do operário. Há uma negação de que a atração maior dos trabalhadores, pelo Capital, está ligada a maior repulsa deles.

Há negação de que o capital "rompeu" com a natureza, por isto o homem ainda depende de deus para plantar, do sol, da chuva... "Para produzir eu dependo de minha mão, o mais importante na vida é ter saúde."

Há negação de que a sua vida se resume em repor força de trabalho para vendê-la no dia seguinte e que o Capital não precisa dela para a produção em si. A máquina produz melhor, mas é dela, da força de trabalho que a mais valia pode "valer valor" cada vez maior...

A família está desautorizada a realizar a educação... Carrega, a responsabilidade de manter a aparência contraditória de seu valor e importância, nesta sociedade. Daí, a necessidade de aparecerem, nas revistas, TV, etc, propagandas que confirmem a existência necessária da família. Se ela estivesse legitimada por si, em si, não haveria que reafirmá-la.

A família legitima-se, também, quando assume a responsabilidade dos desvios morais do indivíduo. Ela passa, assim, a ser o depositário da negação de si própria, quando assume esta culpa.

Quem assume a educação em todos os planos é o Capital, via suas instituições estereis, (quanto ao que se chama relações personalizadas, humanas). A escola ensina, repassa o saber. A família educa, faz a formação do homem, da moral, dos valores.

A família cabe repetir o círculo neurótico da manu-

tenção daquilo que sobra do indivíduo: na classe média nunca as crianças fizeram tantos cursos, nunca se pregou tanto a necessidade dos pais serem respeitados quanto ao fato de terem espaço para si. Nunca se falou tanto do respeito da individualidade, da necessidade de um lugar, onde se possa exercer a individualidade, de ser ele mesmo, cada um dos cônjuges. A apologia da individualidade é motivo de novela da televisão, de best-seller como "A insustentável leveza do ser"... (KUNDERA, 1984)

O fato do grupo familiar estar desautorizado a educar seus filhos, sentir-se paralisado, faz com que haja a necessidade de uma autorização externa para tal. Assim o Capital cria formas de autorizá-los, controlando-os, por exemplo com os programas de estimulação, ou com a reedição de educadores liberais ou até pré-liberais, com livros que tratam da infância.

Veja-se, como ilustração, o sucesso do livro de Bruno Bettelheim (1988), que não fala de receitas de educação, mas pelo contrário, segundo depoimento de mães que o leram "Faz com que a gente se reveja", "reautoriza a tomada de algumas atitudes", "tranquiliza".(2)

Há o afrouxamento das regras morais no interior da família e a sociedade como um todo impõe ou reedita preceitos morais tidos como já superados.

Porque este jogo?

(2) As duas mães que deram tais depoimentos sobre o livro de Bruno Bettelheim, exercem atividades de coordenação de programas de educação infantil.

No discurso de Lúcia, encontra-se que ela se sente apoiada pelos filhos e desautorizada pelo social, enquanto mãe. Ela e outras mães verbalizam que não controlam, como antigamente, o desenvolvimento dos filhos. Parecem anunciar que o papel e a "função de mãe" estão extintos, formalmente, pelo menos em relação às expectativas que pautavam a função materna até então. De forma contraditória, a instituição, a ciência, a máquina a substituem cada vez mais.

O discurso está no gesto e no olhar, pouco na palavra, seguramente (pelo menos na palavra elaborada e sistematizada)! O apelo do Capital é muito forte. Diz Aúrea que seu filho é muito falador, inteligente, criativo, (...) "ele é assim, porque eu passei a gravidez inteira na fábrica e lá é muito movimentado, tudo muito dinâmico". Relatou, da mesma maneira, que passava horas, em seu quarto conversando com o filho, alisando a barriga..., mas Aúrea, no entanto está convencida que o filho recebeu influência ainda no útero, da fábrica capitalista e que, por isto, possui este ou aquele jeito de ser, de comportar-se. Este é o natural para ela.

Foi possível perceber, também, que se apresentam como natural, elementos, já ressaltados, tais como: negação de conflitos, com reprodução da política de exclusão, quando os fi-

lhos são retirados do enfrentamento da luta; o desenvolvimento do indivíduo como responsabilidade só dele, só da pessoa; negação da realidade de uma sociedade dividida em classe sociais; egocentrismo, indivíduo ensimesmado; privação de vontades que não sejam as impostas pelo capital; duplas mensagens (ou mensagens paradoxais como substrato na comunicação entre o homem e o social); super-exigência que molda uma falsa maturidade; reedição de papéis, na dinâmica das relações humanas, trazendo questões já tidas como resolvidas pela sociedade...

Todos eles convergem e, da mesma forma, expressam uma categoria que os une, a a-historicidade, onde o homem, na aparência, nega-se como "sujeito" que vive numa sociedade com um modo capitalista de produção no limiar do século XXI.

Alguns indivíduos, alguns grupos, algumas normas, cumprem a exigência do capital e expressam-nas no que é considerado patologia, rebeldia aos princípios (à moral desta sociedade, deste momento histórico) e são controlados pelo próprio capital, com seus métodos, com seus recursos, aqueles apropriados à manutenção de seu "status", apropriados a sua manutenção.

Controla o desvio e garante sua saúde, caso contrário, se seus métodos não mantém em pé a 'normalidade' que criou, se não lhe é possível andar comandado pelo trilho do caminho do seu aperfeiçoamento, conforme esteve acostumado, recua, revivendo, reeditando. Movimenta-se da mesma maneira antiga. Arma táticas de sobrevivência, de auto sustentação!

Estas táticas estão expressas não só nas suas formas econômicas de processamento do seu viver artificial mas em qualquer especificidade do todo. Na maternagem, aparece em citação do tipo, "querer é poder", que traduz e reedita um princípio liberal do poder do indivíduo, negador da realidade de agora:

(...)o individualismo (...) dispõe cada cidadão a isolar-se da massa de seus semelhantes e a retirar-se para um lado como sua família e seus amigos, de tal sorte que, após ter criado para si, dessa forma, uma pequena sociedade para seu uso, abandona de bom grado a própria grande sociedade". (TOCQUEVILLE, 1977: 386)

O ranço da ascensão individual traduz uma contradição da sociedade capitalista, quando, ao precisar negar as classes sociais, utiliza, no aparente, os poderes individuais como forma afirmadora da negação destas classes.

Se o capital rompe com o natural, se o homem adequado a este social é um autômato, parte de uma máquina, de uma engrenagem onde a máquina desempenha cada vez mais o papel de maior significância na produção da vida dos próprios homens, quem estará garantindo que se produza o afeto, a emoção os sentimentos, a garra da luta?

Porque as formas "afetivas" impostas pelo capital não se universalizam?

O homem teima em continuar sonhando mesmo que, enquanto indivíduo, precise se sentir, se tocar, bio-dançar, por exemplo, realizar laboratório para discutir se amor é coisa que



possa dar certo... e está bem dito, por que ao dizê-lo afirma que está posto pelo social que este sentimento " não vale mais" e que, ao revivê-lo, talvez, se encontre por aí, o homem "afetivo" perdido para o capital.

Toca-se, como que para garantir aquilo que a imagem mental, que a representação de seus próprios contornos, de suas possibilidades, de suas limitações de ação e sentimentos, de seu tempo, de seus espaço, não lhe permite mais perceber, pelo menos com a nitidez que já se mostrou. Precisa, então, de uma imagem externa como se o seu ego corporal (a representação mental de si) estivesse diluído no social, necessitando que o outro (seu semelhante), lhe confirme, lhe afirme o humano.

Se é certo que o capital rompeu com o "natural"... Se é certo que o social, travestido de natural ocupa e preenche o espectro, será certo, então, que no social, um dos lados da imagem é o de espectro e o outro lado, da mesma imagem é o do homem.

Que o homem não venha tão devagar, que não precise espiar para andar. Ele mesmo é propriedade de si. Que prevaleça o natural! Mas o natural histórico. Caso contrário, vingará o espectro e o recuo ganhará vida, retardará a revolução.

A mãe, quando traduz, quando expressa, da dinâmica familiar, a totalidade das relações sociais, caracteriza na a-historicidade o elemento mais forte das relações educativas.

Será "coincidência" aparecer neste grupo de mães,

avós e técnicos em educação esta categoria, de forma tão acen-  
tuada?

Mas, é deste mesmo grupo que os discursos revelam uma  
contradição.

Os meus filhos fazem as coisas sozinhos. Eu ensino,  
eles se viram, porque eu não vou dar tudo de mão beijada,  
eu deixo lutar. Cai, levanta! Levanta! Vai em frente!  
A mãe tá aqui, eu ajudo, não é nada mastigado, não!  
A comida eu boto na mão dele, mas é ele que tem que comer..."

O que expressará a intuição desta mãe?

Diria que na construção de si, o homem, talvez, possa  
vislumbrar o novo, o outro mundo e que a materialidade, dando-  
lhe cobertura, tal qual esta mãe faz com seu filho, berre com  
voz imperativa: Te levanta!

É nesta malha de mensagem e contra mensagem, frente  
as demandas da materialidade que se encontra a criança a ser  
educada. É nesta sociedade que a figura materna representa a  
síntese da tarefa educativa delegada à família.

Este é o momento histórico onde as forças produtivas  
não colocam para a consciência do homem, de forma clara, o con-  
junto do movimento que deriva da sociedade atual. E aí está a  
criança a ser educada.

Qual é o rumo da sociedade?

Que pedagogia adotará esta mãe?

A pedagogia do homem "natural"? Aquela que pensa este

homem de forma a-histórica? Aquela para a qual o social ou o cultural não são os "elementos" de suporte da humanidade na produção de si própria?

A propósito destas propostas de educação que dicotomizam o homem do social, VYGOTSKY, ao expor os fundamentos de uma das teorias contemporâneas que estabelecem relações entre desenvolvimento e aprendizagem, chamou atenção para o que uma delas defende onde é preciso considerar,

"as leis de desenvolvimento como leis naturais que o ensino deve ter em conta, exatamente como a tecnologia deve ter presente as leis da física; o ensino não pode mudar estas leis, do mesmo modo que a tecnologia não pode mudar as leis gerais da natureza" (VYGOSTSKY, 1977: 33).

Essa teoria por ele citada como dicotomizadora da relação homem e sociedade, desvincula a criança de seu grupo social e neste caso, o papel mediador da mãe terá como base um repertório que trabalhará o que é considerado como sendo as reações inatas nesta criança. O inato, desvinculado do social, então, constrói espectros ou estátuas, como verbalizou o filho de uma das pessoas entrevistadas. (filho de AÚREA, IBIRAMA)

Ao transgredir as pedagogias do inato, do natural, não realizando as propostas de recuo do Capital, não reeditando papéis e preceitos de um tempo há muito já passado, a mãe (1) cumprirá um outro papel. Cumprirá o papel mediador de historicizar o homem que é seu filho, provocando-o a produzir para si,

uma identidade que não negue (no sentido de não poder ver) as relações sociais que o ligam aos demais homens, mas que, justamente a partir daí, vislumbre o novo, uma vez que,

"Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente." (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 1989: 27)

(1) Dirijo-me à mãe, porque foi em seu discurso que pude perceber a totalidade da sociedade, aí expressa.

## B I B L I O G R A F I A

- AUED, Bernadete. A estrutura capitalista e o fetiche da mercadoria. Florianópolis, 1986. Mimeo.
- AUED, Idaletto. Para uma nova economia política. Florianópolis, dezembro de 1988, Mimeo.
- BARRIGUELLI, José Claudio. Marxismo e Revolução. (Palestra proferida no dia 25.11.88 na Universidade Federal de Santa Catarina)
- BETTELHEIM, Bruno. Uma vida para o seu filho. Rio de Janeiro, Campus, 1988.
- BOWLBY, John. Formação e rompimento dos laços afetivos. São Paulo, Martins Fontes, 1982.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A questão política da educação popular. São Paulo, Livraria Brasiliense Editora S.A., 1980.
- BRAZELTON, T. B. Bebês e mães Rio de Janeiro, Ed. Campus, 1981.
- COSTA, Jurandir Freire. "A lei do Gerson", in Revista Isto é/ Senhor, São Paulo, Editora Três, nº 982, 1988. p.p. 3-7.
- CUNHA, Luiz Antonio Góes, Moacyr de. O Golpe na educação - 3ª ed. Rio de Janeiro, Zahar Editora, 1986.
- FAUSTO Ruy, MARX: lógica e política Tomo I. 2ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- FERNANDES, Millor. "MILLOR" in Revista Isto é/ Senhor, São Paulo, Editora Três, nº 1050, 1989, p.25.
- FIGUEIRA, Pedro de Alcântara. A questão do momento s/d, mimeo.
- FIGUEIRA, Fani Goldfarb. "O trabalho como primeira necessidade humana: uma concepção da história", in cadernos do Arquivo de História Contemporânea, nº 2, Agosto/1987, UFS-CAR, p.p. 3 a 31.
- FREIRE, Paulo - FREI BETTO. Essa escola chamada vida. São Paulo, Editora Atéia, 1985.

- GIANOTTI, José Arthur. Trabalho e reflexão. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1983.
- GINSBURG, Carlo. O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.
- Cartas do cárcere. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2ª ed., 1978, tradução de Noêmio Spinola.
- Maquiavel, a política e o estado moderno. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 3ª ed., 1980.
- KOLLONTAI, A. Marxismo e revolução sexual. São Paulo, Global Editora, 1982.
- KRYNSKI, Stanislaw. "O bebê num mundo em transformação" in J. R. LIPPI e Amadeu R. CRUZ (orgs.) Psiquiatria Infantil. Belo Horizonte, ABENEPI, 1987.
- KUNDERA, Milan. A insustentável leveza do ser. São Paulo, Círculo do Livro S.A. 1984.
- LURIA, LEONTIEV, VYGISTSKY e outros. Psicologia e Pedagogia I. Lisboa, Editorial Estampa, 1977.
- LUKÁCS, Georg. História e consciência de classe: estudos da dialética marxista. Porto, Escorpião, 1974.
- MAHLER, Margareth. O processo de separação - individuação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1982.
- MADEIRA, Felícia Reicher - MELLO, Guiomar Namó de (coord.) Educação na América Latina. São Paulo, Cortez. 1985.
- MARX, Karl. Capítulo VI Inédito de O CAPITAL. Livraria Editora de Ciências Humanas, 1978.
- O CAPITAL (Crítica da economia política). São Paulo. Difel, 9ª ed., 1984, Livro 1, Volume I e II.
- Contribuição à crítica da economia política, 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
- 18 de Brumário Obras Escolhidas. Tomo I. Lisboa, Avante, 1982.

- A burguesia e a contra-revolução, São Paulo, Cadernos Ensaio, 1987.
- MARX, K., ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo, Editora Grijolbo, 1977.
- MOSCOVICI, S. Representação social da psicanálise. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- NORONHA, Olinda Maria. De camponesa a "madame". São Paulo, Edição Loyola, 1986.
- NOSSELLA, Paolo. Pensamento Operário. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.
- OLIVEIRA, Francisco. "Acumulação monopolista, estudo e urbanização: a nova qualidade do conflito de classes", in Contradição urbana e movimentos sociais. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1978, p.65 a 76.
- PAIVA, Vanilda (org.) Perspectivas e dilemas da educação popular. Rio de Janeiro, Edição Graal, 1984.
- PERLMAN, Janice. O mito da marginalidade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- PIAGET, Jean. La formación del simbolo en el niño. México, Fondo de Cultura, 1901.
- PICOLLI, Beatriz. "Observação mãe-bebê e a importância do vínculo. in J.R. LIPPI Amadeu R. CRUZ (orgs). Psiquiatria Infantil. Belo Horizonte, ABENEPI, 1987.
- POSTER, Marx. Teoria crítica da família. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979.
- QUIROGA, Ana. Enfoque y perspectivas en psicologia social. Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1986.
- REX. Problemas fundamentales de la teoria sociológica. Buenos Aires, Amarroutu, 1968.
- RODRIGUES, Leôncio Martins. Industrialização e atitudes operárias. São Paulo. Livraria Pioneira Editora, 1971.
- SANTOS, Guilherme W. dos. Paradoxos do liberalismo. Rio de Janeiro, Vertice, 1988.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo, Cortez

Editora, 1985.

SCHAFF, Adam. "A concepção marxista do indivíduo. in: Moral e Sociedade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

SCHEIBE, Leda. Educação e família. Não é fácil amar os nossos filhos. Cadernos do CED; Florianópolis, 4 (9); 124 - 129, jan/jun. 1987.

SPITZ, R. O primeiro ano de vida. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

TOCQUEVILLE, Alexis. A democracia na América. São Paulo, Ed. USP, 1977.

VALLA, Victor Vicent. Educação e Favela. Rio de Janeiro. Editora Vozes 1986.

VEIGA, Laura. "Educação, movimentos populares e pesquisa participante" in MADEIRA, Felícia, R.; MELLO, Guiomar Namó. Educação na América Latina. São Paulo, Cortez, 1985.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, Icone, 1988.

VYGOTSKY, L.S. Á formação social do mente. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

Pensamento e linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

WADSWORTH, Barry. Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau. São Paulo, Pioneira, 1984.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo, Martins Fontes, 1968.

WATZLAWICK, Paul, BEAVIN, Janet H., JACKSON m D. Progmática da Comunicação Humana. São Paulo, Editora Cultrix, 1973.

WINNICOTT, D.W. Da pediatria à psicanálise. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.

WOLLIN Sheldon S. Política y perspectiva. Buenos Aires, Amorroto Editores, 1974.



## ANEXO

Neste anexo consta o roteiro utilizado nas entrevistas realizadas com as mães crecheiras (creches domiciliares) e com as mães operárias, residentes na cidade de Ibirama.

Este roteiro foi composto por pergunta referentes a três itens: sociedade, trabalho e educação. Sua elaboração foi baseada em trabalhos de Paolo NOSELLA (1981), Janice PERLMAN (1981), Karl MARX (1977-1984) e Leôncio RODRIGUES (1971). Foram incluídas, também, muitas questões que surgiram no próprio processo de entrevistas.

### SOCIEDADE

- Na sociedade em que vivemos, existem divisões entre as pessoas?
- Como a sociedade de está dividida?
- Porque existem pobres, pequenos (usar o termo que a mãe emprega)?
- Como se explica isto? (É um problema dos indivíduos ou da sociedade como um todo?)
- Esta situação pode mudar?
- Do que depende esta modificação?

- Estas mudanças seriam necessárias mesmo que causassem violência, desordem? O que significa desordem? violência?
- Quais seriam as principais modificações que deveriam ser feitas?
- Há necessidade de mudanças profundas?
- O que seriam mudanças profundas? Exemplos.
- O que seriam pequenas mudanças? Exemplos.
- Pequenas mudanças resolveriam a questão? Por quê?
- Onde estão as raízes dos problemas?
- Nestes últimos anos a situação do povo melhorou ou piorou?
- Em quê? Por quê?
- Este fato dependeu de atitudes do governo, do povo mesmo? Por quê?
- Que possibilidades os trabalhadores possuem para melhorar a sua situação?
- Que possibilidade tu tens de modificar a tua situação econômica? (L.M.R.) O que precisaria acontecer?
- Por que não tem possibilidades?
- E a situação do povo?
- É mais fácil resolver a situação de uma pessoa, somente, do que a do povo? Por quê?
- O que o governo precisa fazer para que o Brasil

progrida? (L.M.R.)

- Que tipo de governo poderia apressar o desenvolvimento do país e elevar o nível de vida do povo?
- O governo representa todos os brasileiros?
- O governo compreende e resolve os problemas de todos os brasileiros?
- Para o governo todas as pessoas são iguais?
- O que o governo pensa dos ricos, pobres, homens, mulheres, crianças, operários, patrões...?
- Conhece casos em que o governo usou da força pública para colocá-la ao lado dos patrões e contra os operários? (MARX)
- Conhece casos em que o governo tenha intesvido para proteger os operários? (MARX)
- Qual é a tarefa dos governantes?
- Quais são as responsabilidades do governo?
- Teria voz nas decisões do governo? Por quê?
- Que parte da sociedade tem voz junto ao governo? Por quê? De que maneira (ou através de que) conseguem ter voz junto ao governo?
- Por que existem leis?
- Quem faz as leis?
- Através das leis os problemas do Brasil poderiam ser resolvidos?
- Qual é o destino dos pobres, pequenos...?

- As mães podem colaborar para modificar esta sociedade? De que maneira?
- Se tu pudesses escolher, numa briga, ficavas do lado do governo ou do povo? Por quê?
- E sobre as pessoas desta sociedade: Como as pessoas se vêem?
- O que pensam umas das outras?
- Como são as pessoas hoje em dia? E antes? Por quê?
- Se tu fizesses parte do governo o que farias em primeiro lugar? E depois?
- O que tu pensas de ti como pessoa?
- O que as pessoas mais valorizam? Por quê?
- Que qualidades tu achas que uma pessoa deve ter para ser teu amigo? Por quê?
- O que quer dizer amizade?
- Antes existiam amizades mais fortes que agora?
- As pessoas não ligam umas para as outras? Por quê?
- As pessoas se ajudam? De que maneira?
- E as crianças se ajudam, ou cada uma pensa, somente, em si?
- Como é que elas demonstram isto? Terias algum exemplo para dar?
- Solidariedade quer dizer: sentimento que junta as

peessoas em horas de alegrias, sofrimentos, compromissos, responsabilidades, lutas, necessidades... Tu achas que as pessoas são solidárias umas com as outras? Por quê?

- O que é mais importante nesta sociedade: as pessoas, os negócios, o dinheiro... ? Por quê?
- E o amor? Ainda existe? De que maneira as pessoas demonstram ter amor?
- As pessoas estão por dentro das coisas que acontecem no mundo? Por quê? O que impede?
- Elas sabem por que o Brasil está desta maneira?
- Existem segredos que as pessoas não descobrem? Quais são? Tu tens alguma idéia sobre alguns destes segredos?
- Por que as pessoas não descobrem? Quem é que não deixa?
- O que aconteceria se as pessoas descobrissem estes segredos?
- Participas de algum movimento político, de alguma organização? (Associação de Bairro? Grupo de Igreja? Sindicato? Partido Político?) Por que resolveu participar?
- Por que não participar? Não conhece? Falta de tempo? O marido não permite?
- Qual é a função destas associações, grupos, sindi-

- catos, partidos?
- Quais devem ser as funções de um sindicato? (L.M.R)
  - Os sindicatos cumprem com as suas funções? Por que? (L.M.R)
  - Algumas pessoas dizem que os sindicatos não devem intervir na política do país; outros dizem o contrário. Qual é a tua opinião?. Por quê? (L.M.R.)
  - Por que alguns operários entram em greve e outros não?
  - Participou de alguma greve? Quando? Por quê?
  - A greve é educativa? Por quê?
  - A greve mostra para os patrões a força que os operários possuem? De que maneira?
  - A greve é como uma arma que os trabalhadores possuem? Por quê?
  - A greve só é legal quando é permitida? Por quê?
  - Por que alguns grupos de pessoas são contra as greves, ou não querem permitir que se faça greves?
  - Achas que esta é a melhor forma dos trabalhadores manifestarem suas necessidades? Por quê?
  - Por que existem partidos políticos?
  - Trabalhas em campanha eleitoral? Participas de comício? Por quê?

- Qual é a função do voto? Por que se vota?
- O marido participa? Vota?
- Quais partidos políticos conheces?
- Tu tens partido político? É filiada? Por quê?
- Qual é o partido que está do lado do povo?
- Se tu pudesses criar um partido político, quais seriam as coisas mais importantes que tu colocarias no programa deste partido? (As coisas que fariam os trabalhadores votar neste partido)?
- Lês jornal? Qual é o assunto que preferes?
- Que programas de televisão tu vês? Por quê?
- Gostas de ver novela? Por quê?
- O que a novela tem a ver com a realidade?
- Por que na novela tudo dá certo?
- As novelas passam alguma mensagem? Quais são? Tem a ver com a política do país?

## TRABALHO

- Por que trabalhas na fábrica? Na creche?
- O que a fábrica exige para ingresso? (pré-requisitos de admissão). O que a Prefeitura exige para ser mãe crecheira?
- A família (pais...) trabalha em indústrias, no

- campo, onde, como? (como desenvolvimento economia de subsistência).
- Se os pais não trabalham na indústria - Por que tu trabalhas na fábrica e porque os teus pais não precisaram?
  - Trabalhou na fábrica antes de ser crecheira?
  - Tens vida melhor que a dos pais? Em quê?
  - Adaptou-se, logo, ao trabalho da fábrica? Creche?
  - Quais as maiores dificuldades? (Tarefas em si, regulamentos, colegas, disciplinas?)
  - Qual o tempo necessário para ir de casa à fábrica?
  - Com que idade começaste a trabalhar?
  - Ficaste algum período desempregada? Por quê?
  - Já foste mandada embora do emprego? Por quê?
  - Se fosse demitida seria em consequência de quê: do trabalho em si ou pela participação na luta sindical? Encontraria emprego, logo?
  - Qual é o posto mais alto que tu podes alcançar na fábrica? E como mãe crecheira?
  - No que pretendes trabalhar no futuro? Qual é o teu sonho? Por quê?
  - O que é que tu consideras trabalho em tua vida?
  - O trabalho na fábrica é uma continuação do trabalho da casa? O contrário? E a relação mãe crecheira?



- ira e a casa?
- É certo as mulheres terem que trabalhar na fábrica? Qual seria a atividade que a mulher deveria desempenhar?
  - Há discriminação entre o trabalho da mulher em relação ao trabalho dos homens, na fábrica?
  - O que tu fazes com o salário que ganhas?
  - Ganhas mais do que o marido?
  - Como te sentes dentro da fábrica? Como crecheira?
  - Como és tratada?
  - Qual é a coisa que mais te desagrada no trabalho?
  - Tua vida modificou depois que começaste a trabalhar? Em quê? Por quê?
  - Como administras a casa, trabalhando na fábrica (ou com a creche)? Quando não está na fábrica o que fazer em casa?
  - Houve mudança nas tarefas da casa depois que foste trabalhar na fábrica (ou como crecheira)?
  - E com os filhos?
  - E a relação com o marido?
  - De que maneira o marido participa na execução das tarefas da casa?
  - O que aprendeste, quanto ao trabalho em si, quanto a relação com o patrão, quanto a relação com os colegas?

- Trabalham crianças na fábrica? Com que idade começam a trabalhar? Acha correto que as crianças trabalhem desde cedo nas fábricas? Por quê?
- Existem aprendizes?
- Em que condições são empregadas?
- Em que idade as pessoas devem começar a trabalhar na fábrica?
- Com quanto tempo de trabalho a pessoa deve aposentar-se? Aposentadoria é direito ou favor?
- O que é que tu achas da frases: "O trabalho enobrece, dignifica...".?
- Numa sociedade as pessoas podem não trabalhar? De que maneira? O que é preciso acontecer para tal (Em que condições seria possível o não trabalho)?
- Como é o trabalho que realizas na fábrica?
- Que tipos de trabalhos existem na fábrica?
- Quem os executa? (homem, mulheres, adolescentes, crianças)?
- E o operário que escolhe onde e com o que vai trabalhar?
- Como é feita a divisão do trabalho?
- Quem faz o trabalho mais importante?
- Como os operários são tratados?
- O que precisa melhorar dentro da fábrica?
- Achas que eles tem direitos a reivindicar?

- Que direitos são estes? Por quê?
- O salário está de acordo com o trabalho que fazem? É justo?
- Por quê?
- Como realiza o trabalho: manual ou com ajuda de maquinaria? (MARX)
- Quantas horas trabalhas por dia?
- Quantos dias por semana?
- Poderia ser diferente? Em quê? Acha certo?
- O que precisaria ser modificado para que os operários trabalhassem menos horas por dia?
- De quanto tempo é a parada para o almoço? Existem outras paradas? E se o operário precisa ir ao banheiro, como faz?
- Sobre as condições de higiene, de proteção à saúde? Quem limpa a fábrica? Existe ventilação? Entrada e proteção ao sol? Umidade? Posto de Saúde
- quem trabalha?
- No caso de acidentes no trabalho, que providências são tomadas?
- As gestantes recebem alguma atenção especial?
- Como o patrão obtém lucro?
- O que os operários pensam sobre o trabalho?
- Na tua opinião o que é um operário? (L.R.M.)
- Os operários se reúnem para discutir sua situação

na fábrica?

- Existem grupos de mulheres e homens, separadamente, ou não? São as mulheres ou os homens, as pessoas mais sensíveis aos problemas que acontecem nas fábricas?
- Que leis tu conheces que dão proteção ao trabalho da mulher, na fábrica?
- E as que dão proteção aos operários, em geral?
- Precisa de leis especiais para proteção dos operários ou as leis da fábrica já protegem os operários?
- Quem faz as leis da fábrica?
- E as que protegem os operários?
- Os patrões tem leis? Quais são, as dos operários ou as da fábrica? Por quê?
- O que você faria se visse o patrão brigando com um operário?
- Diante de um acidente com um outro operário, o que farias?
- Em que se baseia o patrão para promover os empregados? O que você acha desta forma de promoção? Qual seria a sua sugestão para promovê-los? (L.M. R)
- Que pessoas consideras que são teus patrões? (Ver como percebe: gerente, instrutor...)

- Em caso de infração de contrato, por parte do patrão, em que penalidade ele incorre? (MARX)
- Em que penalidade incorre o operário, se este é o culpado da infração(MARX)

### EDUCAÇÃO

- O que é que tu pensas de ti como mãe? Como tu és enquanto mãe?
- O que seria necessário que uma mãe fizesse para que seu filho crescesse bem, com saúde, com inteligência? Que realizasse os sonhos da mãe?
- Que qualidades precisa ter um filho para ser considerado bom filho?
- Para ser mãe precisa estudar?
- Se tu tivesses estudado seria mais fácil criar os filhos? Por quê?
- Se a tua mãe vivesse aqui por perto, que ajuda gostarias que ela te desse, na educação dos filhos? Por quê?
- As nossas mães nos ensinam a cuidar dos filhos? De que maneira?
- Qual a lição mais importante que tu aprendeste com tua mãe?

- A presença da tua mãe ou de qualquer outra pessoa, no momento do nascimento dos filhos ajudou? No que mais ajudou ou atrapalhou? Por quê?
- O que seria considerado uma boa mãe? E uma mãe má? Por quê? Que qualidades precisa ter uma mãe para ser uma boa mãe que defeitos fazem dela uma mãe má?
- Enquanto mãe, quais os principais problemas, dificuldades, questões que enfrentas?
- É mais fácil criar filhos hoje em dia? E antigamente? Por quê? No que é diferente, no que se assemelha?
- Quais são os cuidados mais importantes que uma mãe precisa ter com o filho:
  - nos primeiros dias de vida
  - nos primeiros 3 meses
  - no primeiro ano de vida?
  - e depois?
- Quais são os maiores necessidades que as crianças possuem nestas diferentes idades?
- Enquanto a criança não fala, como é que a mãe entende o que ela quer?
- O que a criança faz para "dizer" que tem fome, está com xixi? Que quer que a mãe fique perto dela?

- Consegues distinguir o choro de "manha", de um outro choro? Como? O que fazes com a criança nesta hora?
- Com que idade as crianças começam a reconhecer as outras pessoas? E a entender o que as pessoas dizem?
- Como é que tu sabes que teu filho te reconhece? Descrever, se lembra. E te entende?
- De que tipo de brinquedos ou brincadeiras as crianças pequenas necessitam?
- O que fazes quando percebes que a criança quer coisas que tu não consideras que ela precise ou não podes dar?
- Quais são as coisas mais importantes que uma criança precisa aprender de pequena, para levar para vida futura?
- Por que as crianças são dependentes dos pais, até que idade elas o são?
- Quando é que as crianças se entendem como pessoa? O que faz que tal coisa aconteça?
- O que será que uma criança pensa do mundo?
- Quais as coisas mais importantes que os pais fazem e que as crianças imitam?
- Que bons e que maus exemplos os pais dão?
- Como se ensina uma criança pequena?

- Por que é preciso ter paciência com as crianças?  
Hoje mais do que antes? Por que?
- Já experimentaste imitar as crianças?
- Dá tempo com a lida da casa, para ficar observando ou brincando com as crianças? - Como as crianças brincam?
- O que conversam?
- O que sentes quando tens que trabalhar e não podes ficar com a criança? Como resolves isto?
- No que a mãe é mais importante para o filho. E o pai?
- Se pudesses propor uma modificação nas creches, o que faria? Por que? De que maneira?
- A creche é uma boa solução para resolver o problema das crianças que não podem ser cuidadas pelos pais? Qual seria a melhor solução?
- Por que preferes cuidar (deixar) dos filhos em casa (creche domiciliar) em vez de colocá-los em outra creche?
- Em que lugar gostarias de deixar os filhos se não estivessem na creche domiciliar ou numa outra creche? Por quê?
- Como achas que vai ser a escolarização dos filhos depois que saírem da creche?
- O que pensas sobre a Escola?



- Como ela é hoje? Educa, realmente? Educa para quê?
- Como gostarias que fosse a escola?
- O que gostarias que a escola ensinasse para os filhos?
- Para que serve a Escola? (Relação Escola e Vida)
- Para quem são feitas as escolas?
- Os professores das escolas de Ibirama são bem preparados para dar aula? Por quê?
- Que professores são bem preparados?
- Os melhores professores onde estão empregados?
- Os professores, na escola, são como os operários, na fábrica, em relação ao trabalho que fazem?
- O que existe de parecido?
- Que diferença possui?
- Que diferenças e semelhança existem entre a Escola Pública e a Escola Particular?
- Todas as crianças possuem chances iguais de aprender?
- Por que sim, por que não? Quem tem maiores chances? Por quê?
- O que seria preciso fazer para que todos aprendessem?
- Se existem crianças que não aprendem na escola, para o que ela escola serve, então?

- Se não existissem escolas como é que as pessoas aprenderiam as coisas?
- A escola ensina tudo o que é preciso para a vida?
- O que a vida ensina?
- Onde se aprende mais?
- E fora de escola, quem é que ensina? De que maneira?
- E quem não estuda na escola? Como aprende? Como resolve os problemas da vida? Quais são, mesmo, os grandes problemas da vida?
- Porque umas pessoas estudam tanto e outras não estudam?
- Por que, em geral, os trabalhadores são pessoas que não estudam?
- Será que, justamente, por que não estudam é que são trabalhadores?
- Que diferença existe entre um trabalhador braçal e uma pessoa estudada?
- Uma pessoa estudada está bem preparada para enfrentar os problemas da vida?
- Uma pessoa estudada é "uma pessoa culta"? Só quem estuda é uma pessoa culta?
- O que é ser uma pessoa culta?
- Um trabalhador é uma pessoa culta? Todas as pessoas podem ser cultas?

- Que cultura possuem os trabalhadores? A cultura dos trabalhadores é diferente da cultura das pessoas estudadas? Existem culturas diferentes? O que faz com que a cultura seja diferente?
- Qual é a cultura mais importante para a vida? Por quê?
- O que é mais importante: a prática que a vida vai ensinando ou a educação?
- Existe um saber que prepara para a profissão e outro que prepara para a vida? Como é cada um deles? Para que serve?
- Há relação entre um saber e o outro?
- A escola pública transmite cultura? Qual cultura?
- Qual é a cultura que tu gostarias que teu filho tivesse? Por quê?
- Quando o filho vai para a escola, o que é que tu espera que aconteça? Por quê?
- Uma escola boa, o que é ensinaria?
- E o teu marido e a tua família, o que esperam da escola?
- E os trabalhadores o que esperam?
- Até que série os filhos dos trabalhadores devem estudar? Por quê? E por que os outros devem estudar mais?
- Os filhos dos trabalhadores não estudam bastante

- por vontade de seus pais? É por vontade dos filhos? É por vontade de quem?
- O que os filhos acham que os pais querem que eles façam na escola?
  - Os filhos acham que alguns pais pensam que a escola não serve para nada?
  - Isto pode influir no fato dos filhos não irem bem na escola? Por quê? De que maneira?
  - Se os pais acreditam que a escola ensina coisas importantes para a vida, tem alguém que imagina o contrário e passa essa idéia para as crianças?
  - Se a gente observar bem, uma porção de crianças numa praça bem grande, dá para dizer qual delas vai se dar bem na escola, ou não? Por quê? Como é que a gente vê isto?
  - Que coisas garantem o sucesso escolar e a continuidade (até terminar os estudos) dos filhos na escola?
  - Existem escolas suficientes para todas as crianças estudarem? Quem é o responsável por isto?
  - Os pais são culpados por não darem estudo para os filhos?
  - Quem é o responsável por isto?
  - Adianta os pais serem "bem intencionados" para que os filhos estudem? Por quê?

- O rádio e a televisão ensinam alguma coisa? O quê? Para quem é importante estes ensinamentos?
- Quem é que faz os programas da TV e do rádio? É gente do governo? São pessoas que não tem nada que ver com o governo? Que pessoas são estas? Estas pessoas estão preocupadas com os trabalhadores ou com as outras pessoas? Ao lado de quem elas estão?
- As propagandas para vender coisas (os comerciais), são feitas para os trabalhadores comprarem? Para quem?
- A TV pode deseducar as pessoas? De que maneira?