UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

"VÓS SOIS OS ARCOS DOS QUAIS VOSSOS FILHOS SÃO ARREMESSADOS COMO FLECHAS (...)"

UM ESTUDO SOBRE A SOCIALIZAÇÃO DA INFÂNCIA – valores, princípios e possibilidades de um educar transformador

Solange Martins Oliveira Magalhães
Orientadora: Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa

GOIÂNIA-GO
2004

SOLANGE MARTINS OLIVEIRA MAGALHÃES

"VÓS SOIS OS ARCOS DOS QUAIS VOSSOS FILHOS SÃO ARREMESSADOS COMO FLECHAS (...)"

UM ESTUDO SOBRE A SOCIALIZAÇÃO DA INFÂNCIA – valores, princípios e possibilidades de um educar transformador

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa.

GOIÂNIA-GO

2004

SOLANGE MARTINS OLIVEIRA MAGALHÃES

“VÓS SOIS OS ARCOS DOS QUAIS VOSSOS FILHOS SÃO ARREMESSADOS COMO FLECHAS (...)”

UM ESTUDO SOBRE A SOCIALIZAÇÃO DA INFÂNCIA – valores, princípios e possibilidades de um educar transformador

Tese defendida e aprovada em 07 de dezembro de 2004, pela Comissão Julgadora, constituída pelos professores:

_____

Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa

- Presidente -

_____

Prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão

_____

Prof. Dr. Luís Fernandes Dourado

_____

Prof. Dra. Monique Andries Nogueira

_____

Profa. Dra. Lenita Maria Junqueira Schultz

GOIÂNIA-GO

2004

SOLANGE MARTINS OLIVEIRA MAGALHÃES

“VÓS SOIS OS ARCOS DOS QUAIS VOSSOS FILHOS
SÃO ARREMESSADOS COMO FLECHAS (...)”

UM ESTUDO SOBRE A SOCIALIZAÇÃO DA INFÂNCIA – valores, princípios e possibilidades de um educar transformador

Tese defendida e aprovada em 07 de dezembro de 2004, pela Comissão Julgadora, constituída pelos professores suplentes:

_____

Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa

- Presidente -

_____

Profa. Dra. Ângela Cristina Belém Mascarenhas

_____

Profa. Dra. Iria Brzezinski

DEDICATÓRIA

“Tem anjos voando neste lugar...”
Iluminando, conduzindo, acolhendo!

Dedico este trabalho aos ***amores*** que marcaram o *tempo* de seu fazer:

Os filhos, ***Amanda e Túlinho***, que foram além dos meus sonhos, vocês são a alegria da minha vida...

E há o pai dos filhos... o companheiro ***Túlio César***, “aquele que sempre acolheu minhas angústias e felicidades ao longo desse tempo. Acima de tudo porque juntos temos podido aprender a partilhar a vida criando a cada dia novas maneiras, novas formas de amar”.

À minha mãe, ***Maria Rosa,*** aos meus irmãos, ***Nanci*** e ***Paulo Rogério,*** aos sobrinhos-afilhados, ***Juliana*** e ***João Paulo,*** amores grandes, antigos e permanentes.

E em especial ao Sr. ***Djalma C. Magalhães*** (meu querido sogro), uma “alma boa” que partiu antes que esse *tempo* fosse encerrado.

AGRADECIMENTOS

Expressar **gratidão** após esta jornada tão longa de trabalho é realmente um grande desafio. As lembranças dos momentos em que fomos agraciados com a presença de pessoas especiais despertam emoções nostálgicas, de difícil tradução. O segredo, talvez, seja ser simples, em face da complexidade de tantas memórias afetivas. O que posso dizer a ***todos*** aqueles que se envolveram direta ou indiretamente neste trabalho é que souberam me deixar sempre um pouco de carinho.

Túlio César, querido, “tenho duas mãos... e o sentimento do mundo” por você. Obrigado.

Amanda, filha amada, o futuro pertence àqueles que acreditam na beleza dos seus sonhos, acredite no *dom do amor* e no *bem da vida*, encontre no outro a sua parte mais *sagrada*. Sou grata pela compreensão.

Túlinho**,** filho amado, “teu lábio sorriu para todos os ventos e o mundo inteiro ficou feliz” (Cecília Meireles). Sempre será assim. Sou grata pela compreensão.

Agradeço o apoio, a paciência e dedicação amorosa de minha querida mãe ***Maria Rosa Oliveira.*** Você tem sido fundamental nesses anos de trabalho. Porto seguro, amoroso e continente, além de estimular constantemente minha trajetória acadêmica e existencial.

Agradeço a presença amorosa dos membros da minha família, ***Túlio, Amanda, Túlio César, Maria Rosa, Nanci, Juliana, Paulo, Isanne*** e, em especial, ***João Paulo***, nas datas da qualificação e defesa desta tese. Esses dias tornaram-se especiais porque vocês estavam comigo.

Minha gratidão especial à professora Doutora ***Ivone Garcia Barbosa*****,** amiga, irmã de fé, de coragem, de dedicação e querida orientadora. Só foi possível completar esse caminhar porque você estava motivando, apoiando, me ensinando a confluência de vários saberes, que marcam a sua *práxis* profissional. Quando meus olhos percorrem este estudo, não sei onde começa o meu falar e inicia-se o

seu. Isso me agrada porque se um dia aprendi o significado da *partilha*, as suas lições cotidianas de coerência e de vivência solidária muito me ajudaram. Orientadora, “juntas” concretizamos esta tese, por isso, esse trabalho é tão meu quanto seu. Que ele represente um *norte* para tudo aquilo que sonhamos para a educação infantil, e que ele represente mais um passo na nossa caminhada profissional e pessoal. Saiba, se nessa vida eu reencontrei *pessoas queridas*, uma delas foi *você*.

Ao professor Doutor ***Carlos Rodrigues Brandão***, por me ensinar uma nova forma de caminhar; porque me ensinou a entender o *WAHUTEDEW’ Á, O “Espírito do Tempo”*, ou o “*Tempo da vida*”, como ele diz. Professor, o exemplo alimenta a esperança. Obrigada.

Aos ***Membros da Banca***, professores: Dr. *Carlos Rodrigues Brandão*, Dra. *Ivone Garcia Barbosa*, Dr. *Luís Fernandes Dourado*, Dra. *Monique Andries Nogueira*, Dra. *Lenita Maria Junqueira Schultz,* que aceitaram prontamente o convite para comporem a banca avaliadora. Obrigada pelo apoio, pela ajuda e pelo empenho na leitura deste trabalho. Vocês representam a “Academia”, mas para mim representam muito mais: *são companheiros do caminho do coração*.

Ao prof. Doutor ***Marcos Loureiro*** pela leitura atenciosa, contribuição e apoio na qualificação deste trabalho.

A profa. Doutora ***Ângela C. Belém Mascarenhas*** e Dra. ***Iria Brzezinski*** por aceitarem a suplência da banca avaliadora.

Em especial ao Prof. Doutor ***Jadir de Morais Pessoa*** , coordenador do Programa de Pós Graduação em Educação, pelo apoio e incentivo constantes.

Aos ***professores*** do Programa de Pós Graduação em Educação por acreditarem que era possível.

Aos ***colegas*** da Faculdade de Educação (professores e funcionários) pelo incentivo, amizade e boa convivência profissional.

Aos meus queridos ***alunos*** da Universidade Federal de Goiás, pela compreensão e apoio durante o percurso deste estudo. Vocês me ajudaram a entender que o afeto não pode faltar nas relações entre as pessoas, ele é o único caminho para a educação.

Agradeço a dedicação de ***Rute, Cecília*** e ***Renato,*** bolsistas, pelo auxílio inestimável em uma série de trabalhos desenvolvidos neste caminhar. Além da ajuda, quero agradecer o carinho, a dedicação, o respeito e a amorosidade que me dedicaram. Também agradeço às suas **famílias** que permitiram suas presenças durante horas infindáveis de trabalho. Que a *paz, o bem e a experiência solidária* continuem presentes no nosso viver, e que possamos permanecer juntos até o final de muitas "outras jornadas".

Em especial a bolsista ***Rute,*** quando o desejo nasce na alma, há que se entregar e lutar por ele com a certeza de realizá-lo, pois todo desejo nasce de uma possibilidade e o mestre *nunca mostra o caminho, se não possuímos os meios de caminhar por ele,* lembre-se sempre disso. Agradeço a sua companhia a amizade e a partilha por horas infindáveis durante a elaboração deste trabalho.

Ao ***grupo de pesquisa***, colegas de muitas horas.

Aos ***colegas do doutorado*** pelo acolhimento e respeito.

Aos ***pais-professores e às mães-professoras***, colaboradores dessa pesquisa: "Vós sois os arcos dos quais vossos filhos são arremessados como flechas. O arqueiro mira o alvo na fenda do infinito e vos estica com toda a sua força para que suas flechas se projetem, rápidas e para longe. Que vosso encurvamento na mão do Arqueiro seja a vossa alegria, pois assim como Ele ama a flecha que voa, também ama o arco que permanece estável" (Khalil Gibran). A *vocês, pais e mães*, meu respeito pelo cumprimento da missão de educar e minha *gratidão* pela *ajuda amorosa*.

Aos ***amigos especiais***, amigos e amigas de perto e de longe, que ajudaram a fazer menos árida, mais humana, surpreendentemente acolhedora essa jornada: Roberta, Sr. Jurandy (obrigado pela ajuda com o português, ele evitou meus maus tratos com a língua), Sandro e Filomena (colegas do doutorado da UnB),

Cirlena, Rosa Viana, Paulo Marcelino, Maria Antonia, Cislene e Ana Paula (que também me ajudaram na formatação técnica e na correção do português do texto final da tese); Simei, Luis Dourado, Maria Luiza, Marcos Arruda (amigos novos), e tantos outros que estiveram comigo nessa jornada.

Há ainda os que vieram antes e me ajudaram a ficar no bom caminho; há aqueles de muito tempo... existem os apoios de sempre...e os amigos do coração... E que ***cada um*** se sinta homenageado da forma mais profunda e sincera. A todos vocês que fizeram aumentar a minha "***estranha mania de ter fé na vida".***

Gracias a la Vida pela oportunidade de realizar este trabalho. Embora seja este trabalho uma tese de doutoramento, representa algo muito maior, *algo de dentro*, do fundo. Quero ter a humildade e a simplicidade para dizer que com esse estudo aprendi a reconhecer o quanto devo a outros tantos. Amigos, familiares, alunos, pais e mães colaboradores dessa pesquisa, colegas de profissão, professores, autores, orientadora, que contribuíram, cada um a seu modo, com seus saberes, sentires, pensares e viveres, para que este estudo fosse realizado.

Não posso esquecer de agradecer a todas aquelas pessoas com as quais partilho e escrevo a ***história da construção de um mundo melhor***.

Para os ***pais-professores e mães-professoras*** colaboradores da pesquisa:

“E uma mulher, que segurava um bebê no colo, disse: Fala-me dos Filhos.

E ele disse:

Vossos filhos não são vossos filhos.

São os filhos e as filhas do desejo de vós,

E apesar de estarem convosco, não pertencem a vós.

Podeis dar-lhes vosso amor, mas não vossos pensamentos,

Porque eles têm seus próprios pensamentos.

Podeis abrigar seus corpos, mas não suas almas,

Pois suas almas vivem na casa do amanhã, a qual vós não podeis visitar, nem mesmo em vossos sonhos.

Podeis esforçar-se em ser como eles, mas não tentai fazê-los como vós.

Pois a vida não volta para trás, nem permanece no dia de ontem.

Vós sois os arcos dos quais vossos filhos são arremessados como flechas.

O arqueiro mira o alvo na fenda do infinito e vos estica com toda a sua força para que suas flechas se projetem, rápidas e para longe.

Que vosso encurvamento na mão do Arqueiro seja a vossa alegria, pois assim como Ele ama a flecha que voa, também ama o arco que permanece estável”.

(Khalil Gibran, 2002, p. 28-29)

A experiência da pesquisa e da escrita é transformadora. Modifica nossa relação com a “verdade científica” e, dessa forma, transforma aquilo que somos. Este é o valor principal de um estudo como este: não contribuir para constatar uma pressuposta verdade, mas sim transformar a relação que temos conosco mesmos, ao transformar a relação que mantemos com uma verdade, na qual estávamos comodamente instalados antes de começar a escrever sobre aquilo que descobrimos...

S U M Á R I O

RESUMO 15
ABSTRACT 16
RÉSUMÉ 17
RIASSUNTO 19
INTRODUÇÃO 20

CAPÍTULO 1
O ESTUDO SOBRE A SOCIALIZAÇÃO DA INFÂNCIA, ASPECTOS METODOLÓGICOS 38
1.1. Sobre o projeto: um ponto de partida na busca pelo conhecimento 39
1.2. Estudo exploratório A 42
1.3. Estudo exploratório B 44
1.4. Estudo exploratório C: entrevistas ou práticas discursivas 48
1.5. Procedimentos de análise 55

CAPÍTULO 2
O MUNDO É ANTIGO, MAS O FUTURO BROTA DO PASSADO: TEMPOS QUE FALAM DA INFÂNCIA 60
2.1. Tempos da infância e seus nomes 63
2.2. Tempos de conhecer: os sentidos da infância e seus ecos na história do Ocidente 65
2.3. Tempos da modernidade: fios dos teares que tecem a infância 70
2.3.1. Tempo do adulto e da criança civilizados: pedagogia e socialização 74
2.4. Tempos da infância brasileira: sombras de um amargo destino 81
2.5. Tempos de desafio: a infância cidadã 89

CAPÍTULO 3
A SOCIALIZAÇÃO DA INFÂNCIA 97
3.1. O conceito de socialização e a contribuição da Educação 99
3.2. Modelos desenvolvimentistas da socialização: a contribuição da

Psicologia 102
3.2.1. A proposta psicanalítica 103
3.2.2. Contribuição do behaviorismo 104
3.2.3. A Teoria da aprendizagem social 106
3.3. A contribuição cognitiva construtivista 107
3.3.1. O modelo psicossociológico 109
3.4. A socialização: contribuição da Sociologia e da Antropologia 112
3.5. O conceito de socialização nos periódicos da área da Psicologia e da Educação 120
3.6. A socialização da infância a partir da perspectiva sócio-histórico-dialética 130

CAPÍTULO 4
A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA E ADMINISTRAÇÃO SOCIAL DA ALMA 139
4.1. Interação, socialização e cultura 140
4.2. "Em solo fértil, a semente cresce e dá bons frutos": Ética e Valor 148
4.3. Sociedade, educação e valores 158
4.4. O processo de socialização e a administração social da "alma infantil" 165
4.5. Práticas educativas parentais 172
4.5.1. Práticas educativas parentais: aspectos conceituais e estudos científicos 172
4.5.2. Para além das práticas educativas parentais: algumas considerações 191

CAPÍTULO 5
DAS CONVERSAS COM OS PAIS 194
5.1. Processos de socialização: concepções e representações de mães-professoras e pais-professores sobre a sua prática socializadora 197
5.2. Os processos de socialização segundo uma proposta sócio-histórico-dialética 206
CONSIDERAÇÕES FINAIS 233
CONVERSANDO COM A AUTORA 247

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 261

MAGALHÃES, S. M. O. ***"VÓS SOIS OS ARCOS DOS QUAIS VOSSOS FILHOS SÃO ARREMESSADOS COMO FLECHAS (...)"****: UM ESTUDO SOBRE A SOCIALIZAÇÃO DA INFÂNCIA – valores, princípios e possibilidades de um educar transformador. Goiânia, 2004 (280 páginas). Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás.*

RESUMO

Esse estudo compõe um dos vários subprojetos que ora encontram-se em desenvolvimento integrados ao projeto *Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas,* ligado à linha de pesquisa *Formação e Profissionalização Docente*, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. A sociedade ocidental, durante o século XX e início do XXI, encontra-se em constante processo de mudança, e as transformações advindas são percebidas em muitos aspectos, incluindo a vida familiar e a educação da infância. A literatura apresenta estudos em várias áreas, discutindo as influências dessas transformações nos modos como os pais educam os filhos. Porém, existem poucas pesquisas descrevendo as práticas educativas parentais e sua forma de educar na sociedade brasileira. Deste modo, por meio de um conjunto de representações e concepções sobre a educação dos filhos, de mães-professoras e pais-professores, procuramos identificar as práticas educativas parentais relacionadas ao processo de socialização da infância, ao ensino de valores e princípios. Verificamos se a *prática educativa materna* e a *prática educativa paterna* balizam modificações na cotidianidade do educar, o que possibilitaria estar inserindo a criança no social através de novas relações mais harmoniosas. Com base em uma perspectiva sócio-histórico-dialética, realizamos uma pesquisa na cidade de Goiânia (Goiás), no período de 2002-2004, utilizando questionários e entrevistas com 10 mães-professoras e 10 pais-professores. As práticas educativas parentais enfatizam a sua construção e transformação no contexto das relações sociais. O lar é destacado como local de refúgio para pais e filhos, devendo ser priorizado, deste ponto de vista, os seguintes valores: *respeito, partilha, colaboração, diálogo.* Como resultado do processo de socialização, identificamos o desejo de que os filhos sejam: *independentes*, *autônomos*, *criativos, pró-ativos*, *cooperativos, solidários, capazes de tornar essa sociedade um mundo melhor, mais humano, harmonioso.* Podemos dizer que, apesar da representação sobre a família aparecer idealizada e fetichizada, há sinais de tendências emancipatórias no processo de socialização da infância. Apesar da formação na área da Educação, há uma mesma representação sobre o processo de socialização. As mães e pais professores expressam dificuldades no desempenho de seus papéis sociais exigidos pelo modelo moderno de família, no atual contexto capitalista e neoliberal. Os resultados da pesquisa inspiram a constituição de uma *ética da cotidianidade e amorosidade*, sintonizadas com formas mais altruístas de proceder. A esse processo denominamos *educar transformador.*

MAGALHÃES, S. M. O. ***"You are the bows from which your children as living arrows are sent forth (...)"****: A STUDY ABOUT SOCIALIZATION OF CHILDHOOD – values, principles and the possibilities of a transforming education. Goiânia, 2004 (280 páginas). Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás.*

ABSTRACT

The present research's report leads in a data analysis' result elaborated by its authors and that is part of the project "Public politics and Goiás' education: history, conceptions, projects and practices", desenvolved by the study and research group about children's education, linked the research field "teachers graduation and profissionalization" in FE/UFG. During the XX century and beginning of XXI, the western society finds itself in a process of constant changes, and the resultant transformations can be noticed in various aspects, including family life and childhood education. The literature shows a wide range of studies, in various areas, discussing the influence of these transformations on the way parents bring up their children. However, there is very little research describing parental educational practices and their means of educating in Brazilian society. Therefore, through a set of representations and conceptions about teacher-parents' children education, we have identified parental educational practices related to socializing and the teaching of values and principles. We have checked whether *motherly education* and *fatherly education* determine changes in daily education, which makes it possible to include the child in the social through new relationships that establish a minimum of decent conditions. Based on a social-historical dialectical perspective we have done the research in Goiânia-GO, between 2002-2004, using questionnaires and interviews with ten teacher-mothers and ten teacher-fathers. Parental educational practice emphasises its formation and transformation in the context of social relations. Home is a place of refuge for both parents and children, having to be prioritized, from this point of view, the following values: *respect, sharing, cooperation and dialogue*. At the same time, the family is made a fetish and idealized as a dialectical relationship. The teacher-parents state that they want, as a result of their children's socialization: *independent, autonomous, creative, pro-active, cooperative and supportive children, capable of making this society a better world, more humane and harmonious.* We can say that there are signs of independent tendencies in the process of childhood socialization, in parental relationships, despite the difficulties which the social roles of mothers and fathers in modern society are facing, in the current capitalist and neoliberal context. This inspires the adoption of a *daily and amorous ethics*, tuned with more unselfish ways of behaving. We call this process *transforming education*.

MAGALHÃES, S. M. O. ***"VOUS ÊTES LES ARCS À PARTIR DESQUELS VOS ENFANTS SERONT LANCÉS COMME DES FLÈCHES (...)".*** *UNE ÉTUDE SUR LA SOCIALISATION DE L'ENFANCE – valeurs, principes et possibilités d'une éducation transformatrice. Goiânia, 2004 (280 pages). Thèse de doctorat défendue dans le Programme d'obtention d'un DEA en Éducation à l'Université Fédérale de Goiás.*

RÉSUMÉ

Cette étude fait partie d'un des divers sous-projets qui sont actuellement en développement dans le cadre du projet *"Politiques Publiques et Éducation de l'Enfant à Goiás: histoire, conceptions, projets et pratiques"*, part intégrante de la ligne de recherche *Formation et Professionnalisation du Corps Enseignant* de la Faculté d'Éducation de l'Université Fédérale de Goiás. Au cours du XX^{e} siécle et en ce début de XXI^{e} siècle, la société occidentale s'est trouvée plongée dans un processus continu de changements et ces transformations sont ressenties dans beaucoup de domaines, y compris dans la vie familiale et dans l'éducation des enfants. La littérature nous propose des études dans différents domaines, dans lesquelles on discute des influences de ces transformations sur la manière dont les parents éduquent leurs enfants. Toutefois, il n'existe que peu d'études qui décrivent les pratiques éducatives parentales et leur mode d'éducation au sein de la société brésilienne. C'est pourquoi, au moyen d'un ensemble de représentations et de conceptions qu'ont des mères et des pères professeurs sur l'éducation des enfants, nous avons cherché à identifier les pratiques éducatives parentales qui se rapportent au processus de socialisation de l'enfant ainsi qu'à l'enseignement de valeurs et de principes. Nous avons examiné si la *pratique éducative maternelle* et la *pratique éducative paternelle* orientent ces modifications dans le quotidien de l'éducation, ce qui permettrait d'insérer l'enfant dans la société grâce à de nouvelles relations, plus harmonieuses. Dans l'optique d'une perspective socio-historico-dialectique, nous avons réalisé une recherche dans la ville de Goiânia (Goiás), au cours de la période 2002-2003, au moyen de questionnaires et d'entrevues auxquels nous avons soumis 10 mères professeures et 10 pères professeurs. Les pratiques parentales d'éducation mettent en évidence leur construction et leur transformation dans le contexte des relations sociales. Le foyer est considéré comme un lieu de refuge et par les parents et par les enfants; à partir de ce point de vue, les valeurs suivantes devraient être prioritaires: *le respect, le partage, la collaboration, le dialogue*. Comme résultat du processus de socialisation, nous avons pu identifier le souhait que les enfants soient: *indépendants, autonomes, créatifs, pro-actifs, coopératifs, solidaires, capables de transformer la société en un monde meilleur, plus humain, plus harmonieux*. Nous pouvons dire que, quoique la représentation sur la famille paraisse idéalisée et stylisée, il existe des signes de tendances émancipatrices dans le processus de socialisation de l'enfance. Malgré la transformation dans le domaine de l'Éducation, il existe une représentation similaire sur le processus de socialisation. Les mères et pères professeurs expriment leurs difficultés à représenter les rôles sociaux exigés par

le modèle moderne de la famille dans le contexte capitaliste et néolibéral actuel. Les résultats de notre recherche nous inspirent l'établissement d'une *éthique du quotidien et de l'affection* [ou *de la tendresse*], en harmonie avec des formes d'agir plus altruistes. Nous avons appelé ce processus *l'éducation transformatrice*.

MAGALHÃES, S. M. O. ***"VOI SIETE GLI ARCHI DAI QUALI I VOSTRI FIGLI SONO LANCIATI COME FRECCE (...)"*** *UNO STUDIO SULLA SOCIALIZZAZIONE DELL'INFANZIA – valori, principi e probabilità di un educare trasformatore. Goiânia, 2004 (280 pagine). Tese di dottorato presentato al Programma di Specializzazione in Educazione dell'Universidade Federal de Goiás.*

RIASSUNTO

Questo studio compone uno dei vari subprogetti che ora si trovano in sviluppo integrati al progetto *Politiche Pubbliche ed Educazione dell' Infanzia a Goiás: Storia, concezioni, progetti e pratiche*, legato alla linea di ricerca *Formazione Professionale del Docente*, della Facoltà di Educazione della Università Federale di Goiás. La società occidentale, durante il XXº secolo e l'inizio del XXIº, si è trovata in costante processo di modifica, e le trasformazioni sopraggiunte sono percepite in molti aspetti, includendo la vita familiare e l'educazione dell'infanzia. La letteratura presenta molti studi, in diverse aree, che discutono le influenze di queste trasformazioni nei modi come i genitori educano i figli. Esistono però poche ricerche che descrivono le pratiche educative familiari e la sua forma di educare nella società brasiliana. In questo modo, attraverso l'insieme di rappresentazioni e concezioni sull'educazione dei figli, di genitori-professori, abbiamo cercato di identificare le *pratiche* educative familiari riguardanti il socializzare, l'insegnamento di valori e principi. Abbiamo verificato se la *pedagogia materna e la pedagogia paterna* determinano modifiche nella quotidianità dell'educare, il che renderebbe possibile l'inserimento del bambino nel sociale attraverso nuovi rapporti che stabiliscono condizioni "minimamente" degne. Con base in una prospettiva socio-storica dialettica abbiamo realizzato una ricerca nella città di Goiânia-GO, nel periodo 2002-2004, attraverso l'uso di questionari e colloqui con 10 madri-professoresse e 10 padri-professori. Le pratiche educative familiari enfatizzano la sua costruzione e trasformazione nel contesto dei rapporti sociali. La famiglia è distaccata come posto di rifugio per entrambi, genitori e figli, dovendo essere data priorità, da questo punto di vista, ai seguenti valori: *rispetto, condivisione, collaborazione, dialogo.* Allo stesso tempo, la famiglia appare idealizzata e feticista come un *rapporto dialogico*. I genitori-professori affermano che vogliono come risultato la socializzazione dei propri figli: *figli indipendenti, autonomi, creativi, pro-attivi, cooperativi, solidali, capaci di fare di questa società un mondo migliore, più umano, armonioso.* Possiamo affermare che ci sono segni di tendenze emancipatrici nel processo di socializzazione dell'infanzia, nelle relazioni familiari, nonostante le difficoltà che passano nelle situazioni sociali di padri e madri nella famiglia moderna, nell'attuale contesto capitalista e neo liberale. Questo ispira la costituzione di un'*etica di quotidianità e d'amorosità,* sintonizzate con forme più altruistiche di procedere. Questo processo lo denominiamo "*trasformazione nell'educare".*

INTRODUÇÃO

Chega mais perto e contempla as palavras
cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

(A Procura da Poesia - Carlos Drummond de Andrade, 2004)

As palavras de Drummond inspiram uma analogia entre e o significado das palavras e a nossa realidade. Para o autor, as palavras têm mil faces secretas, assim como o *ser* e o *estar* no mundo carregam em si contradições e incertezas, promotoras de infinitas novas possibilidades de ações e relações. Corretas, ou incorretas? Possíveis constituidoras de um mundo diferente, ou conservadoras das desigualdades, da exclusão e das diferenças?

Hoje temos dificuldade para responder essas perguntas porque vivemos uma situação social em que se constata enorme lacuna: a dimensão ética está distanciada das relações políticas, sociais e culturais, e quando assumimos o "ser humano" como sujeito de relações, algo em contínua construção, percebemos que essa lacuna também marca a sua constituição, sobretudo a sua subjetividade – também expressão dessas relações. Como resultado, temos um ser humano que, ao invés de construir as suas próprias representações valorativas, mostra-se reproduzindo, por exemplo, as propostas veiculadas pelo projeto neoliberal. Isso acontece na trama das relações estabelecidas socialmente, inclusive na relação educativa entre pais, filhos e mundo social. Associam-se a essa idéia as questões advindas do capitalismo que geram várias situações antagônicas, como uma visão de mundo produzida pela divisão das sociedades em classes e o surgimento de uma classe ou grupo social dominante. Em outras palavras, vivemos uma situação concreta na qual as

diferenças de classes reproduzem, simultaneamente, entre outras coisas, situações de bem-estar e inseguranças. Esse é um exemplo que aponta o antagonismo que vivemos na sociedade: o bem-estar, porque nunca houve tanta comodidade disponível, para alguns, para uma vida melhor, e a insegurança, porque o atual sistema apregoa a *competição selvagem e individualista,* apresentando o dia de amanhã como *duvidoso* e o de hoje como *arriscado*.

Surge, portanto, a necessidade de estudarmos as bases sobre as quais as relações sociais estão sendo geradas e comandadas, que são, geralmente, autoritárias, assimétricas e geradoras de medos e angústias. Mas, observamos que, ao mesmo tempo, elas são consideradas como objetos de reflexão, justamente pelas questões complexas que comportam. Entendemos que, nessa direção, essa é uma situação inspiradora de condições para o estabelecimento de novas formas de convivência nos mais diversos âmbitos e contextos das relações socioculturais.

Participando desse contexto social, os pais da modernidade encontram-se diante de uma situação-problema: *o educar*. O que fazer? A quem educar? O que ensinar? Para que e para qual sociedade? O que priorizar?

É necessário abrir um parêntese para breve explicação do que chamamos de *modernidade*, uma vez que o termo é utilizado para expressar várias idéias que compõem nosso estudo. O termo *modernidade* aparece pela primeira vez em C. Baudelaire, no ensaio “O pintor da vida moderna”, publicada em 1863. Segundo o autor, o pintor (e romancista) é aquele que capta e absorve o *efêmero e o contingente*, elementos tradutores da *modernidade*. Baudrillard (1989) afirma não ser possível tomar o termo modernidade como conceito, já que a modernidade especificou-se em todos os domínios: Estado Moderno, técnica moderna, costumes e idéias modernas. Mas, não sendo possível aprendê-la como conceito, pode-se afirmar a existência de uma *lógica da modernidade*, uma “moral canônica da mudança” que se realiza nos costumes, no modo de vida e no cotidiano, e se opõe “à moral canônica da tradição, porém ela se guarda da mudança radical” (VEIGA, 2004, p. 36). Dessa maneira, Baudrillard afirma que a modernidade – na qual toda uma civilização se reconhece – assume, como diz Cynthia G. Veiga (IDEM), uma função de *regulação cultural* e, por aí, associa-se novamente à tradição.

A lógica da *modernidade* torna-se hegemônica no século XIX, relacionada às profundas mudanças políticas, culturais, sociais e econômicas ocorridas em diferentes partes do mundo e, em especial, na Europa, a partir do século XVI. São elas: as viagens ultramarinas, as reformas religiosas, o Racionalismo e o Iluminismo, a Revolução Industrial, as alterações na produção da consciência do *indivíduo*, as distinções entre o público e o privado, a redefinição dos núcleos familiares, as alterações nas relações de trabalho, as profundas mudanças na cultura material das sociedades, e, ainda, as transformações ocorridas nas relações educativas familiares, enfim, toda uma infinidade de outros acontecimentos perturbadores dos costumes e *habitus* então correntes dos indivíduos e das sociedades.

Na sua reflexão sobre a *modernidade*, Baudrillard (1989) destaca sua *função de regulação cultural* em associação com a tradição. Dessa maneira, é tentador associar as discussões que Hobsbawm (1995; 1999) e Hobsbawm & Ranger (1997) fizeram a respeito das invenções das tradições. Para esses autores, as tradições criam-se com o objetivo de estruturar de maneira imutável e invariável alguns aspectos da vida social, manifestando-se por meio de *rituais* e *formas simbólicas.* Estas podem ser organizadas em três categorias: 1) aquelas ligadas à *coesão social,* às condições de admissão de um grupo ou de comunidades reais ou artificiais; 2) aquelas que estabelecem ou legitimam instituições, status ou *relação de autoridade*; 3) aquelas cujo propósito principal é a *socialização*, a inculcação de idéias, sistemas, valores e padrões de comportamento.

Numa perspectiva sociológica, que é o que se atribui comumente ao termo, a *modernidade* refere-se ao *processo crescente de racionalização da sociedade,* que acompanhou a expansão capitalista ocorrida nos séculos XVIII e XIX. Enquanto um projeto forjado nos moldes cartesianos, a modernidade carrega em si a *marca e a crença na "razão científica"* como instrumento de controle sobre a natureza. É importante destacar que esse projeto *moderno*, portanto, acabou *consolidando novas práticas sociais* e interferiu significativamente nas idéias a respeito da infância e de sua educação.

Quando referirmo-nos ao termo *modernidade* – quer seja no sentido de *pais da modernidade*, *práticas educativas modernas*, *relações educativas da*

família moderna –, estamos reportando-nos às suas características quando elas se relacionam ao efêmero, às formas simbólicas, aos sistemas, aos valores, às regras e aos comportamentos referentes ao processo de racionalização da sociedade forjada pelos moldes cartesianos e pelas relações capitalistas de produção. Afirmamos que o termo carrega em si a função de regulador social; ademais, não há como negar que os pais de nosso século carregam em si reflexos desse novo paradigma,[1] sobretudo a sua transitoriedade.

Na realidade das condições objetivas de existência dos pais – porque sujeitos sociais –, mantém-se a expectativa e a esperança de que o legado da transição social e cultural possa ser melhor do que o vivido por eles. Portanto, as questões que inspiram o educar acabam gerando uma grande tensão na ação socializadora. Afinal, ela baliza as possibilidades de estar inserindo a criança no social tal e qual o conhecem ou por meio de novas relações que estabeleçam condições "minimamente" dignas.

Parece que se está diante de um impasse. Como resolvê-lo? Certamente não é possível voltar atrás; a história da sociedade é inexorável. Então, quais seriam as respostas? Quais seriam as "palavras corretas", repletas de significados, capazes de chegar ao coração das novas gerações, tornando-as capazes de um novo viver? Quais seriam os sentimentos e valores que devem ser ensinados, cultivados na socialização da infância? Essa escolha parece nem sempre ser fácil, sobretudo, quando diretamente relacionada ao futuro de um filho.

Michel Bercot (1999), em *Amor e Nova Ordem Mundial*, citado por Marcos Arruda (2003), acrescenta-nos várias palavras que, por serem repletas de significados, como aquelas de Drummond, nos fazem pensar. Ele explica que o nosso *coração* tem uma *energia,* uma força magnética identificada como o *amor*. Para ele, desde que ela se exprima no seu grau psíquico, o amor é, segundo os

---

[1] O novo paradigma faz oposição ao paradigma newtoniano-baconiano-cartesiano de explicação da realidade que tem dominado a ciência ocidental nos últimos trezentos anos. As principais características desse paradigma são o mecanicismo (concepção do universo como um mecanismo, uma máquina, sujeito a leis matemáticas), o empirismo (apenas o conhecimento a partir de fatos concretos, passíveis de serem apreendidos pelos sentidos e passíveis também de mensuração, teria valor científico), o determinismo (uma vez conhecidas às leis que causam os fenômenos, seria possível determinar com precisão a sua evolução) e a fragmentação (a decomposição do objeto de estudo em suas partes componentes).

ensinamentos de todas as grandes tradições, a energia fundamental que anima e sustenta a construção dos mundos e sua marcha para frente. Quando tentamos gerar formas de participação criativa na sociedade, que não seja de cunho neoliberal, a presença do coração sugere simplesmente que mudemos de uma postura do olhar para a do "ler", pois no mundo das aparências, o que todo o tempo está subjacente é o *eu sentido*.

Consideramos boas as palavras de Bercot (1999). Afinal, evolui-se porque se alcançam e/ou sintetizam-se qualificações, ausentes ou presentes, em maiores ou menores proporções do que em outras espécies. Por exemplo, o homem constitui uma natureza, ao longo de suas relações, que é ao mesmo tempo individual e social, capaz de constituir uma consciência reflexiva, de pensar projetivamente, de estruturação emocional e comunicativa. Ao homem é possível aprender a conviver com os diferentes, a acumular permanentemente e reflexivamente a experiência histórica realizada e dialogada. A esse movimento que compõe uma possível – e nem sempre certa, dada à realidade sempre contraditória e em movimento – relação entre experiência concreta, atividade, reflexão e diálogo expressivo é que Marx (1989) denominou *práxis.*[2]

Retornamos, por conseguinte, à linguagem, às palavras. Elas são cheias de sentidos, de significados. Elas ensinam-nos porque somos, além de um *homo laborans* – um ser evolutivo, consciente-reflexivo, que trabalha para entender e transformar o mundo e a si mesmo –, também um *homo educans*, que, segundo Arruda (2003, p.30), é "um ser educante e aprendente". Mudamos quando somos socializados, educados, quando aprendemos como quem compõe uma sinfonia, cujos acordes dão forma ao desenvolvimento físico, mental, psíquico, social, afetivo, espiritual, dentre outras dimensões, fazendo com que o homem se torne único entre as espécies, um *homo emancipado*.

---

[2] Práxis, em Marx (1989), é um movimento que possibilita a compreensão da realidade, que é efetivamente contraditória. A práxis originária é o trabalho humano, e esse é a objetivação da subjetividade, fonte subjetiva de todo valor e de toda riqueza. E na medida em que o indivíduo não reconhece em cada objeto a subjetividade humana, está alienado. A produção material esclarece a práxis social e a história como auto-produções do homem por si mesmo. É pela práxis, atividade humana, real efetiva e transformadora, que o homem se humaniza. E para humanizar-se o homem não pode permanecer em sua subjetividade, necessita objetivar-se, o que só pode ocorrer através da práxis.

Então, estamos escrevendo o nosso futuro quando delineamos um futuro para as novas gerações? Que trajetórias são possíveis de serem traçadas para a infância?

Se a melhor resposta para essa questão for um *enigma*, retornamos a Drummond para refletir: qual seria a chave? Sabemos que não se tem a chave através da qual todos os sentidos ocultos descortinem-se ou possam ser simplesmente revelados. Mas é o próprio *mistério* que nos direciona ao questionamento, às ações e aos seus significados e sentidos. Através dele buscamos a compreensão, a tradução do *como* e do *porque* socializamos nossas crianças com determinado conteúdo ou de determinado modo, supondo estarmos tornando-as capazes de conviver, de enfrentar e, até mesmo, de transformar uma sociedade tão complexa como a nossa.

Não há uma única resposta, já que ela tem mil faces secretas, podendo ser feliz e bem sucedida se encaminhar às futuras gerações para melhores momentos. Porém, também pode ser pobre, dolorosa ou terrível, se encaminhá-las a repetição dessa trama fragmentadora que hoje nos é imposto pelo nosso contexto social capitalista.

É ainda na companhia de Drummond que pergunto: Como pensar o processo de socialização da infância de modo a prepará-la para um novo momento da humanidade, cuja proposta de união entre a unidade e a diversidade, a nosso ver, acaba consagrando o termo *cidadania planetária*.[3]

Compreendemos que o processo de socialização da infância tem possibilidades – mas não a certeza – de resgatar uma "vivência cidadã". Essa possibilidade acarreta-nos uma responsabilidade social e, por sua vez, um compromisso que deve ser assumido por aqueles que se preocupam com a formação das novas gerações. Sabe-se que a atual condição das relações

---

[3] Essas reflexões são por nós desenvolvidas em outro trabalho intitulado: *Acrobacias da mente e do coração: uma reflexão sobre a arte de educar para a solidariedade*, Magalhães (2004). Quanto à definição do conceito "cidadania planetária", o conceito aparece em função das transformações promovidas pela globalização que apresentou a finitude geográfica da terra a seus habitantes, impondo o princípio de hospitalidade universal. A partir de então, todas as pessoas estão ligadas universalmente, embora conheça-se as diferenças de raças, credos e diversidades culturais, dentre outras características. Estamos hoje mais interligados do que nunca. Isso impõe-nos a necessidade de compreender um processo complexo que nos indique a possibilidade de somarmos o "ser diferente" com o "somos inseparáveis", portanto, constituintes de "um todo".

humanas impõe-nos a necessidade de pensarmos e investirmos em novos procedimentos para o estabelecimento de relações mais justas e solidárias. É nesse sentido que compartilhamos de reflexões pontuadas por vários autores, como Leonardo Boff (1999), Edgar Morin (2000), Carlos R. Brandão (2002a; 2002b), Maria Cândida Moraes (2003); Humberto Maturana (1997; 1998; 1999), dentre outros. Acreditamos que há a necessidade de aprendermos a conviver com as diferenças, a educação para a sustentabilidade, para a paz, a solidariedade, a diversidade, os valores, dentre tantos outros aspectos, relacionando-os à socialização infantil. Esse seria um *educar transformador*.

O termo “era planetária” vem sendo amplamente discutido por autores como Boff (1999), Morin (2000) e, numa outra perspectiva teórica, por Castro (2002), Alckmin (2001), cujas publicações julgamos ser, em vários vieses, neoliberais. Estes e outros autores têm promovido uma reflexão sobre a possibilidade do desenvolvimento de uma *cidadania planetária*, gerada a partir do reconhecimento de que as pessoas precisam perceber que a crise de hoje, vivida e sofrida por muitos, ameaça não somente as condições de vida da Terra, mas também da própria humanidade.

Não se trata de percepção, de resgate a um conceito “humanista abstrato”, ou ainda da realização apológica de uma humanidade “virtuosa e perfeita”. Essa preocupação, em uma outra base política, é uma busca pela prerrogativa de “utopia”, na qual os homens seriam menos alienados e alienadores; sujeitos de contra-ideologia e contra-hegemonias, que acercam tantas circunstâncias e aspectos da realidade e das relações socioculturais. A isso podemos relacionar, por exemplo, a idéia de totalidade, na diversidade e na dura e controversa luta de forças político-sociais. Não se trata da “bela vida” de Huley (2000), do admirável mundo novo,[4] mas de projetos sempre em via de formação e transformação. Portanto, com cores capazes de serem captadas pelo olhar humanizado do homem, conforme coloca Marx (1989).

---

[4] O *Admirável Mundo Novo*, escrito por Aldous Huxley em 1931, é uma “fábula” futurista relatando uma sociedade completamente organizada, sob um sistema científico de castas. Não haveria vontade livre, abolida pelo condicionamento; a servidão seria aceitável devido às doses regulares de felicidade química e ortodoxias e ideologias seriam ministradas em cursos durante o sono.

Então, diante da necessidade dessa utopia a ser perseguida, não nos esqueçamos da história e a realidade nas quais se situam homens, mulheres e crianças. Do ponto de vista mundial, muitos já mostraram a hegemonização do cruel sistema capitalista, de como ele se reproduz, auto-gerencia e expande-se. Mas, comprendendo que o sistema de produção é produzido pelos homens e que eles têm a possibilidade de reconstruir significados no contexto da crise de ordem capitalista globalizada,[5] possibilitaremos a arquitetura de novos rumos para a socialização da infância ou permanerecemos com os mesmos sistemas de organização social? O modo como os pais desenvolvem seus papéis de socializadores reflete a intenção da construção de uma sociedade melhor, mais justa e igualitária? Os pais têm ensaiado que tipo de relação com os filhos é necessária para enfrentar um conjunto de desafios considerados naturais à vida, como por exemplo, o processo de *afirmação da individualidade.* Que *matrizes de orientação* embasam os processos de socialização da infância, numa sociedade definitivamente marcada por violência, competitividade e desamor? Qual o papel dos *valores*? Que *significados* e *sentidos* estão definindo as relações parentais? São muitas as inquietações.

Essas questões são a tônica do pesquisador. Assim, nossas reflexões e ações tendem a buscar respostas num mundo de linguagens e tangências que impossibilitam respostas finais, sobretudo na cultura da ambivalência, entre discrepâncias que causam os conflitos e, não raras vezes desestabilizam as relações sociais. Esse é o grande valor dos pesquisadores, sobretudo quando eles pautam-se na ética como norteadora e condutora das suas pesquisas.

Nesse sentido, pensamos que a complexidade social não deve assustar-nos como pesquisadores, mas, sim, desafiar-nos, colocando a emergência de formulações sobre um possível *novo* que se instala na vida social. Esse é um tempo que nos desafia, que nos coloca num processo de busca pela justiça social, da verdade, ainda que saibamos que Adam Schaff (1995) tem razão quando indica a necessidade de relativização das “verdades”, sempre provisórias, quando trata de perto a realidade. As respostas às exigências diárias da

---

[5] Emprestamos aqui a expressão de Frigotto (1999) para refletirmos criticamente sobre o processo de globalização.

instabilidade instituída só são possíveis, cremos, como foi proposto por vários autores, se o pesquisador envolve-se, crítica, racional e amorosamente, se na luta pelas realizações através do exercício da cidadania, com um esforço que tem de ser redobrado neste mundo de contradições.

Esse caminhar torna-se mais ameno quando os pesquisadores esforçam-se para combinar *rigor acadêmico* e poesia, sentimento que dá vida às palavras e assume a conecção entre a razão e a emoção. Isso, porém, pode parecer impossível, a "Academia e o mundo da ciência" apresentam-se, geralmente, caracterizados por uma postura rígida. Não estamos fazendo uma simples crítica, sabemos que essa postura é necessária, uma exigência para a produção do conhecimento científico. Trata-se, apenas, de um convite à reflexão sobre o "modo" como é feita essa exigência aos pesquisadores. Afinal, quando lemos *pesquisadores-poetas*, percebemos um "salto qualitativo". Eles conseguem o que desejam, pois são capazes de dizer as coisas "da razão" e "do coração", uma combinação do rigor acadêmico com a presença do sentir, da emoção. Eu também quero tentar.

Não sou poeta, mas tenho muito no coração; a infância está nele, enchendo-o de inquietações. Então, por opção, militância e perseverança, desenvolvemos este estudo, mas quando este trabalho mostrar-se apenas uma *escrita acadêmica*, peço paciência, pois é ali que começa um novo exercício: o de tentar permeá-lo com as coisas do coração, um pouco de amor, utopia e esperança em prol de um mundo melhor.

Assim, entre "palavras acadêmicas", poesias, músicas, paradas para reflexões, dúvidas, e às vezes longos silêncios, tentamos esclarecer nossas inquietações sobre o educar da infância no contexto das relações parentais. Procuramos estruturar nosso percurso através de uma explicação sobre a trajetória da pesquisa, dos relatos de estudos exploratórios (momentos de refletir sobre os caminhos a serem percorridos), da metodologia utilizada (entrevistas como práticas discursivas), além de pontuarmos o processo com reflexões teóricas. E, por que não dizer, essa estrutura compõe o nosso *tempo de alquimia* que tem por objetivo expor o *como* e o *porque* dos caminhos da socialização da infância estão promovendo ações que parecem tentar convencer a criança, que ela faz parte de uma suposta natureza humana, ser uma pessoa extremamente

competitivo, individualista, agressivo, egoísta e, ao mesmo tempo, obediente, como se essa fosse uma *receita para o bem-viver nesse tempo*.

O tempo possui uma representação preciosa nos dias atuais. Durante esse estudo, o tempo, conforme o compreendemos hoje, foi permeando nossas reflexões, aparecendo inclusive nas pontuações de alguns pais-colaboradores de nossa pesquisa. Por esse motivo, esclarecemos que "viver este estudo" foi permeado por vários momentos organizadamente articulados, demarcados, mas, simultaneamente, de experiência dialética de pesquisa: *tempo do pensar, o tempo da escrita-reflexiva, tempo do concordar, do desconcordar, de ampliar, de descobrir, de contribuir, de aprender.* Enfim, a questão do tempo passou a permear todo o caminhar da investigação porque provocou o *tempo de falar sobre a infância, a família e os pais da modernidade, tempo de desejos e utopias* em prol da construção de uma *ética da includência* e da *amorosidade*, contra as mais variadas formas de exclusão, sobretudo, aquelas das quais as crianças de hoje, em sua grande maioria, estão expostas.

Sobre nosso objetivo e nossas apostas, almejamos compreender que *relação educativa* estabelece os homens nessa sociedade, qual é a *matriz axiológica* que a sustenta, e quais as possibilidades desse educar ser emancipador. Nosso *objeto de estudo específico* foi a socialização da infância no contexto das relações educativas parentais, enquanto forma primeira na qual a sociedade e a cultura são mediadas e significadas pelas figuras maternas e paternas.

Mas o que acontece quando esses pais têm a possibilidade de se informarem academicamente sobre o processo de socialização?

As representações ou concepções relativas à infância vêm sofrendo alterações significativas no Brasil e no mundo, particularmente ao longo do século XX. Isso ocorre em função das lutas em prol da infância e pela conquista dos seus direitos, movimento esse profundamente relacionado ao próprio desenvolvimento e aperfeiçoamento do modo de produção capitalista e da sua expansão, sobretudo, após o século XVIII, no qual se destacou a figura da criança como "futuro cidadão" e "futuro adulto-produtor".

Desse modo, às lutas que nos referimos também apontaram para a necessidade de questionamento mais sistemático acerca dos fundamentos

estruturadores do ideário do modelo de família burguesa em oposição às famílias de baixa renda. Uma outra questão emergente nesse campo de disputas foi, sem dúvida, o problema da posição e do papel social da mulher. Sobretudo o posicionamento social da mulher na família e o desempenho do papel dela estão constitutivamente associados ao mito de que ela tem a *competência moral* e *social* para assumir o principal papel na socialização da infância.

Desse ponto de vista, será que hoje é possível observarmos alguma transformação interpretativa dos pais envolvidos no processo de educação dos filhos?

Pelo que tem demonstrado a literatura sobre a família (CARVALHO, 2002; WAGNER, 2002; SARTI, 2003), às vezes as relações educativas parentais parecem ser permeadas por *ideologias familiaristas e naturalistas,* que comportam definições rígidas em relação aos papéis dos membros das famílias e suas funções, bem como apresentam uma proposta específica para a educação dos filhos, aspectos que se têm reservado bastantes resistentes aos discursos e às vivências de um educar transformador.

A partir dessas colocações, nossas *hipóteses* seriam:

1) os pais-professores e as mães-professoras podem representar um grupo de socializadores questionadores da *universalidade da orientação ideológica* e dos *valores vigentes* propostos para a socialização das crianças;
2) pais-professores e mães-professoras mostram-se dispostos a incorporar novas práticas socializadoras na relação educativa parental;
3) a formação profissional e o contato constante com as discussões que permeiam o campo da educação familiarizam os pais-professores e as mães-professoras com conceitos relacionados a um novo educar.

Provocados por essas questões, definimos um caminho teórico-metodológico da pesquisa. A *pauta metodológica* utilizada neste estudo ressalta uma perspectiva dialética. Ela vai da generalidade para o particular e do particular para a generalidade e, a partir desse movimento, procuramos compreender como as concepções, as representações e as práticas educativas interligam-se com o contexto vivido e o significado. Não temos a intenção de que essa particularidade explique todo o geral, ou vice-versa. Ao contrário, buscamos na dinâmica da

relação educativa entre pais e filhos e, através dela, a maneira como aquelas tendências movimentam-se ordenando o social.

O *referencial teórico* básico procura dialogar com Vygotsky (1994; 1996a; 1996b), Wallon (1975), Luria (1996), Leóntiev (1978; 1979; 1988), Bakhtin (1990), cuja abordagem sócio-histórico-dialética é apoiada pelos textos de Marx e Engels (1880, 1989, s/d), Gramsci (1987; 2000), Schaff (1995), Barbosa (1991, 1997), entre outros.

Com base nesse referencial, assumimos nesta tese a concepção de socialização, simultaneamente como produto e processo de mediação simbólica necessários à constituição do próprio homem. Neste sentido, o homem e o mundo sócio-material interrelacionam e modificam-se. Nessa dinâmica, o homem transforma a si próprio, unindo sua habilidade cognitiva ao conteúdo da sua cognição. É importante destacar, ainda, que a socialização implica numa individuação do sujeito, e essa, por sua vez, busca fazer do indivíduo um sujeito da história social.

A partir da perspectiva dialética buscamos comprender as relações educativas parentais e as possibilidades de um educar transformador das crianças (futuras gerações). Na discussão sobre a idéia para um *educar transformador*, ou nas palavras de Freire (1996), um *educar emancipatório*, optamos por explorar algumas discussões teóricas propostas por Freire (1996), Boff (1999; 2003), Brandão (2002a, 2002b), Barbosa (1991; 1999), buscando relacioná-las às teorizações de Vygostsky (1994; 1996) e de seus colaboradores soviéticos, e às idéias de Wallon (1975). Note-se que, apesar de alguns autores utilizados não se filiarem à corrente teórico-marxista, todos se voltam, em algum momento de suas obras, para a discussão da importância da educação enquanto formadora de sujeitos capazes de atuarem como agentes de transformação social. Eles também enfatizam a importância de uma postura dialógica no socializar, contribuindo para verticalizar nossa visão dialética sobre o educar.

Acreditamos estar contribuindo para debate mais aprofundado e para uma possível superação da herança positivista, presente na interpretação de um número representativo de pesquisas que se propõem a compreender a socialização da infância.

O *método expositivo* que propomos para apresentar um recorte expressivo dos resultados de nossa investigação estrutura-se a partir de uma construção teórica que abrange: o processo de socialização, a infância, as práticas educativas parentais, a definição da ética, da moralidade e dos valores e, ainda, os resultados de uma pesquisa empírica em que são analisadas as concepções de pais-professores e mães-professoras acerca da socialização da infância na relação educativa parental. Esse percurso é necessário *primeiro* porque buscamos analisar as possibilidades de um redimensionamento das concepções, representações e práticas educativas relativas à educação da criança; *segundo*, devido ao nosso interesse sobre a possibilidade histórica de os socializadores poderem produzir e incorporar, em seu campo simbólico, novas formas ou novas práticas educativas que possibilitem um *novo educar.* A essa possibilidade denominamos de *categorias fundadoras de um socializar transformador*. Nossa aposta investigativa foi de que, por serem mães e pais que assumem sua profissão específica no campo educacional (pais-professores), as representações e as concepções tendem a superar uma visão mais tradicional na educação infantil, relacionando-a a um projeto inovador de sociedade.

Vale ressaltar que este trabalho dissertativo estrutura-se em cinco capítulos, além desta *introdução*, das *considerações finais* e da *conversa com a autora*. No *capítulo 1*, discutimos o *caminhar metodológico da pesquisa*. A idéia essencial da dialética é estabelecer um olhar capaz de perceber o movimento social. Destacamos, também, o aspecto *projetivo*, aquele que visualiza o que a educação pode fazer, justamente porque ela trabalha numa sociedade regida por uma série de contradições, oposições e movimentos.

Trabalhamos os *dados* assumindo a postura proposta por Demo (2002), segundo o qual a dialética procura compreender a dinâmica sócio-histórica, reconhecendo nela as estruturas. Por dinâmica sócio-histórica entendemos a conveniência de contextualizar a *análise no espaço* e *no tempo*, atribuindo à *inserção social* e *histórica* dos sujeitos sociais*,* como uma condição explicativa e não apenas descritiva ou conotativa. Acreditamos que é possível compreender melhor um fenômeno social se soubermos como ele originou-se historicamente e em que condições sociais isso ocorre. Do ponto de vista de nossa *análise formal,* o esforço foi de apreender o fenômeno em estruturas

reconstruíveis, destacando: a freqüência em que ele sucede; os códigos que usa na sua formação, como por exemplo, o que os pais dizem ser prioridade no educar dos filhos, dentre outros. Por *interpretação* entende-se o compromisso do pesquisador em colocar o sujeito no seu lugar de *sujeito colaborador da pesquisa*, e não como um *objeto* de pesquisa. E ainda, propor *significado explicativo* ao fenômeno, de tal sorte que seja viável obter algum consenso discutível sobre a forma e o conteúdo do processo de inserção da criança no domínio de diferentes elementos socioculturais ao longo da socialização.

Neste momento, deparamo-nos com uma diversidade de instrumentos utilizados para a coleta de dados. Assumimos, então, o princípio de que não há metodologias boas ou más intrinsecamente, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para o tratamento de um problema. Isso levou-nos a utilizar, além de questionários, *entrevistas* como uma *prática discursiva* para a obtenção dos dados (SPINK, 1999a; 1999b), por elas serem capazes de informar atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento e às práticas, indo além da descrição da ação. Tentamos nos esmerar na formalização, mas temos consciência de que esse intento também é intervenção e pode provocar deturpações.

Os dados necessários para cumprir o objetivo da pesquisa são as concepções, atitudes e percepções dos pais-professores e das mães-professoras, bem como suas experiências passadas – enquanto filhas e filhos ou como pais – e as perspectivas de futuro em relação à educação dos seus filhos. Se não é possível que os dados sejam todos obtidos através de questionários, vinhetas ou observações, eles são acessíveis por meio da entrevista, através dos relatos das pessoas envolvidas.

Definida a entrevista como estratégia, aflora a discussão de seus limites e possibilidades. *Primeiro*, temos consciência de que a realidade é dinâmica e nunca apreendemos *tudo* sobre ela, reconhecendo-se, pois, os limites de nossa investigação. *Segundo*, sem dúvida os depoimentos dos sujeitos são relatos com conteúdos *relembrados*, e não o reflexo fiel e direto de fatos e situações e, ainda, estão ligados às representações do “vivido”. *Terceiro*, os relatos são produtos da interação entre dois sujeitos – entrevistador e entrevistado –, sendo que o primeiro define, ora de maneira explícita ora implícita,

os temas a serem relatados, possuindo, portanto, um papel ativo e não neutro nesta situação. Em relação à questão da neutralidade e da objetividade, [6] entendemos que esses são aspectos que exigem uma abertura para a discussão.

Mesmo que caibam críticas à entrevista, como aquelas relativas à *fidedignidade dos dados* que se obtém através de seu uso, as vantagens ainda sobressaem. Através das entrevistas alcançamos uma variedade de informações. Os temas podem ser abordados em profundidade e aquelas informações oferecem maior flexibilidade ao entrevistador. Pensamos que elas podem ser instrumentos ricos para o esclarecimento do significado das questões, e ainda auxiliar na adaptação das pessoas à situação da entrevista.

Por último, apoiamo-nos nas palavras de Demo (2002) quando ele discute as *metodologias qualitativas.* Para o autor, elas realçam faces mais dinâmicas e subjetivas da realidade. Primeiro porque pratica estilos mais flexíveis de formalização e, segundo, porque contribuem para a compreensão mais ampla do fenômeno, das suas histórias e gêneses. Estas destacam a dinâmica contrária, não-linear, ambígua e ambivalente dos fenômenos. Essa é a fonte de criatividade da pesquisa qualitativa, permitindo-nos aceitar a sugestão de Brandão (2003, p. 87): "viaje com as suas perguntas por terras e situações próximas e mais distantes das suas. Isso, sem temer nunca "o que abre horizontes e humaniza o seu olhar" (idem).

A alternativa da qualidade, continua o autor, emerge quando pouco a pouco se passa a dar atenção às previsíveis e imprevistas relações interpessoais vividas entre palavras e outros gestos dos humanos. As pessoas passam a ser percebidas como atores de múltipla vocação cultural, em que o ser mãe-professora ou pai-professor é uma entre outras dimensões da vida, da identidade e da própria aprendizagem.

De acordo com Brandão,

> a pesquisa qualitativa e a análise do discurso tornam-se importantes quando a qualidade subjetiva do que cada pessoa diz quando fala é tão

[6] O método científico tenta formalizar o discurso sobre o objeto para lhe conferir capacidade de controle intersubjetivo e metodológico, mas isso jamais desfaz a subjetividade de cada sujeito, como não desfaz a sua inserção cultural.

> ou mais importante do que o número de vezes em que esses ou aqueles indivíduos anônimos escolheram essa ou aquela fala para opinar a respeito do algo. (BRANDÃO, 2003, p. 90)

A pesquisa qualitativa auxilia-nos a ver e a dar importância às reciprocidades de símbolos e de significados existentes nos ritmos, nas crenças, nos saberes e modos peculiares de ser dos grupos culturais de idades e de interesses – unidades presentes no cotidiano da educação, por meio das quais as diferentes culturas entrecruzam e dialogam com a cultura da família. De uma maneira mais visível, a qualidade como valor de conhecimento surge quando as múltiplas histórias que por um momento relativizam a totalidade da história são descobertas como instâncias de um cotidiano de "gente como a gente" (BRANDÃO, 2003, p.91).

Concluímos que há diferenças bem grandes nesse modo de ver, pesquisar e interpretar a socialização da infância – como parte da vida humana e sua dimensão social. Mudanças importantes ocorrem e seguem quando se pensa em ciência e produz teorias e métodos para, através deles, reduzir-se às leis e aos sistemas formais de explicação da pessoa e da sociedade. O fato essencial do ser humano, diz Brandão (2003), é que, em ambas as dimensões do real, a identidade e as interações dos e entre os atores de um acontecimento incorporam a subjetividade e só podem ser compreendidas através de uma compreensão da interioridade de/entre sujeitos.

> Seres humanos não apenas agem respondendo a determinantes externos. Eles geram gestos e criam fatos causados não pelo poder puro e simples de fatores de várias ordens, mas pelo modo como eles são percebidos como fenômenos carregados de saberes, sentidos, sentimentos, e que, portanto, só podem ser investigados e compreendidos a partir de sua realidade como significado. As coisas têm causas, mas as causas têm "alma" (BRANDÃO, 2003, p. 95)

No *Capítulo 2*, problematiza-se a idéia de *infância* que é hoje proposta e, através das categorias historicidade e movimento, de Marx, mostramos como essa idéia explica-se historicamente. Incluímos nessa discussão a concepção da matriz de amorosidade, isto é, o investimento afetivo em relação à infância, peculiar do modelo de lar burguês.

No *Capítulo 3*, tentamos estruturar um *múltiplo olhar sobre o processo de socialização.* O conceito de socialização e a contribuição da Educação; da Psicologia; a proposta psicossociológica; a contribuição da Sociologia e da Antropologia; o conceito de socialização em periódicos das áreas educacional e psicológica no período de 1993 a 2002, a partir da definição das grandes linhas de pensamento que orientam a produção dos estudos sobre a questão dos valores e o educar e, a concepção de socialização a partir da perspectiva sócio-histórico-dialética.

Por sua vez, no *Capítulo 4*, discutimos a *administração* ou *engenharia social* sobre o *ser criança*; interação, socialização e cultura; o eixo central das pesquisas realizadas sobre as *práticas educativas parentais*; a questão da *ética* e dos valores*,* como princípios norteadores da socialização*.*

O *Capítulo 5,* "*Das conversas com os pais e mães professoras"*, é composta pelos diálogos e análises, com mães-professoras e os pais-professores, colaboradores de nossa pesquisa, consideram a proposta teórica norteadora de nossas reflexões sobre a temática.

Adiantamos que se alguns sujeitos colaboradores da pesquisa foram privilegiados ao longo dos apontamentos das investigações empíricas foi porque eles demonstraram um envolvimento explícito nos embates ideológicos em torno da questão central do nosso trabalho. Minha expectativa pessoal é que, nesta tese, esteja clara a oportunidade e a relevância de se pensar, numa perspectiva dialética*: 1) o que os pais pensam sobre a socialização dos filhos (ideologia cotidiana); 2) o que eles pensam sobre o que eles pensam; 3) por que eles pensam assim e, 4) por que as estruturas fazem com eles pensem assim.*

Cumpre-se dizer, ainda, que é deliberada a decisão de identificar quais os *princípios éticos* ou qual a *matriz axiológica* à qual se vinculam as práticas e as ações educativas dos pais e das mães professores. Sobretudo quando estes ensinam um "viver" pautado nos valores humanos durante a socialização da criança.

Quanto às *considerações finais,* elas apontam para um conjunto de reflexões que pretendem, entre outras coisas, contribuir para redimensionar alguns objetos de estudo e algumas atividades educativas necessárias à compreensão da concretude das relações crianças-pais, criança-realidade, pais-

realidade, educação-realidade, todas elas visando pensar a realização de um socializar emancipador.

Como última parte de nossa exposição temos a última parte do trabalho, "*Conversando com a autora*". A autora dialoga com os dados refletindo sobre a socialização de pessoas na inteireza de seu ser – proposta denominada como "educar transformador". A proposta de um educar transformador ajuda, na proposta da autora, a tomada de consciência de que as relações fundametntais com a vida, com a natureza, com o outro e com o cosmo dependem também da nossa maneira de conhecer, de pensar, de aprender, enfim, do modo como socializamos e somos socializados, experiência que implicará no modo como vivemos e convivemos. O educar transformador propõe compreender o ser humano em sua totalidade, ajudando- a desenvolver melhor suas potencialidades, talentos, competências e habilidades, para que possa, em sua inteireza, desenvolver a solidariedade, a amorosidade, a fraternidade e aperfeiçoar, assim, a sua própria humanidade a partir dos processos de socialização, realizando, dessa forma, a finalidade maior de sua existência. A autora tenta partilhar com outras pessoas a responsabilidade de estarem socializando as criança para que tornem-se capazes de promoverem a construção livre e responsável de seu próprio mundo social, conspirando-se, assim, em favor de um mundo melhor, mais humano, solidário e fraterno.

CAPÍTULO 1
O ESTUDO SOBRE A SOCIALIZAÇÃO DA INFÂNCIA E OS ASPECTOS METODOLÓGICOS

Há um significado implícito na busca do conhecimento científico.
O prazer da pesquisa!
Prazer que acarreta o envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo,
Que se traduz em Paixão!
Que uma vez gerada, se auto-alimenta pelo tempo afora...

(BIAZOLI-ALVES, 1994)

Para desenvolvermos o projeto de pesquisa a que nos referimos na introdução de nosso trabalho dissertativo, articulamos-lo às reflexões do *Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação da Infância*, ligado à linha "Formação e Profissionalização Docente", da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Portanto, este estudo compõe um dos vários subprojetos que ora encontram-se em desenvolvimento, integrados ao projeto *Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas,* o qual, com base em um referencial histórico-dialético, busca analisar e compreender a Educação da Infância em Goiás, abrangendo sua história, a constituição de políticas públicas, a formação de profissionais, as concepções que a permeiam, bem como, os processos e práticas educativas de crianças de 0 à 12 anos em diferentes contextos.[7]

Para operacionalizar o desenvolvimento do projeto de pesquisa a que nos referimos, e cuja parte da coordenação assumimos, articulamo-lo em dois eixos: o primeiro contempla as *políticas e a história da educação da infância* e o

[7] O projeto é coordenado pela *Professora Dra. Ivone Garcia Barbosa*, que conta com a participação de professoras doutoras, pós-graduandas, bolsistas PIBIC, PROLICEN, pesquisadores associados e colaboradores.

segundo as *práticas educativas e a formação de profissionais da educação.* Esse estudo que ora apresentamos é um *subprojeto*, cujo eixo temático tem o objetivo de compreender as práticas utilizadas na relação parental e analisar a *matriz axiológica* norteadora das práticas socializadoras estabelecidas por pais e mães-professoras.

Optamos por investigar sujeitos *pais-professores e mães-professoras* porque, como pesquisadoras preocupadas com a *educação da infância, as práticas educativas e a formação de professores* interessa-nos, também, além de compreender a materialidade das relações sociais estabelecidas por eles. Essas relações podem mostrar *dimensões simbólicas e subjetivas* atuantes nas escolhas e práticas educativas priorizadas na socialização das crianças, articulando campos de saberes profissionais e assumidos pela tradição.

Essas inquietações têm norteado as discussões promovidas pelo grupo de pesquisa. Elas também dizem respeito aos processos pelos quais o conhecimento promovido pela formação profissional tem sido incorporado e vivenciado pelos pais-professores em sua prática cotidiana do educar.

É importante destacar, ainda, que a pesquisa, no seu âmbito geral, é recortada pela análise das bases epistemológicas e pelas concepções político-pedagógicas que articulam a educação da infância no Brasil, de modo particular, em Goiás. Além disso, nossas reflexões abrangem também o aspecto *metodológico da pesquisa*, o que tem conduzido a um necessário debate sobre o *método dialético* e as suas possibilidades na orientação do processo de investigação na infância (BARBOSA & MAGALHÃES & ALVES, 2003).

1.1. Sobre o projeto: um ponto de partida na busca pelo conhecimento

A constituição histórica das propostas e práticas de educação de crianças, sobretudo na família, guardam profunda relação com as concepções de sociedade, educação e infância, assumidas por pais, professores, pais-professores, mães-professoras, representantes governamentais, cuidadores, dentre outros. Tais concepções adquirem diferentes facetas e formas de concretização, expressas nas propostas de formação de professores, nos projetos pedagógicos, nas relações e interações que se estabelecem com as crianças.

Essas concepções também delineiam, refletem e influenciam os significados e as práticas educativas.

Frente a essas premissas, algumas questões foram delineadas em nossa investigação: *Quais representações de infância vêm norteando as propostas educacionais voltadas para a infância? Como tais representações manifestam-se nas relações parentais, mais especificamente nas relações entre pais-professores e seus filhos? Qual é a matriz axiológica que sustenta a relação educativa parental?*

Tomando como base leituras de Marx (1983), Marx e Engels (1989) e de outros autores como Vygotsky (1994, 1996a), Wallon (1975), e Moscovici (1961; 1978), entre outros, consideramos que o método dialético é o mais adequado para elucidar nosso objeto, pois ele trata de explicar e não apenas descrever a realidade. Podemos afirmar que a explicação sobre as condições de existência não deve ser reduzida a um princípio explicativo único. Apesar de buscarmos sempre algo comum nas práticas educativas, não podemos deixar de analisar suas manifestações, seus determinantes, nem reduzir as *contradições, oposições e diferenças* entre elas.

Somos contrários a um enfoque que toma esses processos desde uma perspectiva meramente individual, pois eles costumam caracterizar uma postura positivista na pesquisa.

Para Vygotsky (1994), qualquer abordagem fundamentalmente nova de um problema científico leva, inevitavelmente, a novos métodos de investigação e análise. A criação de novos métodos, adequados às novas maneiras de se colocar os problemas, requer muito mais do que uma simples modificação dos métodos previamente aceitos.

De fato, os fenômenos concretos são inesgotáveis, se considerarmos em separado cada um de seus traços. Por essa razão é que precisamos buscar aquilo que converta as informações com as quais nos deparamos na pesquisa em objetos científicos, e não apenas em objetos de simples curiosidade comum. É com esse intuito que em nossa pesquisa, bem como em nosso projeto mais amplo, temos buscado alguns aspectos e características que situem a educação da infância no substrato sócio-cultural de cada época.

Ao constituir o olhar sobre a relação educativa parental, percebemos que as variações histórico-culturais das concepções e representações sobre a infância levam-nos a reconhecer a sua centralidade nas dinâmicas de formação e transformação social. Este processo imbrica-se na complexidade das sociedades, dos grupos e dos diferentes *locus* educacionais em que as crianças estão inseridas.

Captar esse movimento exige o aprimoramento do método investigativo que nos aproxime da complexa dinâmica do fenômeno porque não são raras as vezes em que temos nos deparado com limitações dos nossos instrumentos mediadores ao longo das investigações. Assim, neste estudo, utilizamos a proposição de leituras sistematizadas de *produções teóricas*, *questionários, vinhetas e entrevistas,* mas nem todas as contradições entre as concepções, as representações e as práticas educativas dos pais e das mães-professoras e colaboradores puderam ser plenamente esclarecidos. Sabemos e assumimos isso como um desafio.

Por outro lado, essa composição metodológica mostrou-se relevante. Afinal, aspectos que vieram à tona nos estudos exploratórios, como *a questão de gênero, geracional, identidade profissional, moralidade*, passaram a compor passos importantes e incentivadores para o nosso empenho investigativo.

Recorremos aos *Estudos exploratórios* como uma forma de compreender a relação educativa parental. Nosso primeiro foi em relação ao *Estudo exploratório "A".* Através dos questionários, fizemos nossa primeira aproximação do fenômeno, descrevendo os fatos e retratando as práticas de socialização descritas pelos pais-professores e pelas mães-professoras, numa tentativa de aproximar-nos da *totalidade* daquelas práticas sociais.

A primeira fase da pesquisa, portanto, foi o *Estudo exploratório "A"*, que abrangeu um levantamento de informações com *220 sujeitos* da Faculdade de Educação/UFG, sendo: 10 professores daquela unidade, 160 alunos do curso de graduação em Pedagogia, 40 estudantes da especialização em Educação Infantil e 10 estudantes de pós-graduação em Educação. Todos eles estavam diretamente ligados ao trabalho educacional. Optamos por propor um pré-inquérito realizado mediante a forma de um questionário com questões abertas a respeito: da representação de infância; das práticas educativas utilizadas na

socialização dos alunos; dos valores priorizados na sua prática educativa parental; da idade adequada para se começar a educar uma criança (desenvolvimento infantil); conceito de solidariedade e práticas solidárias, cooperativas; e, ainda, de como é possível ensinar esse procedimento às crianças.

Nesse estudo, identificamos, a partir da particularidade, o geral. Assim, estamos de posse da *generalidade* das práticas educativas, dos valores manifestados pelos pais-professores, das concepções que os carregam sobre o educar e sobre a infância. Também buscamos identificar os dados demográficos dos sujeitos. Interessava-nos aquelas mães e aqueles pais professores que estavam atuando na educação, socializando os filhos, bem como aqueles que se prontificaram a participar de uma nova fase da pesquisa – *Estudo exploratório "B"*.

1.2. Estudo exploratório "A"

O *Estudo Exploratório "A"* resultou no trabalho intitulado *Práticas educativas e a formação de valores no cotidiano escolar,* realizado por Barbosa, Magalhães, Mendes, Almeida (2003), apresentado na, 55ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em Recife, Pernambuco, Brasil, julho de 2003. No estudo, identificamos 50 mães-professoras da rede particular de ensino de Goiânia e levantamos os valores que essas educadoras priorizavam em suas práticas pedagógicas. Elas responderam a um questionário com questões abertas, priorizando os valores que destacavam como fundamentais a serem "ensinados" às crianças; a prática pedagógica cotidiana que priorizavam para atingirem esse propósito e, ainda, a descrição sobre os procedimentos que utilizavam para socializarem seus alunos.

A partir de uma análise qualitativa, identificamos os seguintes valores por ordem de importância em suas respostas: amizade, respeito[8] ao próximo,

[8] No dicionário Houaiss da língua portuguesa (2001), o vacábulo "respeito" tem as seguintes acepções: ato ou efeito de respeitar (-se); sentimento que leva alguém a tratar outrem ou alguma coisa com grande atenção; profunda deferência; consideração, reverência; obediência, acatametno; o que motiva ou causa alguma coisa; relação; estima ou consideração que se demonstra por alguém ou algo. "O conceito de respeito está intimamente ligado às ações que levam à prática do bem coletivo e favorecem a manutenção da paz, da união e da boa vontade

amor, verdade e ação correta. Segundo as mães-professoras, o ensino desses valores, aliados ao *bom exemplo*, seria a melhor forma de tornar seus alunos "pessoas de bem". Elas advogaram o diálogo, a paciência e o equilíbrio em suas ações como sendo fundamentais no ensino de valores. Algumas, ainda, destacaram a *religiosidade* como fator fundamental na formação moral das crianças, o que facilitaria o processo de sua constituição como uma "pessoa de bem". Apesar de expressarem tal compreensão quanto à questão dos valores e das formas de ensiná-los e mostrarem-se motivadas para tanto, de modo paradoxal, manifestaram que exerciam a autoridade sob a forma de um "papel disciplinador" na sua prática pedagógica, bem como nos momentos de socialização de seus alunos. Assim, uma das conclusões que nosso estudo apontou é que o educar da infância continua tendo o significado de moralização, através de uma voz imperativa de comando adulto, pela vigilância, repressão e, em muitos casos, pela punição. Parece-nos que existe a necessidade de explorarmos as possibilidades dessas mães-professoras adotarem práticas pedagógicas numa perspectiva de humanização, de resgate de experiências, promovendo situações que estabeleçam práticas solidárias entre as crianças e entre elas mesmas.

Os dados identificados mapearam a generalidade da dinâmica que envolve a relação educativa entre pais e filhos. Possibilitou também mapear as práticas educativas priorizadas para a socialização da infância, definindo-a como um processo social e culturalmente determinado.

Com as informações obtidas e o aperfeiçoamento do instrumento em função da contribuição dos próprios sujeitos, direcionamos nosso próximo passo. Usando termos indutivos ou de evocação nos questionários, os pais descrevem as lembranças da própria educação, reflexões sobre a alteração do conceito de *infância e família* e suas conseqüências para a socialização da infância. O recurso geracional evocou velhas formas educacionais e as práticas que são consideradas naturalizadas no educar da infância. Essa nova fase da pesquisa

---

entre os povos. Por natureza, seu emprego está aliado a virtudes de igual importância, como a sabedoria, a humildade e a simplicidade. É tênue a linha que o separa da igualdade e da fraternidade, posto que, comumente, esses valores coexistem, originando atitudes e sentimentos de rara beleza" (CHALITA, 2003, p. 161/162).

associa-se a uma abordagem histórica das relações parentais, dos conceitos de socialização da infância e família. Pretendíamos compreender a historicidade desses conceitos no substrato sócio-cultural, nas suas leis, normas, moralidades e exigências.

Esse estudo identificou a generalidade das práticas educativas e dos valores manifestados pelos pais e mães colaboradores da pesquisa. A partir dos seus relatos, percebemos que as tendências que movimentam ou estão presentes no real também participam da dinâmica que envolve a relação educativa entre pais e filhos. A análise possibilitou ainda compreender a forma que a mediação toma na relação educativa estabelecida pela família, cuja síntese é percebida no repertório educacional dos pais.

Podemos dizer que as práticas socializadoras que os pais descrevem comportam pressupostos das relações sociais, considerados como processos "naturais" promovidos na relação educativa parental. O ato de bater nos filhos pode ser um bom exemplo; ele ainda é compreendido como uma forma de disciplinarização e de correção, definindo-se como uma prática social e culturalmente determinada e, em muitos casos, desejada.

1.3. Estudo exploratório "B"

Em um segundo momento, procuramos avançar em relação ao método, objetivando a melhor compreensão do nosso objeto. No *Estudo exploratório "B",* buscamos identificar os elementos de resistência – ou ao contrário, as práticas educativas que reeditam – às exigências da *organização social atual*.

Utilizamos o recurso geracional, na tentativa de que ele denotasse as práticas educativas e os valores, considerados naturalizados na educação da infância. Isso torna-se possível porque as práticas educativas são práticas sociais, ou seja, carregam em si a marca social. Os pais-colaboradores falam sobre como concebem esse movimento.

Como pré-requisitos para essa segunda fase da pesquisa, definimos que os sujeitos colaboradores deveriam ser pais e socializar seus filhos atuando

como educadores. Participaram da pesquisa 100 mães-professoras da rede de ensino público de Goiânia (Goiás). Elas responderam a um questionário aberto, com termos indutivos ou de evocação, gerando respostas que focalizaram a educação dos filhos. As perguntas incluíram a opção educacional que mantinham na educação dos filhos; os valores que priorizam na educação deles; a idade ideal para o início da socialização da criança; quais as práticas educativas socializadoras que julgavam mais adequadas; como concebiam, ensinavam e qual era a importância do ensino de valores para a socialização deles.

Em 2003, refletíamos sobre os sentimentos, as expectativas, as concepções e as representações daqueles pais sobre a criação dos seus filhos, se havia alguma influência da sua formação profissional na relação educativa (e se havia, qual era) e se existia a preocupação em ensinar aos filhos as propostas para a formação de uma "cultura de paz",[9] de um "desenvolvimento sustentável", de "preceitos éticos", "valores", preceitos do "Estatuto da Criança e do Adolescente", conceitos atualmente discutidos e refletidos pelo campo educacional. Interessava-nos saber se havia a prática, o ensino ou a reflexão sobre esses conceitos, tendo em vista que aquelas eram mães-professoras, atuando na educação e criação de seus próprios filhos e das crianças em geral.

O *Estudo exploratório "B"* resultou no trabalho intitulado *Escuto teus direitos e ensino-te teus deveres:* a educação de filhos por mães-professoras, por Magalhães & Barbosa (2004), apresentado na *Conferência Internacional de Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Preparação da Década das Nações Unidas (CIEDS - 2004)*, realizado na cidade Braga, Universidade do Minho, Portugal, em maio de 2004.

O resultado da pesquisa demonstrou que as mães-professoras estavam familiarizadas em relação às questões da "criança cidadã" e tinham

---

[9] O conceito de *Cultura de Paz* divulgado pela UNESCO está intrinsecamente relacionado à busca de estratégias que possibilitem a resolução não-violenta dos conflitos, priorizando o diálogo, a negociação e a medicação, de forma a criar uma consciência de que a guerra e a violência são inaceitáveis. É uma cultura baseada na tolerância, na solidariedade e no respeito aos dirietos individuais e coletivos (ABRAMOVAY, 2001). Na visão de Viana, Magalhães, Barbosa, Mota e França (2004), a Cultura de Paz é a vivência de valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida, à pessoa humana e a sua dignidade, aos direitos humanos, entendidos em seu conjunto, interdependentes e indissociáveis da contextualização histórica e social (inclusive as relações de classe). Viver a Cultura de Paz significa negar todas as formas de violência, especialmente a cotidiana, e promover os princípios da liberdade, justiça, solidariedade, tolerância, e amor, bem como estimular a compreensão entre os povos e as pessoas.

conhecimento das leis que defendiam os direitos da infância, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Mesmo assim, mantinham também uma postura educativa “corretiva e disciplinarizadora”. Destacaram o ensino de valores como *o amor, a verdade, a amizade, o respeito*, considerando-os prioritários na educação dos filhos. Identificavam-se como mães determinadas, afirmando-se firmes e assertivas nas correções e imposição de limites. Valorizam o diálogo, dizendo ser esta uma atitude indispensável, tanto na educação dos alunos, quanto na relação educativa com os seus próprios filhos. Mesmo valorizando uma postura democrática, essas mães-professoras explicitavam a necessidade de exercer um alto nível de autoridade. Este manifesta-se sob a forma de um papel disciplinador assertivo, mesmo que fosse necessário bater na criança em várias situações de sua socialização.

Não foi verificada, neste estudo exploratório, qualquer articulação dos preceitos propostos para a construção de uma “cultura de paz”, da implantação de uma educação para a “sustentabilidade do planeta”, do “meio ambiente”, das “práticas solidárias”, aspectos que elas diziam conhecer e praticar em suas salas de aula. As mães-colaboradoras afirmaram que não colocam esses princípios ou orientações em suas práticas de socialização dos filhos e que a pesquisa passou a alertá-las para essa necessidade.

Observamos que é possível compreender, nas relações estabelecidas pela família, através do aspecto afetivo e educativo, a presença do social, do histórico e do cultural. Cada pai ou mãe, colaborador da pesquisa, traz uma expectativa, uma forma concreta de existência, de relacionamento humano, marcado pela classe social a que pertence. Como exemplo, segue a fala de uma mãe-professora que participou da terceira fase de nosso estudo, mas que resume parte do que temos afirmado até aqui:

> Mas a nossa sociedade não acolhe esses filhos de maneira nenhuma. Não lhes abre a porta, este tem que se esforçar se quiser conseguir alguma coisa. Em relação ao cuidar e sustento dos filhos, eu digo que o pai e a mãe não têm quem os ajudem; eles têm que conseguir sustentar seus filhos sozinhos. Se fossem ricos, vindos de família bem de vida, talvez pudessem contar com alguma ajuda, mas, geralmente, até depois de adultos, se eles não conseguem melhorar de vida, os pais têm que continuar ajudando. No meu tempo não era assim, a família ajudava e não era por obrigação, eles queriam ajudar, eram prestativos, por isso os filhos ajudam os pais e assim, sucessivamente (Magda, Entrevista realizada em 18/08/2003).

Várias interpretações caberiam à fala desta mãe-colaboradora, mas a de Magda, especificamente, expressa, sem dúvida, as relações sociais. Essa fala permitiu destacar algumas mediações, cujo conteúdo é histórico e está colado à materialidade, bem como ao aprendizado do significado delas na sociedade capitalista. Identificamos, por exemplo, que a afetividade em relação à infância possui formas históricas e existe uma relação entre: o desenvolvimento psicológico da criança e os aspectos culturais, a evolução das funções psíquicas e a assimilação individual da experiência histórica, como aponta Leontiev (1978).

Foi essencial a interpretação da historicidade do conceito de infância e sua educação no próprio movimento social para compreendê-la, não a partir de si mesma nem da consciência que os pais têm dela. Como lembram Marx e Engels (1989), procuramos explicar essa consciência a partir das contradições da vida material, como, por exemplo, ao compreender “aquelas vozes” que falam de uma criança cidadã, portadora de direitos adquiridos, mas ainda muito distante de serem reconhecidos na nossa sociedade de classe.

Depois da tarefa cumprida, tínhamos uma seqüência dos fatos históricos. Percebemos que o fenômeno ou as práticas de socialização haviam sofrido grandes transformações, sempre acompanhando as necessidades ou solicitações sociais. Portanto, o fenômeno confirma sua *natureza histórica* e a *dialeticidade* do seu movimento. O próximo passo seria compreender as necessidades que motivaram a produção destas transformações.

Isso implica em compreender o homem como síntese das relações sociais, como proposto por Marx e Engels (1989). O homem é síntese das relações sociais e trás em si, em sua individualidade, todas as contradições deste momento histórico e, se a sociedade é fetichizada, o homem traz em si o fetiche em parte dele. Por outro lado, repensando uma das teses de Gramsci (1987) – todos os homens são filósofos –, pensamos ser interessante apreender através da representação da infância proposta pelo senso comum, uma filosofia “espontânea”, isto é, colocada de forma naturalizada na relação educativa familiar. Uma representação do mundo expressa uma face do social que organiza os homens na sociedade e em sua individualidade.

Entendemos que na relação homem e sociedade não se pode falar de "mundo interno" e "mundo externo" de forma dual, mas, sim, que o pensamento, em qualquer de suas formas, é uma expressão da realidade, através da atividade de pensamento.

Então, nesse processo de internalização constante do mundo e do "outro" pelos diferentes sujeitos e pela criança, que educação emana destas condições e como ela é expressa?

Nossas análises e inquietações conduziram-nos à terceira fase do estudo ou *Estudo "C": entrevistas ou práticas discursivas*.

1.4. Estudo exploratório "C": entrevistas ou práticas discursivas

Os procedimentos de investigação dessa problemática abrangeram entrevistas com 30 pais-professores de classe média, pertencentes a diferentes gerações, com idades variando entre 18 e 55 anos, que criaram os filhos em diferentes épocas, atuando atualmente como socializadores, bem como professores de escolas públicas.

Os estudos exploratórios serviram de referência para a elaboração e adequação do roteiro de entrevista às necessidades do estudo e da familiarização da pesquisadora com ele mesmo. Procuramos testar o *Roteiro* (anexo 1) com 2 casais de pais-professores que possuíam as características desejadas. Para a sua anuência, foram-lhes expostos os objetivos da pesquisa e o fato de que haveria gravação, realçando a questão do sigilo profissional quanto aos dados obtidos e a identificação dos sujeitos. As entrevistas-piloto[10] ocorreram na residência dos pais-professores e mães-professoras que contribuíram para a adequação e correção do roteiro.

Ao final, verificamos a adequação do roteiro de entrevista aos objetivos da pesquisa. Os tópicos mostraram-se formulados numa linguagem clara, de fácil compreensão, adequada à seqüência das questões, o que permitiu uma expressão verbal fluente. Percebemos, ainda, bom nível de evocação de

[10] A expressão "entrevista-piloto" tem o intuito de diferenciar o momento inicial da testagem do instrumento e sua validade daquele em que se apresentou o instrumento já modificado na fase de nossa investigação central.

significados por parte dos sujeitos entrevistados. Observamos que por intermédio das entrevistas foi possível captar outras *nuances* do processo de socialização. Se os questionários não se mostraram suficientes para perceber e explicar o fenômeno, eles foram condutores da análise até a elaboração do roteiro final para as entrevistas.

Com o *Roteiro das Entrevistas* em sua versão final, deu-se início à fase central do estudo, denominada *Estudo "C": entrevistas/práticas discursivas.*

Como é possível notar, nossa tentativa metodológica objetiva um início através do real e do concreto, considerado como "síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade" (MARX, 1983, p. 218). Isso não significa, no entanto, que se encontrem separados como antinomias o concreto e o abstrato, já que, como bem mostra Kopnin (1978), o sensorial e o racional estão presentes em todo o processo de conhecimento e em todas as formas e etapas do desenvolvimento. Esta "racionalidade" ou teorização aparece através dos discursos, das proposições, das práticas educativas pontuadas, dos valores priorizados, das regras instituídas e, em última instância, no interior das relações e necessidades sociais cotidianas, a partir da construção da consciência do homem durante o processo de socialização.

Por um prisma dialético, a abstração é vista como um processo no qual o interesse recai naquilo que está atrás do aparente, buscando-se descobrir as propriedades, os aspectos, os indícios e as relações que constituem a essência do objeto concreto. A tarefa da abstração não é separar os indícios percebidos, mas, através deles, descobrir novos aspectos do objeto que traduzam as relações essenciais. Essa reconstrução teórica do concreto pode ocorrer através de conceitos (BARBOSA, 1997), que, como lembra Vygotsky (1996b), não é uma coisa morta, mas uma noção geral ou abstrata. Essa idéia contribuiu de forma positiva para a elaboração dos instrumentos utilizados nos Estudos "A" e "B". Neles, questionávamos os vários conceitos relacionados à socialização, visto que o conceito incorpora uma atividade objetiva do pensamento.

Esse procedimento indica uma análise qualitativa e suas relações com os diferentes lugares da infância, histórica e culturalmente constituídos. Não se pretende, com esse estudo, negar toda a produção das pesquisas até o presente momento. Ao contrário, reconhecemos que elas constituem suporte significativo

para a constituição do campo da educação infantil. Como afirmou Schaff (1995), é preciso assumir o conhecimento como um processo de construção de “verdades parciais”, que tanto pode negar quanto incorporar o “velho” e, como diz Barbosa (1997), quando necessário, reconhecer seu processo de “caduquice”.

Trata-se, pois, de assumir uma postura crítica frente às práticas educativas da infância e, desse modo, a partir dos resultados das várias pesquisas que o projeto central tem desenvolvido, objetivamos desenvolver propostas de intervenção. Empreendemos esforços no sentido de enfrentar um dos desafios que se coloca a partir da premissa de que o pesquisador, como intelectual, deve não somente explicar a realidade, mas também indicar caminhos e pistas para a sua transformação, inserindo-se ativamente na vida prática como construtor e organizador, indicando possíveis caminhos para a transformação da realidade (GRAMSCI, 2000).

No *Estudo “C”,* ou seja, através das entrevistas ou práticas discursivas, interessou-nos compreender: o que os pais pensam sobre a socialização da infância? (ideologia cotidiana); o que eles pensam do que pensam? (meta-ideologia); por que eles pensam assim numa sociedade como a nossa (quais as influências sobe esse pensar e quais as fontes orientadoras do seu agir – classes, religiões, nível sócio-cultural, identidade profissional etc.), e o que se pode fazer em relação a isso. Nosso interesse é que haja indícios de que é possível assumir o “educar o filho para um outro mundo”.

Selecionamos 30 pais-professores que previamente haviam concordado em continuar como colaboradores da pesquisa. Após acordo entre as partes, foram agendados locais e horários para a realização das entrevistas, de preferência na própria casa do sujeito, o que promoveu a observação de suas práticas, bem como novas situações cotidianas de evocação das práticas de socialização. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise. A amostra final foi composta por 10 mães-professoras e 10 pais-professores, que consideramos colaboradores, de nível socioeconômico médio.[11] Selecionamos 20 sujeitos para atender, além da questão de gênero, à questão geracional, dividindo os sujeitos de acordo com os intervalos:

---

[11] O nível sócio-econômico médio definido a partir de dados do censo – IBGE.

1) Mães-colaboradoras: a) 18 a 25 anos (duas); b) 26 a 35 anos (duas); c) 36 a 45 anos (três); d) 46 a 55 anos (três); 2) *Pais-professores*: a) 18 a 25 anos (dois); b) 26 a 35 anos (três); c) 36 a 45 anos (três); d) 46 a 55 anos (dois). Tal opção justifica-se a partir de uma aposta investigativa de uma suposição sobre a importância dos papéis relacionados à questão de gênero e em função de vários estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa – "Mulher brasileira contemporânea: mudanças no seu papel na sua ação socializadora", estudo apresentado no "XII Simpósio de Estudos e Pesquisas Educacionais: Educação e Cultura, em outubro de 2003, na Faculdade de Educação/UFG e o estudo "Representações de crianças sobre o papel da mulher moderna", apresentado no "Fórum Mundial de Educação São Paulo", em abril de 2004, São Paulo, São Paulo. Esses dois estudos demonstraram que as transformações no papel da mulher geraram alterações significativas no seu papel socializador na família.

O quadro 1, "características dos pais-colaboradores", apresentado a seguir, demonstra algumas características dos pais-colaboradores que consideramos relevantes sobre os sujeitos colaboradores da pesquisa. Os nomes dos sujeitos são fictícios, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1: Características dos pais-professores colaboradores

Sujeitos*			Idades	Grau de instrução	Atividade profissional*	N. de filhos, sexo*
MÃES	S.01	Maria L.	49	Superior	Prof. + estudante+ ativid. administrativa	1F ; 2M
	S.02	Magda C.	51	Pós-graduada	Professora + estudante	2F; 1M
	S.03	Marta E.	33	Superior	Professora + estudante	1F
	S.04	Melissa G.	35	Pós-graduado	Professora + estudante	2F
	S.05	Mel V.	40	Superior	Professora + estudante	2F;2M
	S.06	Margarida M.	42	Superior	Professora + estudante	1F
	S.07	Mônica A.	23	Superior	Professora + estudante	2 F
	S.08	Mirian J.	20	Superior	Professora + estudante	2F, 2M
	S.09	Mara R.	47	Superior	Professora + estudante	1F; 1M
	S.10	Magali B.	43	Pós-graduada	Professora + estudante	2F; 1M
PAIS	S.11	José R.	22	Superior	Professor + comércio	1F; 1M
	S.12	João C.	55	Especialista	Professor + Prof. de informática	2F
	S.13	Jaime A.	27	Superior	Professor + atividade no comércio	1F
	S.14	Jacó M.	31	Superior	Professor + atividade no comércio	1F
	S.15	Juliano C.	25	Superior	Professor + atividade no comércio	1F; 1M
	S.16	Josias J.	28	Superior	Professor + bancário	1F ; 2M
	S.17	Júlio Mr.	43	Superior	Professor + atividade no comércio	1F; 2M
	S.18	Juca J.	50	Superior	Professor	1F
	S.19	Jurandir L.	40	Superior	Professor	1F
	S.20	Jamil Ma.	43	Pós-graduado	Professor	2F

* Os nomes dos sujeitos são fictícios, as atividades profissionais estão registradas conforme observação dos sujeitos colaboradores da pesquisa e o sexo dos filhos está definindo por F de feminino e M de masculino.

Os pais-professores e mães-professoras colaboradores contribuíram para a entrevista contando suas histórias e seus múltiplos posicionamentos. Suas histórias de vida têm coerência e mostram, ao mesmo tempo, as contradições e os confrontos que representam os grupos a que pertencem (como religiosos, profissionais, sociais etc.). Apresentam múltiplos sentidos que foram sendo acordados pelas pessoas em suas experiências de vida.

Alguns dos termos utilizados, como crise, trauma, transformações, ansiedade e até medos, na criação dos filhos, não apenas estão presentes no discurso dos nossos colaboradores, como também são encontrados em conversas do cotidiano. A palavra *crise*, por exemplo, uma palavra muito presente no conteúdo das entrevistas, parece representar um consenso entre os pais. Apesar do caráter polissêmico do termo, seu significado adquire um único sentido,

para os pais a crise é sinônimo de uma prática mesclada pela angústia que advém das transformações da modernidade.

Como percebemos, é importante considerar os diálogos sociais frente aos diferentes auditórios instituídos social e historicamente. Bakhtin (1990) ajudou-nos a esclarecer essa idéia quando diz que de todas as palavras, somente reagimos àquelas que nos despertam ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. Neste sentido, optamos pela proposta metodológica de Spink (1999a) que, compreendendo a entrevista como prática social-dialógica, propõe o conceito de práticas discursivas, entendidas como conhecimento social, explicitado em diversas publicações de Spink (1996, 1999b).

Segundo a autora, as entrevistas são atividades cognitivas e, quando referidas ao conhecimento social, podem ser entendidas como uma construção da realidade. Esse conhecimento é funcional e permite a produção do sentido, e isso interessa-nos em relação às práticas educativas dos pais. Essa aproximação levou-nos a considerar a entrevista como uma prática discursiva, ou seja, como ação (interação) situada e contextualizada, e por meio da qual podemos produzir sentidos e identificar como os pais constróem versões da realidade cotidiana. Em seu relato, a pessoa traz os argumentos utilizados e a explicação de sua ação, além de produzir ativamente realidades psicológicas e sociais.

Não queremos dizer com isso que o discurso é tudo pelo qual nos devemos nos interessar, já que ele em si pode não expressar o “todo” a que o sujeito (entrevistado/entrevistador) se refere. Isto é, o discurso é uma das partes em que, como bem mostrou Vygotsky (1996b), o autor remonta aos motivos de cada sujeito, motivos que não são dados apenas pelo próprio sujeito, mas também pelos seus interlocutores presentes na fala interior.

É interessante destacarmos que, na cena discursiva, muitas vozes são ouvidas e não apenas as dos que enunciam perguntas e respostas. Lembramos que em nossa pesquisa as entrevistas foram realizadas em um ambiente pré-combinado, em que solicitamos a permissão dos pais e das mães professores colaboradores. A nosso ver, esse procedimento poderia favorecer uma aproximação menos formal dos participantes. Isto poderia favorecer a evocação das vozes constituintes das falas interiores e das características dos pais-professores.

As entrevistas foram transcritas, respeitando-se a seqüência da "enunciação".[12] O foco foi o "outro" que fala sobre o "como" se está educando, "o que" se prioriza na socialização e "para qual" sociedade se está socializando seu(s) filho(s). De outra forma, buscamos compreender como os pais estão socializando os seus filhos e quais as matrizes axiológicas que os estão guiando nesse processo educativo. Priorizamos, portanto, a versão dos pais à luz de suas próprias vivências cotidianas e de suas memórias.

No momento da entrevista optamos também por utilizar vinhetas que descreveram situações consideradas anti-sociais ou disciplinares. Apresentavam-se então as vinhetas descritas num papel e perguntávamos aos pais e às mães colaboradores se os filhos já haviam feito "aquilo"; o que eles fariam ou fizeram em tal situação; seria feito algo além do que haviam respondido, e como o filho reagiria ou reagiu. Os pais liam e comentavam as vinhetas que julgavam mais importantes e suas respostas foram encaradas como indicadoras de práticas educativas.

Em nosso estudo, construímos categorizações que consideramos mais pertinentes ao nosso método, denominando as seguintes *vinhetas/situações*:

> "os seus filhos estão brigando em casa, gritam, xingam..."; "a escola comunicou que seu filho tem matado aulas com freqüência..."; "chutou os avós..." "respondeu para pessoas mais velhas..."; "o quarto está bagunçado..." / "mãe e pai trabalham fora, são muitas as tarefas do lar..."; "você o viu roubando no supermercado..."; "xingou os pais..." ; "o carro sumiu, seu filho é menor de idade, ele levou o carro...".

Quanto ao delineamento das *vinhetas*, acreditamos que os pais e as mães colaboradores estão associados a uma diversidade de experiências individuais e, em muitos casos, durante as entrevistas elas eram referidas pelos próprios pais e mães colaboradores. Por outro lado, eles agem dentro de uma cultura que acaba sendo um "filtro" ou, de certa forma, algo que modela

---

[12] Ao discutir a importância da linguagem numa perspectiva de totalidade, integrada à vida, Bakhtin (1990) apresenta o conceito de *enunciação* como pertencendo a um universo de relações dialógicas inteiramente diferentes das relações merametne linguísticas. Enquanto a palavra e a sentença são uma unidade da linguagem, o enunciado é uma unidade da comunicação discursiva. As palavras e as sentenças estabelecem relações entre signos, portanto meramente lingüísticas. O enunciado relaciona-se com a realidade, reportando-se a outros enunciados reais, previamente produzidos. Ele se produz num contexto que é sempre social.

simultaneamente o conteúdo de suas experiências e de suas idéias sobre as formas de educar a criança. Tentamos, então, dar oportunidade para cada um dos sujeitos de se colocarem diante das “situações propostas/vinhetas”, sem lhes impor uma ou outra, como *elemento evocativo* a partir do qual os pais se reportavam a fatos ocorridos ou a outros, lembrados em função do conteúdo proposto. Ao escolherem e comentarem uma ou mais vinhetas, pensamos que os pais poderiam demonstrar a possibilidade de identificar várias práticas educativas parentais[13] e o que as engendram, através de seus posicionamentos sociais objetivos.

É fundamental destacar, ainda, que a pesquisa focalizou a *moralidade* instituída nas práticas parentais e estendeu-se, depois, à sociedade como aquela que impõe tal moralidade de forma sutil, assim como os limites e os pré-requisitos que o sujeito moderno necessita para ser uma “pessoa de bem” em nossos dias. A questão da moralidade tornou-se também um estudo da construção da identidade social dos pais e dos filhos, uma vez que a autodefinição do seu papel de mãe ou de pai define o lugar que ocupam no mundo social, um mundo construído dentro de uma concepção da ordem social, a *ordem moral*.

A questão da moralidade não foi uma escolha arbitrária nem casual. Ela foi delineando-se à medida que se revelava através dos estudos exploratórios, da importância da família como referência simbólica para os filhos, no lar e na vida social, destacando a esfera da moral como fundamental para os próprios sujeitos participantes de nossos estudos.

1.5. Procedimentos de análise

A análise de dados qualitativos é um “processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo” (ANDRÉ, 1988, p. 42).

---

[13] Diferenciamos aqui o termo “práticas educativas parentais” de “ações parentais”. As primeiras seriam as práticas educativas desenvolvidas pelo pais no processo de socialização da infância; as segundas seriam as ações dos pais, socializadoras ou não, em relação a qualquer membro da família, quer seja um filho, uma avó, a esposa, dentre outros.

Pode-se dizer que a análise qualitativa de um material escrito consiste sempre em uma forma de análise do discurso ou do conteúdo. Ela é comumente feita através de uma seqüência de passos que vão desde leituras sucessivas, com um primeiro momento (mais livre) de organização e levantamento de observações, chegando à codificação, categorização, e até mesmo à quantificação e aos recursos à estatística (BARDIN, 1979; LUDKE, 1988; ANDRÉ, 1984), sendo necessário que se tenha um caminho metodológico bem pontuado com a descrição precisa de cada uma das etapas.

Queiroz (1987) e Biasoli-Alves & Dias Da Silva (1992) fazem colocações sobre os passos e as tarefas a serem desenvolvidos na análise qualitativa. Inspirados nos autores, esquematizamos uma descrição detalhada dos passos e das tarefas por nós elaborados: 1) leituras sucessivas do material, ou identificação do sentido da comunicação em análise; trata-se da descrição de um acontecimento, ou de uma avaliação sua; 2) busca por regularidades e diferenças no material e distinção dos temas principais; isso pode ser realizado através da “limpeza” do texto quanto às repetições que aparecem no material e da seleção dos temas que o pesquisador considera relevantes em função de sua investigação, sendo que para tanto é de utilidade uma listagem preliminar e exaustiva dos temas, seguida de uma condensação deles; 3) realização, ao longo das leituras, de anotações sobre tudo o que aparentemente relaciona, refere e lança mão de hipóteses a respeito do que apreender do conteúdo analisado (do objeto pesquisado) e de seus possíveis significados; inter-relacionamento desses temas detectados com diferentes características e dimensões identificadas; 4) revisões constantes da literatura para a expansão dos comentários, das observações e especulações a respeito do levantado pelas análises em questão, e 5) checagem dos dados, suas análises e interpretações por outros pesquisadores da área e afins. Esse conjunto de atividades permitiria a “delimitação progressiva do foco de estudo e a formulação de questões analíticas”, sendo essencial o momento da redação final de nosso estudo. O trabalho, então, pode ser descrito como uma sistematização, fruto de um movimento constante entre os dados empíricos e a abordagem conceitual, atingindo-se a composição de um quadro significativo e compreensivo de análise.

Nossa análise procura identificar concepções, representações, dimensões, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado, caracterizando-se por ser um processo complexo, principalmente pelo volume imenso de dados produzidos por entrevistas semi-estruturadas, em que os discursos dos participantes da pesquisa foram gravados e transcritos na íntegra.[14]

Alguns pressupostos da análise dos dados ainda precisam ser pontuados. Usamos em vários momentos o termo *concepções* para nos referirmos aos conjuntos de idéias ou noções que toda pessoa possui e que fazem parte do seu modo de ver e compreender o mundo. Estão relacionadas, por um lado, a fenômenos que se processam na *esfera individual* e que envolvem, sobretudo, *aspectos de ordem mental e cognitiva*. Por outro lado, estão também intimamente relacionadas a fenômenos de *ordem sociocultural*, pois somente podem ser produzidas e transformadas no transcurso de relações sociais.

Por isso, é perfeitamente possível falarmos em “concepções de uma pessoa” e, ao mesmo tempo, identificarmos essas concepções como se tivessem sido geradas pelo processo histórico-cultural da sociedade à qual pertence aquela pessoa. O fato, inclusive, de uma pessoa sentir que suas concepções são profundamente íntimas e extremamente pessoais não elimina essa sua realidade de fenômenos socialmente produzidos.

As concepções estão relacionadas à visão de mundo das pessoas que, por sua vez, têm a ver com a questão da consciência, ou seja, com a compreensão que o indivíduo tem de si e da realidade que o cerca. Essa questão da visão de mundo e da consciência exige-nos relembrarmos nossa discussão sobre ideologia. Na tradição marxista, ideologia e consciência são temas que enfatizam as condições materiais de existência e a divisão social do trabalho

[14] Optou-se por transcrever a fala, preservando e registrando todas as suas características de forma mais minuciosa possível embora nem sempre tenha sido um trabalho fácil. A maioria das entrevistas foi transcrita literalmente pela pesquisadora, sendo que as transcrições realizadas por outras pessoas ligadas direta ou indiretamente à pesquisa foram revistas integralmente pela autora. No entanto, ressalta-se que a baixa qualidade de algumas fitas K7 prejudicou trechos de algumas entrevistas, inviabilizando sua transcrição.

como geradoras de diferentes classes sociais, às quais correspondem diferentes ideologias.[15]

Em Bakhtin (1990), o sentido do termo ideologia não é o falseamento da realidade ou falsa consciência, nem a proposta do marxismo mecanicista de, através da luta de classes, se destronar a classe dominante. Ele compreende a ideologia com complexidade maior, dando-lhe um sentido diferente de Marx (1989). Bakhtin (Idem) concebe ideologia como espaço de contradição, e não apenas de ocultamento. Um produto ideológico faz parte de uma realidade, portanto, a ideologia é uma forma de representação do real. Nesse caso, afirma que "um produto ideológico reflete e retrata uma outra realidade que lhe é exterior" (BAKHTIN, 1990, p. 34). Isso supõe um movimento dinâmico, uma inter-relação com a infra-estrutura, ou seja, tudo o que é ideologia possui um determinado sentido e remete a algo situado fora de si mesmo. Tudo é ideológico e constitui em um signo, não existindo ideologias sem signos. Todo signo é fenômeno exterior, criado pelo homem. Os signos, no entanto, só emergem do processo de interação social na medida em que os indivíduos socialmente organizados em grupos formam uma *unidade social*.

Portanto, Bahktin (1990) conferiu à palavra *ideologia* a função de *signo* e *fenômeno* ideológico por excelência. Na palavra, revelam-se as formas básicas e ideológicas gerais da comunicação semiótica. Ela constitui a consciência (fato sócio-ideológico) ao determinar o conteúdo do psiquismo. Os signos são o alimento da consciência individual, portanto ela reflete matéria lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social.

Quando nos reportamos à questão das concepções que os pais têm sobre a relação educativa, compreendemos que elas são construídas, destruídas ou reconstruídas nas relações da vida cotidiana. É nela que o indivíduo adquire informações, observa os outros, imita ou reformula práticas. Por isso, a sociedade produz concepções dominantes que buscam a hegemonia,[16] definindo relações

---

[15] As principais obras clássicas de referência para uma análise do conceito de ideologia e consciencia são: Marx, K. A ideologia Alemã, 1989; e do mesmo autor, *Contribuição à crítica da economia política*, Martins Fontes, São Paulo, 1983 (principalmente o Prefácio).

[16] Para a análise das relações entre os diferentes grupos e classes sociais no interior da sociedade abrangente, numa perspectiva dialética que busca considerar também as diferentes

que se caracterizam por determinadas condições materiais de vida e uma infinidade de conhecimentos, crenças, mitos, e tantos outros elementos que fazem parte do universo simbólico do grupo.[17]

No campo da Psicologia Social, a expressão que mais se aproxima do significado que estamos dando ao termo *concepção* é o *de representação social.* Trata-se de um conceito que foi originariamente utilizado por Moscovici (1961), mas o modo como utilizamos o termo "concepção" permite maior liberdade e menos compromisso com a matriz conceitual da Teoria das Representações Sociais. Partimos do pressuposto de que, através das falas dos pais, podemos identificar suas concepções, representações, conceitos, valores priorizados na educação, bem como as práticas educativas que elegem no educar.

Consideramos que um debate sobre a socialização exige de nós um exercício de historicização da infância e a forma como diferentes concepções foram norteando as definições e práticas educativas voltadas à criança. É o que pretendemos refletir nos próximos capítulos deste estudo.

---

ideologias no complicado processo histórico-social de dominação/subordinação, sugerimos a leitura de Gramsci, 1987.

[17] Aqui é importante considerar novamente o que já mencionamos anteriormente acerca da socialização infantil em que, segundo Wallon (1975), a criança encontra os *outros significativos* nos vários grupos. Esses configuram um mundo percebido pela criança como sendo o mundo existente.

CAPÍTULO 2

O MUNDO É ANTIGO, MAS O FUTURO BROTA DO PASSADO: TEMPOS QUE FALAM DA INFÂNCIA

Ah, generosos tempos bíblicos!
Tempos de Eclesiastes (3,1-8).
Tudo tinha seu tempo.
Tudo tinha sua ocasião:
Tempo de nascer e tempo de tempo de morrer;
Tempo de matar e tempo de curar;
Tempo de derrubar e tempo de dançar;
Tempo de abraçar e tempo de afastar;
Tempo de procurar e tempo de perder;
Tempo de economizar e tempo de desperdiçar;
Tempo de rasgar e tempo de remendar;
Tempo de calar e tempo de falar;
Tempo de amar e tempo de odiar;
Tempo de guerra e tempo de paz.
Ah, Cruéis tempos modernos!
Tempos neoliberais.
Nada além de falta de tempo
Nem há mais segundo tempo.
Só uma solitária ocasião:
Tempo de nascer e notar-se já morto;
Tempo de plantar e ver-se sem terra;
Tempo de morrer e não ter onde cair;
Tempo de ser derrubado e não mais levantar;
Tempo de ficar triste e seguir triste;
Tempo de chorar e não ter lágrimas;
Tempo de abraçar e perceber-se só;
Tempo de procurar e não encontrar;
Tempo de economizar e não ter o quê;
Tempo de rasgar e usar trapos;
Tempo de amar e não achar o parceiro;
Tempo de guerra e salve-se-quem-puder;
Tempo de fim e ponto; ponto final.

(SOUZA, 1999)

Dos tempos bíblicos aos modernos e neoliberais, há significativas transformações no modo como se percebe e se trata a infância. Fazendo uma analogia da “infância” com o “tempo”, verificamos que a sua compreensão vai desde aquele tempo que fluía ao ritmo da natureza, como o cantar do galo ao

nascer e ao pôr do sol, até um tempo fugidio, o tempo do mercado, o tempo do dinheiro, o tempo útil, o tempo que se liga à produção, enfim, um *tempo sem tempo,* que é o modo como hoje vivenciamos a sua apreensão social.

Do mesmo modo, assim como o tempo, mudou-se o conceito de infância, pois já houve uma época em que a infância era um *tempo sem valor*, sem condições afetivas, sem imagens, sem recordações (ARIÈS, 1981). Aquele transmutou-se em um *tempo de intensidades*, de emoções, de envolvimento, havendo reconhecimento de seu espaço e de sua importância social, apesar de, antagonicamente, isso não se concretizar na vida de todas as crianças.

Refletir sobre “os tempos” possibilita-nos saberes e evidencia sutis transformações em relação à infância e seus contextos. O tempo mostra-nos que “o viver” possibilitou-nos ficar eretos, tornou mais ágeis nossas mãos, mas, também vincou linhas em nossas faces, curvando-nos os ombros, tornando nossos passos mais vagarosos. Essa compreensão torna-nos, em sua grande maioria, mais sábios, conhecedores de um ser e de um fazer. Por isso, refletir sobre os tempos também pode possibilitar-nos tornar visíveis as marcas que se inscreveram na infância e no nosso modo de educar nossas crianças. Esse é o tempo social e afetivo que queremos enunciar.

Há poucos dias, um novo século bateu à nossa porta. Pelo que temos observado, pode-se dizer que “o viver” hoje coloca os homens numa situação de insegurança, e quase-desamparo. Isso é, em parte, esperado numa sociedade em constante processo de transformação, em que no lugar do “velho” que era considerado o “correto”, o “adequado” e “desejável”, até ontem, existem agora “mil” novas regras e conselhos, todos aparentemente válidos. Ainda que possam ser contraditórios, acabam em várias situações, reafirmando um dos efeitos mais negativos que a ideologia neoliberal está gerando: a perda de esperança nas possibilidades de transformação social.

Se por um lado vivemos em um mundo com alta tecnologia, capaz de transportar milhões de informações de um extremo ao outro do planeta em poucos segundos, por outro lado ele ainda continua apresentando-nos os mesmos abismos crescentes e nunca transpostos na desigualdade entre as pessoas, os povos, as culturas e raças. Infelizmente, as grandes transformações por que passaram e passam as sociedades não trouxeram consigo novas

soluções para os velhos problemas. Não estabeleceram, por exemplo, relações mais solidárias, nem comportamentos pró-sociais (MAGALHÃES & BARBOSA, 2003).

Por onde caminhar, se o que acontece hoje é tão diverso do que havia antes? Parece fundamental essa pergunta, dentro de um contexto histórico em que se delineiam tantas diversidades de propostas educativas/socializadoras para crianças de diferentes classes e grupos socioculturais. E isso reflete-se nos adultos, pois há aparentemente uma perplexidade entre nós quando assumimos a tarefa de dirigir e compreender uma infância que cada vez mais parece ingressar no centro das atenções dos grupos sociais. Porém, antagonicamente, essa atenção não é a mesma para todas as crianças. Ao contrário, algumas delas vivem realidades cada vez mais excludentes e solitárias.

Desse modo, vale a pena tentar responder algumas questões que consideramos fundamentais: Quem foi e quem é essa criança? Quais as influências que marcaram o seu processo de socialização? Numa perspectiva mais antropológica questionariamos: Em que culturas elas nascem e se socializam? Em que cenários reais e concretos, e entre que círculos de interrelações elas vivem cada ciclo de suas vidas? E ainda, o que possibilitou a alteração nas formas de trato com as crianças? Quais as circunstâncias que possibilitaram à sociedade adulta perceber a criança como um outro distinto? Que unidades de referências culturais foram produzidas na modernidade a fim de estabelecer, com maior precisão, as diferenças entre os adultos e as crianças? O que teria acontecido no mundo adulto para que houvesse um desenvolvimento de estratégias diferenciadoras das gerações, particularmente em relação à criança?

Recorrer-se à história é extremamente útil, já que nos permite encontrar no passado e no presente a matéria prima capaz de alimentar nossas reflexões, ao mesmo tempo em que pode compor um eixo definidor de nossas análises. Para nós, a história da infância significa a possibilidade de entender como as características particulares de uma sociedade acabam condicionando as práticas sociais que, por sua vez, também terminaram por influenciar ou determinar as práticas educativas adotadas por pais no processo de socialização dos filhos.

As respostas devem trazer esclarecimentos que permitam situar dialeticamente o hoje e indicar para onde temos uma chance de caminhar. Nesse sentido, acreditamos que *o mundo é antigo, mas o futuro brota do passado*, como indica o título deste capítulo. Pensar a infância de hoje e sua educação, numa perspectiva histórica, implica em buscar na *história das mentalidades* inscrita nos ideiais e nos *habitus* de povos e de culturas do Ocidente, as informações básicas sobre sua conceituação e caracterização em "outros tempos", bem como identificar os diferentes momentos da interlocução indivíduo-sociedade.

Ariès (1981), Charlot (1986), Ghiraldeli Jr (1997), Freitas (1997), Barbosa (1997), Gélis (1991), Faria (1999), Del Priore (2000), Gondra (2002; 2004), Brandão (2002a), Kramer (2003), dentre outros autores, são norteadores das nossas reflexões. Numa perspectiva histórica, apoiamo-nos na psicologia, na educação, na sociologia e na antropologia para compreender o que, neste texto, chamamos de *tempos da infância*.

2.1. Tempos da infância e seus nomes

Ao discutir a história das idéias filosóficas sobre a infância, Kohan (2003) relata que a discussão sobre a infância encontra-se presente desde os gregos, apresentando uma série de representações sociais sobre a infância entre os gregos, pensada desde Platão, Socrates, até a modernidade. Não queremos resgatar aqui a forma como os gregos pensaram a infância, sabemos que a relação entre a história das palavras e a história dos pensamentos é extraordinarimente complexa, mas em todo o caso, queremos deixar alguns exclerecimentos, pistas e sugestões sobre a etimologia das palavras as quais os gregos referiam-se à infância. As palavras "país e néos"remete a uma raiz indo-européia que toma forma pa/po em grego e pa/pu em latim (a palavra latina equivale a paîs e puer), cujo significado básico é "alimentar"ou "alimentar-se". Da mesma raiz temática, são, por exemplo, os termos paízo (brincar como criança), paideía (cultura, educação) e paidagogós (o que conduz a criança, pdedagogo).

Em grego clássico, país tem uma denotação mais ampla, refere-se a crianças e jovens de diversas ideades, no caso de meninos, até chegar à cidadania, e, no caso das mulheres, em que é menos frequente, até o matrimônio.

País é usado com o sentido de filho ou filha (natural ou não), essa mesma associação está presente no termo latino puer. Ainda que seja chamativa, essa ampliação pode ter como base um tipo de vínculo afetivo que relacionava o escravo com seu senhor não totalmente dessemelhante ao que vinculava o pai com seu filho.[18]

A origem etimológica da palavra *infância* no latim *in-fans*, intrigantemente referida *àquela ou àquele que não possui voz*, *que não fala*. Em seu sentido original, a palavra remete-nos à idéia de que a fala da criança, não é reconhecida legitimamente pelos adultos.

Na língua francesa, *enfant* designa tanto o bebê quanto a criança de 12 anos e parece incorporar o subseqüente período do *puer.*[19] Isto sugere um movimento ascendente do sentimento de infância, em que a vulnerabilidade infantil projeta-se para o período seguinte. Na tradução do livro de Ariès (1981) para a língua inglesa, utiliza-se como sinônimo de *enfance* a palavra *childhood,* que estaria mais próxima de *puerícia*.

A palavra *child,* oriunda do inglês antigo, embora relacionada com *útero*, tem o seu foco no segundo período infantil. Mas, tanto o período de *infans*, dos 0 aos 7 anos, quanto do *puer*, dos 7 aos 14 anos, representam a fragilidade e a ingenuidade, como sinaliza o derivativo *pueril*.

Entre os romanos, era freqüente o uso da expressão *pueri infantes*, o que mostra certa correspondência entre os dois termos. Na Idade Média avançada e na Idade Moderna, vários termos designam as crianças utilizando-se um diminutivo. O termo fundamental de referência é, nesse caso, *fante* que, mais que significar *moço, rapaz*, significa *homem de poucas qualidades, servidor, soldado raso e ignorante,* como a criança. Esse é um termo que, de acordo com Rios (2001), indica, antes de qualquer coisa, uma condição social, uma condição subalterna, que remete à acepção de *grande e pequeno* e que se refere às hierarquias de poder mais do que de idade.

No *Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa* (RIOS, 2001, p. 390), encontramos o sentido oficial do vocábulo *infância.* Este é definido como o *primeiro período da existência humana, que vai do nascimento até a*

---

[18] Veja Kohan, Walter O., Infância entre Educação e Filosofia, daEditora Autêntica, 2003.
[19] Essa tendência também é visível no Brasil, como veremos mais adiante.

adolescência; meninice; crianças em geral; começo, origem, início; primeiro período. Porém, parece-nos uma significação imóvel, descontextualizada. Seria apenas a base cronológica de vida do ser humano o principal aspecto para defini-lo como período da infância? Uma mesma noção poderia ser utilizada por diferentes grupos sociais e, do mesmo modo, por diferentes culturas?

Um conceito congelado em sua significação, rígido e universal, que estabelece o início e fim da infância, contribui com a criação do mito em torno do sentido da palavra. E ele tem seus efeitos no modo como o adulto vê e compreende a infância, e define as práticas sociais vividas por cada grupo social em relação à mesma (BAKHTIN, 1990). Isso é o que veremos a seguir.

2.2. Tempos do conhecer: os sentidos da infância e seus ecos na história do Ocidente

> A imagem da criança é (...) a imagem elaborada por um adulto e por uma sociedade que se projeta na criança, de uma criança que se procura identificar com o modelo criado por essa projeção. Compreende-se bem, portanto, que essa imagem evolua historicamente (CHARLOT, 1986, p. 109).

O clássico trabalho do historiador Ariès (1981) resgata o conceito de infância na história do Ocidente. Segundo o autor, que tentou acompanhar a representação da criança nas artes, a partir dos meados do século XII, não havia lugar para a criança no mundo adulto. Segundo o seu entendimento, a arte medieval desconhecia por completo a infância, ou, pelo menos, não tentava representá-la. Durante séculos as crianças foram consideradas como adultos menores, mais frágeis e menos inteligentes.

As próprias criações artísticas, até aproximadamente o século XIII, não expressavam uma imagem corporal da criança. Quando tentavam registrar a sua presença, simplesmente miniaturizavam o adulto, seja nas expressões faciais, nas roupas, e na própria forma do corpo. No entanto, foi no século XIII que surgira algumas figurações de crianças um pouco mais próximas do sentimento moderno. Essa época foi considerada por Ariès (1981) como uma *época de transição*, sem maiores implicações no reconhecimento social da infância.

Um contraponto a essas colocações de Ariès (1981) é dado por Kohan (2003) e Faria (1999). Para os autores, entre os gregos já existia um sentimento de infância. Contudo, não pretendemos discutir histograficamente o trabalho de Ariès (Idem). Pensamos que a singular polêmica surgida a propósito do seu trabalho leva a moderar suas teses, mas de forma alguma a ignorá-las. Gélis (1991) contribui com uma outra proposta para refletir a concepção de infância: na Idade Média, houve uma "individualização da criança". Naquela sociedade, basicamente rural, a terra-mãe estava na origem de toda forma de vida de maneira universal e em constante renovação. Cada membro da família dependia dos outros, e a mulher, por ser depositária da família e da espécie, estava investida de um papel fundamental, submetendo-se a ritos de fertilidade como se a semente da criança estivesse na natureza, representando a continuação da linhagem. Neste sentido, "cada indivíduo descrevia um arco da vida que saía da terra através da concepção e a ela voltava através da morte" (GÉLIS, 1991, p.311). Esse entendimento estava perpassado pela lógica naturalista do tempo e da vida, pois havia um ciclo natural a ser cumprido.

A ausência do reconhecimento das especificidades da infância não significava, entretanto, a ausência de afeição para com as crianças, pois durante o curto período de duração dessa etapa de vida os adultos tinham com elas uma relação de *paparicação*. Quanto ao reconhecimento da infância, propriamente dito, manifestou-se a partir do Renascimento, consolidando-se na Modernidade. Tal processo é explicado, nas palavras de Ariès (1981), porque antes daquele momento histórico, as pessoas não podiam se apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual. A criança era frágil e sua perda era considerada absolutamente natural nas condições demográficas e de saúde pública da época (Idade Média).

Por volta do século XIV, as crianças passaram a ser fonte de divertimento, mas a infância ainda não era diferenciada do estado adulto. Já os séculos XV e XVI trouxeram novidades, pois observou-se a saída da iconografia religiosa da infância para a iconografia leiga. Há uma reformulação nos aspectos formais da figura infantil, que passou a ser representada pela ingenuidade, como o pequeno inocente em oposição ao mau, com uma nítida influência de Rousseau (1712-1778) quando as crianças começam a ser vistas como *crianças*.

Na perspectiva do pensamento pedagógico ou educacional, Gagnebin (1997) assegura-nos que, depois da infância como *território do pecado*, Rousseau (Idem) inaugurou a infância como o *paraíso perdido mais próximo.* Essa idéia continua entre nós na forma da infância idealizada. Afinal, a construção de uma infância idealizada ajuda-nos porque pensamos nas crianças que fomos, felizes e inocentes, e na criança que nossos filhos podem (e devem) ser, igualmente belos, felizes, ingênuos, despreocupados com as coisas “do mundo”. Mesmo que nossa vida adulta seja decepcionante e frustrante, no mínimo devemos ser pais amorosos, companheiros, pais exemplares, como se, de repente, no *reino encantado da infância e da filiação,* pudéssemos livrar-nos das mágoas e das insuficiências que carregamos pelo resto de nossas vidas.

Nos relatos de Ariès (1981), a criança invade as artes, a pintura e a escultura. Por enfatizarem a sua ingenuidade, meninos e meninas passam a ser representados por *anjinhos róseos ou azul-claros de formas arredondadas e expressões felizes*. Ainda no século XVI, há o aparecimento do retrato da criança morta, apesar da mortalidade infantil naquela época ser ainda muito significativa, devido às precárias condições de saúde e de vida de adultos e crianças, além da falta de recursos da medicina da época. Esse fato expressa um momento muito importante na história do sentimento em relação à criança, marcando a saída da criança do anonimato em que sua pouca possibilidade de sobrevivência a mantinha.

Ampliando essa discussão, Gondra (2002) afirma que os séculos XV e XVI trouxeram, além da gradativa valorização da criança em si mesma, o reordenamento familiar e a constituição de novas relações afetivas entre os familiares. Mas não era porque a criança representava toda a família, e sim devido a uma preocupação com a higiene e a saúde física da criança, buscando evitar a sua morte.

O início do século XVII foi portador do *retrato da criança viva,* e com ele fica concretizado o *nascimento do sentimento da infância*. Somente naquele século o interesse pela criança torna comum o retrato de crianças sozinhas, como nos retratos de família em que a criança era representada como o centro da composição. É também nessa época que a *linguagem infantil* passa a ser registrada na literatura (ARIÈS, 1981). Observam-se mudanças consideráveis, no

século XVII, no desenvolvimento do sentimento de infância: a criança passa a ser o centro das atenções na família que, gradualmente, vai organizando-se em torno dela. A percepção da particularidade infantil e o aparecimento da caracterização do sentimento infantil culminaram numa nova forma de tratar e educar as crianças. Ademais, o Estado também passa a demonstrar interesse cada vez maior em formar o caráter infantil dentro e fora da família, constituindo uma série de instituições com o objetivo de separar e isolar a criança do mundo adulto, dentre elas, a escola.

Essa consciência de vida e a imagem da sucessão das gerações remetem, segundo Gélis (1991), a uma discussão sobre a relação público e privado. O autor faz essa discussão através da imagem do corpo, que era muito diversa da nossa. Tal imagem era ambivalente, cada pessoa tinha o seu corpo e, no entanto, a dependência em relação à linhagem e à solidariedade de sangue eram tais que o indivíduo não podia sentir seu corpo de forma autônoma ou privada:

> esse corpo era seu, mas também era um pouco os 'outros', os da grande família dos vivos e dos ancestrais. Nesse imaginário, a criança era considerada um rebento do tronco comunitário, uma parte do grande corpo coletivo que, pelo engaste das gerações, transcendia o tempo, pertencendo, assim, a linhagem tanto quanto aos pais: a criança era uma criança pública. (GÉLIS, 1991, p.312-13)

Depois de seu surgimento, *público e privado* interpenetram-se, e a situação da criança dependia tanto de um como de outro espaço. Se o seu nascimento ocorria num local privado (quarto dos pais), não ocorria de forma reservada. Ao contrário, acontecia na presença de um grupo de parentes e vizinhas que transformavam o nascimento em ato público. A domesticidade e privacidade não eram valorizadas, visto que a vida voltava-se para a comunidade.

O mesmo ocorria com as experiências ao longo da primeira infância. Elas seguiam alguns rituais, como, por exemplo: os primeiros passos eram dados no lugar onde repousavam os seus ancestrais, no cemitério, ou na igreja; o sacramento do batismo visava assegurar a eliminação do pecado original da criança, bem como o rito de socialização; rolava-se o corpo da criança sobre o altar a fim de fortificá-lo; o padrinho e a madrinha tinham que beijar a criança sob o sino da igreja para que ela não se tornasse gaga ou muda. Enfim, a primeira

infância era a época de aprendizagens e práticas variadas: uma aprendizagem do espaço da casa, da aldeia, das redondezas, do brinquedo, da relação com outras crianças, das técnicas do corpo, das regras de participação na comunidade local; enfim, aprendizagem das “coisas da vida”. Pai e mãe tinham papel importante nas práticas educativas: os meninos iam para os campos com os pais a partir dos sete anos, antes de serem colocados, por exemplo, junto a outras famílias para sua educação cavalheiresca, e as meninas ficavam junto das mães para aprender seu “futuro de mulher”.

A educação das crianças era regulada pela comunidade e seguia os *padrões morais do grupo dominante*, padrões que exigiam o fortalecimento do corpo, o aguçamento dos sentidos que habilitariam o indivíduo a superar os revezes da sorte e, principalmente, asseguravam a continuidade da família.

A educação da criança deveria, além disso, direcioná-la à obediência a uma hierarquia familiar e social. Gélis (1991) reforça que havia nisso uma forma de educação em comum, um conjunto de influências que faziam de cada ser um produto da coletividade, preparando cada indivíduo para o papel que dele se esperava. Sob o prisma da necessidade de continuação da linhagem familiar, constatamos nas reflexões do autor a presença de certo sentimento de infância na Idade Média, apesar de Ariès (1981) não o ter reconhecido.

Sob o efeito de forças políticas, sociais e econômicas, emerge a *família moderna*, assim como o *sentimento de infância* e suas respectivas práticas educativas. Conforme Ariès (1981), tratava-se menos de novas formas de demonstração de afetividade que de uma vontade cada vez mais refinada de preservar a vida da criança. Segundo seus estudos, com a atitude das novas elites sociais renascentistas européias, aumentou-se a vontade de “salvar a criança”, mas somente ao longo do século XVII, a população tendeu a querer mudar a história da doença e da morte prematura da criança. Isso passou a constituir um aspecto do novo imaginário da vida e do tempo, significando, na versão do autor, um novo olhar do homem sobre a criança e, depois, sobre si mesmo.

Conciliar as exigências da linhagem, a necessidade de sua perpetuação e o crescente desejo do indivíduo de viver plenamente sua própria vida e dispor dela com liberdade fizeram que os comportamentos familiares

começassem a modificar-se, estabelecendo novas regras e novas formas de relação entre o indivíduo e o grupo. Segundo discutimos com Gélis (1991), isso também definiu nova imagem do corpo, a qual o representa um arrancar simbólico do *corpo individual* do *corpo coletivo*, constituindo a chave para muitos comportamentos no início do século XVIII e XIX. Um indivíduo que tem seu próprio corpo tem também sua própria personalidade. Tal modelo certamente permite compreender melhor por que a criança passa a ocupar um lugar tão importante entre a preocupação dos pais. Agora ela "é uma criança que amam por ela mesma e que constituiu sua alegria de cada dia" (Idem, p.317). Ou seja, a criança é vista como indivíduo, valor marcante nas relações do século XIX e supostamente sustentadora do liberalismo.

2.3. Tempos da modernidade: fios dos teares que tecem a infância

Como aludimos anteriormente, a idéia de infância surge no contexto histórico e social da modernidade coincidentemente com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e às mudanças econômicas e sociais ocorridas em diversas partes da Europa e no restante do mundo. Tal idéia (de infância), da maneira como a conhecemos, nasceu no interior da classe burguesa, ou seja, era a idéia de uma criança que precisava ser *moralizada* e *paparicada*, um duplo modo de ver a infância de que falava Ariès (1981). Mas sabe-se que não havia sua valorização real quando ela era parte da população pobre, e que, desde o início da Revolução Industrial, as crianças eram condenadas a "não serem crianças".

A interpretação de Castro (1996) é bastante interessante quando pensamos a concepção de *infância da modernidade*. Para a autora, é necessário compreender o que é a modernidade, e que ela traz consigo características que, além de renovarem os paradigmas até então vigentes, inauguraram a égide de novo confronto, englobando *démarches* que delimitam e hierarquizam posições no contexto mundial. Assim, os habitantes das novas terras passaram a ser definidos como *os selvagens* e aqueles que ali chegavam *os civilizados*; ou o *primeiro* e o *terceiro* mundo, respectivamente, o *país desenvolvido* e o *subdesenvolvido,* os *ricos* e os *pobres,* os *letrados* e os *iletrados*.

Em sentido mais sociológico, que é o que se atribui comumente ao termo, a modernidade refere-se ao processo crescente de racionalização da sociedade, processo que acompanhou a expansão capitalista ocorrida nos séculos XVIII e XIX. Enquanto um projeto forjado dentro dos moldes cartesianos,[20] a modernidade carrega em si a marca e a crença na "razão científica" como instrumento de controle sobre a natureza, inclusive a do homem.

Apoiando-se na visão de *progresso*, capaz de ser alcançado somente a partir da *razão científica*, o projeto da modernidade legitimou a crença no aperfeiçoamento da espécie e do indivíduo ao longo do tempo. Os saberes científicos emergentes trataram de descrever, explicar e sistematizar os desdobramentos filo e ontogenéticos como uma evolução, apresentando a história do nascimento de um indivíduo como um fato associado à razão e ao rigor do pensamento. O projeto moderno, portanto, acabou consolidando a *separação da representação de crianças das do adulto,* alterando significativamente as idéias vigentes sobre a infância e a sua educação. Dentre tantas novidades, destacamos a separação da representação de crianças daquelas do adulto, e a sua limitação a uma nova concepção de família como fatos bastante importantes.

Passamos a ter uma *idade adulta* e outra *não-adulta,* o que acabou por fortalecer a família também como unidade distinta, suposto lugar de proteção e isolamento, na qual os filhos poderiam ser educados à luz da razão. Para Descartes (1987), ser criança seria aquilo que mantém os adultos durante muito tempo sob o governo dos *apetites*, de modo que, uma vez adultos, os *juízos* não são tão puros e tão sólidos quanto seriam, se fosse possível raciocinar por inteiro desde o nascimento. Descartes não estava desconsiderando a infância, ao contrário, estava hipervalorizando-a, ainda que negativamente. Afinal, a criança *não é um adulto em miniatura*, nem a infância é a expressão da inocência.

A partir dessas considerações, enfatizamos que as relações entre infância e modernidade estabelecem-se no esforço da produção de uma tradição: *ser criança civilizada*. Em outras palavras, compreendendo o tempo da infância como uma produção sociocultural, a possibilidade do seu aparecimento e de seu tratamento distinto em relação ao mundo adulto esteve associada à produção de

---

[20] Referimo-nos aqui ao modelo de Descartes (1987), que demarcou o movimento científico de uma época.

lugares específicos destinados a ela, assim como à produção de novas relações de autoridade e à elaboração de novas formas de comportamento. Esses elementos foram fundamentais para que a idéia da criança civilizada fosse universalizada como a infância da modernidade, revelando-se, finalmente, como uma tradição.

Charlot (1986), intelectual marxista, publicou, nos anos de 1970, *A mistificação pedagógica,* obra em que analisa as concepções de infância presentes no pensamento pedagógico contemporâneo. Com seu olhar crítico, o autor questiona o significado ideológico de infância que conteria concepções contraditórias, o que nos levou a entender a natureza da *infância contraditória em si mesma*.

Segundo Charlot (1986), são quatro os modelos das concepções: 1) *a criança é inocente e má* – idéia da criança como ser espontâneo, franco e que exprime seus sentimentos e emoções sem as preocupações com o mundo adulto; 2) *a criança é perfeita e imperfeita* – a criança tem características positivas de comportamento e de caráter, mas apresenta, ao mesmo tempo, imperfeição atual e promessa de perfeição; 3) *a criança é dependente e independente* – ela é totalmente dependente do adulto, no entanto, a criança também pode vir a ser independente; 4) *a criança é herdeira e inovadora* – a criança continua a obra do adulto e dá-lhe certa forma de perpetuidade; paradoxalmente ela é a perpetuação de nossa vida e o anúncio da nossa morte.

Estes aspectos do sentimento de infância, que se traduzem, em parte, na proposta de Ariès (1981), como *paparicação* e *moralização*, são aparentemente contraditórios. Mas, na verdade, e de acordo com Kramer (1999), eles completam-se na concepção de infância enquanto *essência infantil*. Para a autora brasileira, a visão da criança baseada numa concepção de *natureza infantil*, e não na análise da sua condição, mascara a significação social da infância. Neste sentido, as intervenções do adulto e da sociedade quanto aos meios, às técnicas, à puericultura, possuem um simples caráter instrumental, e colocam o adulto como um “tipo de prótese” que atenua provisoriamente a imaturidade infantil sem modificar, de fato, a condição dela. Conclui-se, daí, que “a dimensão sócio-afetiva da relação entre criança e adulto é, assim, ocultada por sua dimensão instrumental” (CHARLOT, 1986, p.106).

A infância é sempre concebida, segundo Charlot (Idem), com referência ao que se passaria se o adulto não estivesse ali para cuidar, ajudar e educar a criança. Sozinha, ela não poderia, durante os primeiros meses, comer, deslocar-se, proteger-se. Assim, a criança não se define, por suas relações, pelo adulto e pela sociedade, mas pela inadequação entre os seus poderes e as suas necessidades. A significação econômica e de dependência da infância, presente nos vários domínios da realidade social, trata a criança de forma abstrata, pois valoriza-a de maneira uniforme, sem levar em consideração as diferentes condições da vida sociocultural.

As responsabilidades sociais presentes são, assim, esquivadas, graças à evocação de um futuro que a educação prepara, o que sacrifica as gerações presentes diante do interesse de gerações ulteriores. Nesse sentido, as mudanças econômicas, sociais e políticas são substituídas por uma ação educativa que pretende ter conseqüências econômicas, sociais e políticas no futuro. De certa forma, a *responsabilidade pedagógica* substitui a *responsabilidade sociopolítica*, o que Charlot (1986) considera como *mistificação ideológica,* que se beneficia do fato de que o próprio adulto, assim como a sociedade, projetam-se através da figura da criança. Assim, é agindo sobre as crianças que a sociedade pretende modificar-se, mas, como afirma Kramer (2003), de fato, ela age sobre as crianças para não ter de modificar a sociedade.

Resgatando o cerne do debate sobre a questão da infância, podemos afirmar que os autores até aqui mencionados contribuem para as nossas reflexões à medida em que não apenas articulam infância, sociedade e história, mas também, especialmente, no caso de Charlot (1986), desmistificam a naturalização da criança. Desse modo, é possível analisar a infância quanto o seu caráter histórico e ideológico, relacionando-a ao aspecto cultural, entendendo-se que todos esses âmbitos de análise articulam-se concretamente na esfera da existência dos homens e de seus grupos. Essa idéia parece-nos importante, e é dela que trata Faria (1999) quando resgata a definição de infância:

> a infância como valor depende também do modo em que o grupo e a sociedade figuram-se a si próprias e aos seus problemas em relação ao tempo problema tempo, que se vincula à temática vida/morte. Se o tempo é, sobretudo, o tempo do homem adulto, o espaço da infância será restrito e a criança será vista como homem ou mulher em formato

> reduzido. (...) Onde, ao contrário, reconhecem-se tempos diferenciados no curso da vida, marcados por ritmos ou ciclos, a criança emerge com uma natureza própria, à qual devem corresponder determinadas faculdades e técnicas de aprendizado, de educação, de espaços vitais proporcionais. É, portanto, uma certa visão de futuro que condiciona a figura da criança e o comportamento que se tem em seus confrontos. Sua centralidade e sua marginalização correspondem às ideologias gerais que permeiam a sociedade nas suas camadas. (ARIÈS apud FARIA, 1999, p. 60)

Em fins do século XIX, a idéia da necessidade de um processo sistemático de socialização de crianças das classes burguesas e, em menor proporção, das classes trabalhadoras, estava praticamente estabelecida. Isso ocorreu a partir de diferentes agrupamentos e instrumentos associados aos diferentes saberes que se consolidaram à época nas sociedades ocidentais, apesar de ainda persistir ambigüidades nos sentimentos em relação à infância, o que pode ser constatado, no início do século XXI, através da permanência de atos de violência física e moral, dentre outras, contra a criança.

2.3.1. Tempo do adulto e da criança civilizados: pedagogia e socialização

Inspirada nas idéias de Elias (1994), Veiga (2004), sob uma perspectiva sociológica, elabora algumas hipóteses que nos parecem úteis para a discussão sobre a infância. Para Veiga (Idem), o tempo passou de uma dimensão da experiência humana a um símbolo cultural, o que implicou na produção de unidades de referências temporais-culturais, padronizadas e socialmente reconhecidas, para servirem de orientação no curso do *tempo da vida das pessoas* e/ou grupos da sociedade. Isso explicaria a alteração no tratamento para com as crianças, pois elas passaram a ser compreendidas em função do seu tempo de vida e, é obvio, foram, então, reconhecidas como seres diferentes dos adultos. Elias (1994) afirma que o *tempo da infância* concretiza-se como uma consciência de distinção geracional, ocorrida por necessidades sócioculturais. Em dado momento histórico, afirma Elias (1994), as estratégias diferenciadoras das gerações foram desenvolvidas porque o tempo de infância precisava ser aprendido para auferir legitimamente o reconhecimento, por toda a sociedade, do que vinha a ser uma criança. Essas estratégias implicavam no reconhecimento da infância não apenas como parte do ciclo natural de vida, mas também como um

tempo social da infância fixado diferentemente de outras etapas da vida. A criança passa a ser vista como uma unidade regular, uma etapa componente do processo de produção da modernidade.

Assim, chegamos à conclusão de que a infância na modernidade foi e segue uma categoria de *tempo inventada* com base nas múltiplas experiências vivenciadas pelos diferentes grupos sociais, frutos da aprendizagem, tais como as outras formas de assimilação do “tempo moderno”, seja ele físico (ciclo da natureza), instrumental (calendário, relógio), transmitido de geração a geração, ou “tempo da vida”.

É Veiga (2004) quem nos mostra uma visão mais crítica dessa transformação da idéia de tempo. Ela observa que no curso da modernidade tal aprendizagem não ocorreu de forma tranqüila e natural, estando relacionada ao processo de transformação da *coerção externa* do tempo, presente em qualquer contexto sócio-histórico, em uma *coerção interna* cada vez mais presente, formatando uma conscientização e uma forma de *autodisciplina* que envolve a existência do indivíduo e de sua personalidade. Nesse sentido, tanto a criança como o adulto, em determinado momento histórico, precisam modelar a sua sensibilidade em relação ao tempo, como coerção interna e como autocoerção, o que envolve a individualização da regulação social de um tempo: *o tempo da modernidade*.

Dessa maneira, foram necessárias outras mudanças e não apenas a construção de idéias relacionadas à consciência das distinções geracionais diluídas no processo de produção dos comportamentos diferenciadores de classe social. Também foram necessárias mudanças de costumes para que houvesse a própria alteração da condição de adulto e, conseqüentemente, da infância.

O conceito de infância, portanto, valeu-se, de acordo com Elias (1994), da produção da *unidade do tempo* e da *condição de adulto*. Esse adulto era juridicamente reconhecido, capaz de dar prosseguimento à linhagem, de assumir o poder, de adulterar os próprios costumes, de ter condição de atuar na política, de ter uma atitude cortês e polida (importantes sinais de distinção de comportamento em relação a outras classes sociais, que marcou o lento deslocamento do comportamento cortês para o comportamento *civilizado*), considerando *gentil* e *honrado* e um *adulto civilizado* (ELIAS, 1994).

Essa condição de ser *adulto civilizado*, distinto das camadas pobres e rudes, não foi só elaborada baseando-se nas necessidades sociais de distinção de classes, mas também possibilitou a elaboração das prescrições de uma educação para a civilização das crianças. Os tratados de educação da época passaram a prescrever orientações cujo objetivo era a formação das civilidades, condenando os chamados *mimos* porque amoleciam a alma e o corpo dos indivíduos, mas asseverando a necessidade do controle e da disciplina para o desenvolvimento da alma civilizada.

Esse novo adulto civilizado, consciente de sua individualidade e de sua função social – poderia ser um pai, uma mãe, um negociante, um professor –, demandou um longo período de aprendizagem, e, neste processo de produção da distinção social realizada através da difusão de padrões de comportamento de um adulto civilizado, concretizou-se definitivamente a conscientização do distanciamento necessário para produzir a infância como *tempo único*.

Elias (1994) chama a atenção para o fato de que o reconhecimento das especificidades das crianças varia de acordo com as relações entre elas e os adultos, e não se apresentam de maneira uniforme em todas as épocas históricas. O *sujeito moderno,* por exemplo, era aquele que mantinha o controle rigoroso de impulsos e emoções impostos por elementos de alta categoria social aos seus inferiores, fazendo surgir a *dependência social da criança* face aos pais, que se tornam sujeitos principais na *regulação* e *moldage*m social dos impulsos e emoções dos filhos. De uma *criança pública*, sem o reconhecimento do seu lugar social, ela passa a ter reconhecimento das suas diferenças e especificidades. Ela ganha um lugar social, para ser, a partir de então, controlada em todos os seus passos. De uma criança supostamente *livre,* ela passa a ser uma *criança engaiolada*, limitada.

Os postulados de Comenius (1592-1671) são representativos nessa fase. Em *Didática Magna* (1657/1979), ele mostra que a salvação de uma sociedade corrompida pelos adultos estaria na educação das crianças e dos jovens, pautada na perfeição da *criação divina*. Os pais deveriam, então, retornar aos ensinamentos de Deus e não descuidar de seus deveres. De certa forma, a visão de Comenius não é diferente de muitos autores de sua época. Se ele foi redescoberto no século XIX e, só então, positivamente considerado, isso não

ocorreu por acaso. A sua concepção de que corpo e alma estariam em consonância como peças de um relógio, unindo os desejos e as paixões à vontade, à razão e, conseqüentemente, à ação, servia de apoio à sociedade industrial do século XIX (BARBOSA, 1991).

E quem daria corda a esse relógio? Obviamente que, estando subordinado a Deus, somente o cultivo da religião, do saber e da honestidade poderiam manter o relógio em bom funcionamento. Por isso, os pais, na concepção de Comenius, não poderiam descuidar dos seus deveres para com a educação na infância. Para ele, a criança era um *animal domesticável* e não poderia tornar-se homem a não ser que fosse educado.

Como mostrou Barbosa (idem), socializar a criança de acordo com Comenius seria adestrá-la desde a tenra idade, através da instrução religiosa e do treino das habilidades. A cultura deveria ser oferecida a todos e o corpo deveria ser exercitado, posto que era *habitação da alma racional.* Importantes seriam os cuidados com a alimentação, com o movimento, com a ginástica, com os exercícios sérios ou jogos, além de lazer, “onde os sentidos externos e internos encontrassem repouso e prazer” (COMENIUS, 1979, p.141). A ordem seria a alma das coisas e a educação, conseqüentemente, levaria à harmonia social.

A educação da criança deveria ser, pois, conduzida pela razão e não por intermédio de métodos duros e repressivos; era *obrigação* dos pais, dos professores, da escola, das autoridades civis, pois todos deveriam acender e favorecer nas crianças o desejo de saber e aprender. Assim, “todos estariam voltados para o bem estar e saberiam o seu lugar e a sua função, conformando-se segundo as leis divinas pelas quais podem agir, evitando os pecados carnais e o ócio através da leitura de bons livros e da própria bíblia” (BARBOSA, 1991, p. 45).

Nessa mesma linha de raciocínio, podemos retomar o pensamento de Locke (1632-1704) e a concepção do espírito como *tabula rasa*, moldado em suas virtudes e faculdades pela formação de hábitos. Socializar a infância seria, pois, controlá-la, formá-la na razão e liberdade, essa última vinculada aos pais, ao Estado e a Deus. Os pais têm autoridade para direcionar os filhos menores a fim de que adquiram independência. Deve-se não só regrar desde muito cedo os costumes das crianças, promovendo também o enriquecimento do corpo, mas

fazê-lo sem uso de castigos corporais. Para o autor, “a criança é sempre sensível à aprovação e à censura daqueles a quem ama e respeita” (LOCKE apud CHATEAU, 1978, p. 139). A criança deve ser interpelada a usar a sua razão, a desenvolver a moralidade, a conhecer a existência de um Deus claramente transmitida pela razão como uma disciplina, reforçando a idéia que estabelecia a conexão entre a educação e a formação de caráter. Nesse caso, conclui Barbosa (1991), cuidar do arranjo concreto das causas externas leva a criança a aprender o que se deseja.

Badinter (1985) mostra que, mesmo com a passagem do pensamento filosófico medieval, impregnado de teologia, para o pensamento da Renascença e do Racionalismo, que proclamaram a independência da razão em relação às exigências da fé – até mesmo no Racionalismo de Descartes (1596-1650) –, a infância continua sendo um lugar de perdição e de confusão. Se ela não é mais o terreno primordial do *pecado*, ela continua sendo o *território do erro*, do *preconceito*, da *crença cega*, de todos esses vícios abomináveis do pensamento dos quais devemos nos libertar. A infância é, por essa perspectiva, uma *idade sem razão* e *sem linguagem* e constitui nosso enraizamento tenaz e infeliz no marasmo da não-razão (DESCARTES, 1987).

No século XVIII, as proposições de Rousseau (1979) destacaram duas premissas básicas: a de que a criança suporta mudanças que um homem não suporta (porque é maleável e flexível), e a de que a falta não é a privação de coisas, mas a necessidade que as pessoas sentem delas. Para a educação na infância, é preciso que o adulto saiba discernir entre o poder e a vontade para saber como educar a criança, de modo a pautar-se com moderação, sem excesso de rigor ou indulgências.

Comparando as propostas de Rousseau (1979) com aquelas de Descartes (1987), podemos afirmar que o primeiro traz uma concepção de infância como *território da potencialidade*, acentuando significativas divergências em relação ao caminho cartesiano. Apesar de ambos terem vivido épocas de valorização positiva do indivíduo, traçam diferentes caminhos na definição da infância. No caso de Descartes, a infância é considerada uma *fase que macula a razão*, enquanto para Rousseau ela é uma fase na qual a intimidade guarda a

pureza da natureza e da *autenticidade,* em oposição às controvérsias da vida social adulta; um verdadeiro antagonismo entre o bem e o mal.

O *enfant* Emílio, por exemplo, é delineado como uma criança possível, com uma colocação no mundo, com uma *infância que é o santuário da verdade*, contrapondo razão à natureza. Rousseau afirma que a *razão social é má e que a criança é naturalmente boa* (ROUSSEAU, 1979). Por isso, ele sugere o afastamento da criança em relação à sociedade e a sua reclusão em sítios ou em belas propriedades fora da cidade, o que era o caso, particularmente, de Emílio. Para Rousseau, os homens nascem fracos, precisam de força, nascem desprovidos de tudo, têm necessidade de assistência, e, ainda, são seres frágeis, à mercê de tudo que os cerca, necessitando de cuidados e de proteção.

Nosso exercício de reflexão sobre a infância e sua educação remete-nos às idéias de Foucault (1987) para que ninguém ignore que a criança passa por um processo biológico evolutivo e que seu desenvolvimento é assegurado pelos adultos, não se reduzindo ao aspecto biológico. Assim, a relação criança-adulto é, antes de tudo, uma interação pautada pela sociedade, pela história, e, profundamente, pela *submissão e autoridade*.

Foucault (1987) mostra como a infância passa a ser um campo privilegiado de intervenção social, de controle e regulação no quadro sócio-político que delineia a *modernidade*. É instituído todo um conjunto de tecnologias políticas que irão investir na regulação das populações através de processos de controle e normatização. Pode-se dizer que os novos modos de educação criados para a formação e o controle da criança pequena não teriam sido possíveis se os corpos e as mentes infantis não se tivessem tornado objetos da ciência e da própria pedagogia. E se a produção de saberes sobre a infância não estivesse conectada com a regulação das condutas dos sujeitos infantis? E se, finalmente, não houvesse a instituição de práticas educacionais voltadas para elas?

Neste sentido, a *perspectiva adultocêntrica* tem orientado os discursos e as práticas sobre a infância: todos os adultos sentem-se capazes de dizer para uma criança *o que* deve e *como deve fazer*, desconsiderando, na maioria das vezes, o que as crianças podem, sentem e pensam. É por isso que muitas vezes os adultos maltratam, abusam e exploram as crianças. Sendo portadoras de uma

fragilidade que com freqüência as impede de se defender, as crianças são vítimas fáceis dos desajustes e das dificuldades de muitos adultos.

Nesse caso, a autoridade do adulto sobre a criança pode reproduzir de maneira geral as formas dominantes de autoridade numa determinada sociedade. Porém, o adulto percebe essa relação como *natural* à medida em que ele também é visivelmente “superior”.

Apesar de o século XIX ter corroborado definitivamente para o conceito de infância, tornando-a um período claramente diferenciado, percebemos que ele também trouxe a tendência crescente de separar o mundo das crianças do mundo dos adultos. Uma vez marginalizadas pelas relações sociais, as crianças são cuidadosamente afastadas das reuniões dos adultos e, quando são toleradas, não se permite que se intrometam nos *negócios de gente grande* (CHARLOT, 1986). Contraditoriamente, esta mesma criança passa a ser o centro das atenções e de projeções sociais.

A despeito de toda essa história, ao longo do século XX, observamos o crescimento do esforço pelo reconhecimento da criança em vários campos, nas diversas correntes da pedagogia, psicologia, psicanálise, ou na história, antropologia, sociologia e, mais particularmente, na história social da criança e da família.

Diante da multiplicidade de áreas do conhecimento em face à diversidade de linhas teóricas no interior de cada área, percebemos que a infância é um campo teórico de natureza interdisciplinar. Essa consciência difunde-se cada vez mais entre aqueles que pensam a infância, atuam com ela, desenvolvem pesquisas e/ou implementam políticas públicas, na medida em que vão se situando, deslocando, movendo, buscando, encontrando e desencontrando um olhar sobre a infância e suas especificidades.

O olhar que se direciona à infância não é uniforme. São muitas as abordagens e estratégias utilizadas na definição desse olhar. O fato é que aquele ser *perfeito, imperfeito, dependente, independente, inocente e mau, da não-razão, incompleto*, *paparicado* ou *moralizado*, *miniatura de adulto*, *infantilizado, adultizado*, *sementinha a desabrochar,* cresceu como estatuto teórico-conceitual e isso tem instigado muito o nosso trabalho com e sobre as crianças.

2.4. Tempos da infância brasileira: sombras de um amargo destino

Desde o final do século XX, a infância tornou-se uma questão candente para o Estado e as políticas não-governamentais; para o planejamento econômico, educacional e sanitário; para legisladores, psicólogos, educadores e cientistas sociais para o direito, a criminologia e a comunicação de massa.

A ostensiva dramaticidade dos problemas da infância nos dias atuais projetou sobre essa fase da vida um interesse e uma preocupação intensos. Muitos problemas não são novos, nem menos trágicos do que nos séculos anteriores. Afinal, a história da percepção e da educação da criança, no Brasil, assim como no resto do mundo, guarda profundas semelhanças e repete-se de forma particular na sociedade brasileira.

Durante o período da colonização portuguesa, por exemplo, a infância era um tempo sem maior personalidade, um momento de transição, e este sentimento nutriu a orientação e a conduta assumida por adultos nas suas relações com as crianças que, por sua vez, acabavam orientando o destino delas, de acordo com a sua classe social.

Para começar, a história da criança no Brasil revela uma situação próxima da violência que, via de regra, marca a experiência da infância no país e, ao longo dos anos, coloca a própria sociedade como cúmplice. Pode-se mesmo afirmar que práticas educativas violentas acompanharam ou fizeram parte do processo de emergência da concepção de infância no Brasil. A sombra desse "amargo destino" tem perseguido de forma persistente, múltipla e silenciosa, as crianças e os adolescentes brasileiros, sobretudo os de baixa renda.

De acordo com as pesquisas de Del Priori (1994), Ghiraldeli Jr. (1997) e Gondra (2004), assim como no restante do mundo, no Brasil do Período Colonial, as crianças viviam relacionando-se, trabalhando e divertindo-se com e quase como pessoas "maduras". Elas participavam das atividades dos adultos, compartilhando a vida comunitária logo que apresentassem independência e competência para tanto.

A colonização levada a cabo pelos europeus defendia a necessidade de fazer com que a população do Brasil se enquadrasse nos princípios da ordem social da metrópole. Os povos aqui encontrados viviam em "sociedades

primitivas" e necessitavam ser integrados às normas de sociabilidade colonial. Para tanto, a coroa portuguesa enviou a *Companhia de Jesus* (1549), que via nas crianças, principalmente nas indígenas, a necessidade de um adestramento destinado a uma educação cristã. Consolidou-se, daí, uma pedagogia de ascese moral e do medo – uma *Pedagogia Tradicional*. Esses homens podem ser vistos, segundo lembra-nos Romanelli (idem), como os interventores de um triste começo para a história da educação da infância no Brasil.

Nota-se que, na mesma época, no século XVI, quando a infância e suas especificidades eram "descobertas" na Europa, o sentimento de infância também anunciou-se no Brasil e com ele o despertar da preocupação com as crianças. Neste sentido, a *Companhia de Jesus* tinha a preocupação voltada para a criança indígena e os órfãos que vinham de Portugal. Apesar de terem uma conservadora concepção européia de infância, percebida, então, como algo *gracioso e frágil*, a posição assumida pelos padres jesuítas sempre foi a de restauradora do dogma e da autoridade. Seu lema era o *trabalho* e os intensos castigos. A disciplina religiosa utilizada alicerçava-se, sobretudo, no medo.

Segundo Guerra & Azevedo (2001), na *Pedagogia Tradicional*, a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes foi se readaptando às várias situações de infância, bem como foi modificando-se no bojo de três modalidades principais do que poderíamos chamar de Pedagogia Familiar: 1) *Pedagogia do Amor Correlacional,* séculos XVI-XVII, de inspiração jesuítica, voltada para a infância indígena; 2) *Pedagogia da Palmatória,* que se afirmava, sobretudo, a partir da adoção do modelo colonizador escravocrata, séculos XVI-XVII, tendo na infância negra um de seus alvos prediletos; 3) *Pedagogia da Palmada*, influenciada pelas teorias psicológicas da infância, em que a modelagem do comportamento poderia ser alcançada mediante uma punição corporal menor e menos ostensiva, principalmente no século XIX, que tinha a infância branca como um de seus destinatários preferidos.

Otaíza Romanelli (1987; 1998) ainda destaca que, da expulsão dos jesuítas até as primeiras providências para a substituição dos educadores do sistema jesuítico, transcorreu um lapso de 13 anos e, 20 anos depois dela, os professores que assumiram os seus lugares eram leigos ou formados nos

seminários jesuíticos. Eram, portanto, os naturais continuadores de uma ação educativa violenta propagada até então.

Aranha (1996) concorda com as colocações de O. Romanelli (1998). A visão de criança, durante essa época, era a de um sujeito *frágil*, sujeito à *corrupção*. Tendia-se, então, a intensificar as práticas e os métodos pedagógicos repressivos. Relembramos aqui as colocações de Charlot (1986) quando ele enfatiza que a idéia de uma *natureza infantil* desempenha um papel de camuflagem porque dissimula a relação da criança com o adulto e com a realidade. A relação histórica que se constitui na situação de dependência e educação em relação à criança parece ser apenas decorrente de uma necessidade biológica da criança, mas não o é. Ela é cultural, ou seja, a criança não se define por suas relações com o adulto e com a sociedade, mas pela inadequação entre seus poderes as e suas necessidades. Isso pode ser observado, por exemplo, no tratamento da criança negra no Brasil.

Soma-se à desvalorização da infância uma história de tragédias cotidianas, como a de filhos dos escravos que eram vendidos e separados de seus pais, o abandono de recém-nascidos nas *Rodas dos Expostos* e a exploração da mão de obra infantil, ao lado da escravidão e dos maus tratos. Durante os períodos da Colônia e também do Império, as representações da infância revelavam que as crianças tinham pouca importância no mundo adulto; não tinham voz nem afeto. Isso é retratado, de certa forma, na fala de Morais (2003, p. 49): “criança não tem que ter vez nem voz. Isso não é conversa de criança. Criança é só para ouvir, não para contestar adulto. Olha, menino, em boca fechada não entra mosquito. Criança não dá palpite”.

Apesar de a história pontuar o privilégio das crianças brancas, principalmente as de sexo masculino, seus direitos também estavam condicionados à sua condição e legitimidade. Os filhos legítimos tinham alimento, cuidados, direito à riqueza e ao patrimônio dos pais, enquanto os ilegítimos tinham apenas direito àquilo que era estritamente necessário (alimentação, moradia, às vezes nem isso). Em qualquer situação, os filhos ocupavam um lugar considerado inferior, sendo, em muitos casos, submetidos à violência dos adultos.

Como mostrou Romanelli (1998), a criança negra era ainda mais inferiorizada. Ela podia participar do convívio da casa grande até os sete anos

quando eram privadas de qualquer referência materna ou outro parente. Elas deveriam, a partir dessa idade, tornar-se aprendizes aptas a desempenhar tarefas, interiorizando concretamente a sua condição de escravo em potencial, devendo obediência total a seus senhores.

Nessa perspectiva, Del Priore (1994) destaca que as marcas dessa marginalização concretizam-se na educação da criança negra. Mesmo do ponto de vista aparente, houve uma “valorização” da infância. A *Lei do Ventre Livre*, por exemplo, criada teoricamente para beneficiar a criança escrava, teve um efeito contrário, pois provocou um aumento do abandono daquelas crianças que, após a lei, já não eram importantes para os senhores proprietários, uma vez que já não eram escravos em potencial. Essas crianças negras, juntamente com as crianças brancas, muitas vezes frutos do adultério, eram, a princípio, abandonadas nas portas das famílias abastadas ou nas igrejas, até o século XVIII, quando foi fundada a *Roda dos Expostos* no Rio de Janeiro.

Na *Roda dos Expostos*, a criança recebia cuidados por algum tempo, sendo, então, encaminhada para as chamadas *criadeiras* quando permaneciam sob sua tutela até os sete anos. A falta de recursos, higiene e alimentação, bem como a aglomeração da crianças, condenavam à morte a maioria delas, o que não era percebido como uma grande perda, em função da concepção hegemônica de infância da época. Aquelas que sobreviviam, se fossem meninos, eram levadas para o Arsenal da Marinha e, se fossem meninas, para a casa de recolhimento das órfãs, onde trabalhavam em troca de moradia e de alimentação (DEL PRIORE, 1994).

Definia-se, assim, a história da criança brasileira alicerçada às maneiras de ver, aos sentimentos e às atitudes que a sociedade, ao longo dos tempos, produziu em relação à infância (FONTANA, 2003). Desse modo, o percurso histórico brasileiro impôs tradições, costumes, tabus religiosos, normas sociais e morais que corroboraram para gerar uma família, cujo regime patriarcal de extrema severidade no relacionamento de pais e filhos assegurava aos primeiros o direito de vida e morte sobre os segundos. Destacamos que a família patriarcal caracterizava-se pela distribuição hierárquica dos direitos que implicavam na total liberdade do homem, na submissão, no controle sexual das mulheres e na obediência irredutível dos filhos.

No limiar do século XIX, mudanças sistemáticas foram promovidas no sistema de produção econômico brasileiro. A partir de então, houve a chegada dos colonos europeus, que passaram a assumir o lugar dos escravos no sistema de trabalho. Essa foi uma troca considerada vantajosa na época. Afinal, os colonos mostravam-se mais produtivos, com o domínio de uma forma de trabalho intenso, acostumados, segundo seus empregadores, à disciplina, e com maiores responsabilidades, uma vez que tinham famílias para cuidar. Com esses colonos, veio também *outro modelo de família*, bem como novas idéias sobre a criança e sua educação.

Do modelo de família patriarcal extensa, com ênfase nas uniões por interesse e nos laços de parentescos, vimos instaurar-se no Brasil o modelo de *família conjugal* que valorizava a afetividade e demonstrava um novo interesse pelas crianças, lembrando o que Ariès (1981) descreveu como *paparicação*. Porém, é importante lembrarmos que essa atitude não era hegemônica. Dependia, sobretudo, das posições sociais de classe.

Neste novo modelo de família, houve o declínio da autoridade paterna e maior afetividade nas relações entre pais e filhos, pois os pais passaram a preocupar-se com a instrução[21] dos filhos e as crianças passaram a ser educadas com menos rigidez, diminuindo, portanto, os castigos físicos.

Ferreira (2002) e Gondra (1980; 2002; 2004), ao discutirem a cruzada higienista, descrevem como os médicos-higienistas implementaram diferentes estratégias para a sua difusão, com o objetivo de estabelecer a obediência aos ditames da higiene. Em torno do binômio saúde-educação, os médicos queriam implantar a doutrina da higiene entre o povo brasileiro, o que implicava em produzir *sujeitos higienizados e higienizadores*.

Para Gondra (1980), a proposta higienista significou a emergência de uma *arte de dirigir* ou de uma *disciplina*, ou seja, vigiar, dirigir, decifrar, analisar, prescrever, controlar, prever, diagnosticar e predizer para configurar uma gramática de práticas correlatas a uma ciência e a uma corporação.

---

[21] A escolarização não se constituir como um direito de todas as crianças, as mais pobres, por exemplo, em vez de serem encaminhadas para a escolarização, eram utilizadas como mão de obra nas atividades agrícolas e industriais.

A ordem médica interveio, entre outros espaços, no *corpo da escola* e no *seio da família* (GONDRA, 1980, p. 35). Disseminaram-se, então, várias prescrições para a intervenção na socialização da criança, sob a forma de controle do comportamento, da modelação física, moral e intelectual. Guiada pela matriz médico-higiênica, a humanidade poderia ser reinventada, e essa era a proposta, dando origem a uma nova espécie: o *homo hygienicus*.

Em função da redefinição da infância, as crianças passaram a ser mais percebidas e valorizadas. Às crianças de classe mais favorecidas era dedicada uma especial preocupação para com sua saúde, bem estar e sua educação. Por outro lado, as crianças desfavorecidas, sobretudo as negras, eram claramente negligenciadas (DEL PRIORE, 2000).

O estudo de Kramer (1982) identificou na sociedade brasileira uma representação de infância idealizada, universal, modelo, padrão que transmitia a idéia de que todas as crianças deveriam *ser protegidas, educadas e preparadas para o futuro*, o que não correspondia à realidade da maioria das crianças brasileiras. Afinal, essa idéia caracterizava apenas as crianças mais favorecidas socialmente, estigmatizando e discriminando aquelas que não se enquadravam no protótipo estabelecido.

A *criança pobre*, bem como a *negra*, foi obrigada a assumir modos de vida diferentes daqueles típicos da infância burguesa, pois precisava ajudar na sobrevivência de suas famílias. Pobres, doentes e trabalhando em condições inadequadas, essas crianças passaram a ser duplamente exploradas. Primeiro porque foram privadas do *mundo infantil* – do lúdico e do fantasiar – e, segundo, assumiam cedo o *mundo do trabalho* (FARIA, 1999).

As crianças trabalhadoras, em função da miserabilidade de suas famílias, eram submetidas a uma situação cruel de exploração. Elas passaram a ser identificadas pelos juristas e higienistas através do conceito “*menor”* que, então, começou a adquirir novas conotações. Como essas crianças trabalhadoras viviam freqüentemente nas ruas, passaram a ser vistas como *infratoras, vadias ou delinqüentes*. O termo *menor* passou a estigmatizá-las como anti-sociais ou criminosas, além de definir a sua responsabilidade perante a lei. Sem dúvida, a primeira preocupação da sociedade foi com a disciplina e a repressão dessas crianças. Elas normalmente eram tratadas como “caso de polícia”.

O inadequado modo de vida dessas crianças fez que a sociedade passasse a culpar ou responsabilizar as suas famílias pelas condições a elas impostas, surgindo à necessidade de se criarem mecanismos institucionais de amparo àquelas crianças. Seus pais passaram a ser considerados "incapazes de responder pela criação de seus filhos" e o Estado assumiu tal responsabilidade, dando origem a várias iniciativas destinadas ao atendimento[22] dessa clientela, como creches, educação pré-escolar, visando transformar essas crianças em *cidadãos úteis e produtivos.*

De acordo com Barbosa (1999), muitos termos começaram a designar historicamente as instituições que passaram a atender as crianças menores – educação pré-escolar, pré-escola, pré-primário, escola maternal, jardim de infância, creche, educação infantil, entre outros. A própria história social destas instituições instaura uma polêmica ideológica. O "cuidar dos menores" sempre teve uma conotação de *preparar a criança para a sociedade* (de acordo com as normas da sociedade). As creches, até hoje, por exemplo, são geralmente denominadas pejorativamente de sinônimos de confinamento: um *asilo de crianças*, definindo-se seus objetivos a partir de uma meta disciplinadora, facilitando a liberação das mães para o trabalho.

Barbosa (1999) destaca, como exemplo desse atrelamento, o *Decreto-Lei 5.452*, de 1943, que discutiu a consolidação das leis do trabalho. Vários artigos da Lei, citados pelos autores, voltam-se para essa discussão. Obrigam as empresas com pelo menos trinta mulheres trabalhadoras acima de dezesseis anos a criarem e subvencionarem, segundo as suas possibilidades, locais apropriados – creches, escolas maternais e jardins de infância – para manterem as crianças "guardadas" e sob vigilância, sobretudo no período de amamentação. A manutenção das instituições de atendimento às crianças fica, segundo a proposta da Lei, sob a responsabilidade da própria empresa, em regime comunitário, através de financiamento direto ou mediante convênios com entidades públicas ou privadas. Ficaram, ainda, a cargo do *Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social do Comércio (Sesc)*, *Legião Brasileira de*

[22] Porém sempre insuficientes para atender à demanda dessas crianças pobres.

Assistência (LBA) ou de entidades sindicais. A lei prevê também "diploma de benemerência" oferecido pelo Ministério do Trabalho aos empregadores que se distinguirem pela boa organização e manutenção das instituições de proteção à infância. Não se prevê, porém, qualquer punição para quem não a cumprir.

Esse discurso assistencial e custodial das políticas educacionais para a infância reflete apenas medidas emergenciais e paliativas que asseguram uma solução de compromisso entre as forças hegemônicas capitalistas e os movimentos reivindicatórios ou de resistência dos diferentes grupos sociais mais ou menos organizados. De fato, o levantamento histórico realizado por alguns pesquisadores brasileiros (BARBOSA, 1997; KRAMMER, 1999; FARIA, 1999; entre outros) demonstram como a ausência de uma preocupação mais profunda ou consistente com as políticas de Educação Infantil [23] reflete-se na criação e recriação constante e descontínua, bem como na superposição de funções de órgãos públicos responsáveis pela Educação Infantil.

Para visualizarmos essa multiplicidade de órgãos e de ações, podemos citar: o *Departamento Nacional da Criança* (1940), transformado em *Coordenação de Proteção Materno-Infantil* (1970); o *Serviço de Assistência a Menores* (1941), que originou a *Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor* (1964); a *Campanha Nacional de Alimentação Escolar,* que era cuidada pelo Ministério da Educação e passou a ser coordenada pelo *Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição*, ligada ao Ministério da Saúde; projetos como o *Projeto Casulo* (1974) para a criança pré-escolar, criados pela *Legião Brasileira de Assistência*, sendo criada a *Coordenação de Educação Pré-Escolar* (COEPRE), já em 1975.

Como mostrou Barbosa (1999), o que estamos resgatando aqui não é novo. Porém, ainda é válido apontar estes fatos quando se pretende examinar a forma estratificada como que a criança é vista hoje, em pleno século XXI. A criança continua a ser tratada como um "problema", não existindo clareza quanto à dialeticidade dos vários aspectos do seu aprendizado e desenvolvimento e sobre a importância da sua educação enquanto parte de um projeto transformador

---

[23] Sobre Políticas Públicas para a Educação da Infância, Magalhães, S. M. O. & Barbosa, I. G. "Do topo de uma montanha temos um ótimo ângulo de visão das coisas... mas será que podemos ver tudo?" Uma reflexão sobre as políticas públicas para a educação da infância, Revista da UFG: Ensino, Pesquisa , Extensão e Ciltura, Universidade Federal de Goiás. Ano VI, n. 2. Tema Infância. Dezembro, 2004. Goiânia: UFG, 2004.

da realidade desigual brasileira. Por esta razão, apesar de muitas discussões importantes e promissoras sobre o educar da infância através da “educação infantil”, ou via socialização promovida pelos pais, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990, terem sido fundamentais no resgate dos direitos humanos referentes à infância, ela ainda é concebida de modo compartimentado, apresentando-se como uma questão ora das áreas de saúde, ora da própria família, da comunidade ou da educação.

2.5. Tempos de desafio: a infância cidadã

Em 1999, Eduardo Galeano afirmou:

> Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser criança. (GALEANO, 1999)

Quais são as implicações para a educação dessa concepção de infância? E para a sociedade que a promove e a recebe? Na medida em que as crianças são impelidas a abandonar rapidamente a infância, um sentido importante da educação de nosso tempo pode ser visto na educação da infância, na criação de situações propícias à experiência, na geração das condições para que sejam possíveis, entre nós, uma outra infância e outra experiência: a infância da experiência e a experiência da infância. Assim, estamos diante de uma educação que “prepara as crianças para o futuro” ou “para o mercado de trabalho?” Mas para qual futuro? Para qual sociedade?

Esses são certamente fatos que colaboram para o surgimento da infância como *categoria social* na modernidade. Observamos a modificação de uma série de atitudes em relação às crianças, as quais passaram a ocupar um novo espaço social, mas um espaço controlado, administrado. Como diz Faria (1999, p. 68), “o educar só vê uma forma possível de atuação: levar em consideração o binômio atenção/controle”.

Revisitando a história “recente” do Brasil, podemos observar que na década de 1970 e 1980, com o processo conhecido como “Abertura Política”, há uma intensificação de um rico debate entre educadores brasileiros sobre a função social da educação, especialmente da escola. Lembramos que as famílias e suas práticas educativas não estavam fora deste contexto. A produção teórica resultante contribuiu no sentido de repensar a visão reprodutivista da educação, que vinha sendo dominante nos meios mais progressistas da intelectualidade brasileira (BARBOSA, 1997). As crianças, por sua vez, foram colocadas no centro das reflexões de grupos que integravam movimentos sociais e sindicais, entre outras questões, e que procuravam promover uma reflexão mais crítica sobre as questões sociais, aprofundando a dimensão política que se esboçava naquela época.

Autores de renome, como Saviani (1982), retomando, de certa forma, uma tradição entre alguns educadores brasileiros, como Anísio Teixeira (1978), por exemplo, defendem a escola como lócus privilegiado para se educar as classes trabalhadoras, porém, defendendo apenas o ensino básico e acusando o uso da pré-escola como arma de mero assistencialismo e de compensação. Essa proposta, segundo Barbosa (1997),

> acabou condicionando a análise da teoria da privação à negação da expansão da pré-escola, demonstrando uma incompreensão, até por parte de educadores progressistas, configurando-se uma discussão intrusa e sem sentido, enfim, um problema de "segundo plano". Essa idéia, certamente, acaba fortalecendo a concepção de que a criança pequena deveria ser educada pela própria família, sempre que isso fosse possível, como já se via a defesa existente desde o início do século XX no Brasil (BARBOSA, 1997, p. 02).

Não foi por acaso que a análise dos temas relacionados à infância e à educação revestia-se também de forte significado sociológico, político e ideológico. Questões relativas à exploração social, à dominação política e econômica e ao papel da educação na (re)produção da desigualdade social ou na transformação estavam em pauta. Contraditoriamente, a definição, pela Unesco, de que 1979 seria o *Ano Internacional da Criança* forneceu um pretexto para o mergulho no trabalho teórico com o objetivo de compreender a visão da infância presente no senso comum e na pedagogia.

Naquela época, uma versão marginalizada e preconceituosa das crianças das classes populares tendia tornar-se hegemônica, de tal modo que a infância pobre e o *fracasso escolar* apareciam como um insuperável problema social (PATTO, 1996). Mas por que essas crianças não aprendiam ou falhavam?

Se antes e no decorrer da Segunda Guerra, a origem da diversidade era localizada em aspectos de natureza genética, ou seja, no *determinismo biológico,* de cunho racista, num quadro desumano de discriminação e eliminação da diferença, na década de 1970 desviou-se o curso da análise para a abordagem da *privação cultural*.[24] Observou-se, também, que, nesta mesma época, vários estudos apontaram suas preocupações para com a infância, decorrentes do novo modelo de família, caracterizado pelo ideal de liberdade associado ao de consumo, sucesso associado ao trabalho que, de alguma maneira, relacionava-se com o *ideal de escolarização dos filhos*.

As disparidades sociais continuaram, contudo, a existir. Se pensarmos na educação das crianças negras, filhos de imigrantes, indígenas, pobres, concluímos que o centro da idéia da privação cultural propunha uma *educação compensatória* de carências, e esta era pautada num conceito abstrato de criança, delineado com base em padrões fixos de desenvolvimento, de linguagem e de socialização. Enfim, diz Faria (1999), uma infância definida pela falta; por aquilo que ela não é, não tem, não conhece. A criança era compreendida pela negação da sua humanidade e precisava ser *moldada* para tornar-se alguém no futuro quando deixasse de ser criança. Afinal, para que as famílias desfavorecidas alcançassem um futuro melhor, os pais deveriam prover esforços diários de trabalho e esforço pela escolarização dos filhos.

Essa seria uma proposta emancipatória? Provavelmente não. Não é para as famílias e, muito menos, para a infância. Pensamos diferentemente a emancipação da infância. Na medida em que se trata de gerar relações mais livres em nossa própria subjetividade, parece-nos que toda emancipação real é uma emancipação que cada um constrói, pois ninguém emancipa ninguém. Para Foucault (2001), o caso da infância é exemplar. Em nossa sociedade, ela é uma figura do *tutelado*, do campo no qual se exerce o *pátrio poder*, que não é dono de

---

[24] Essa discussão encontra-se extensivamente discutida na obra de Maria Helena Patto (1996) e Sônia Kramer (2003).

si nem daquilo que precisa. A infância tem sido um dos símbolos mais fortes da ausência de liberdade. Talvez também por isso seja uma figura interessante para pensar a emancipação.

Por isso o Estado vinculou-se definitivamente às crianças, organizado para cuidar e interferir em vários aspectos da socialização da infância, como na educação, na proteção e assistência às crianças. Se algo desse errado, tratava-se de culpabilizar as famílias e os grupos sociais, desviando-se das políticas públicas e de seus efeitos e designando a pré-escola como solução redentora, mágica e imediata da situação.

Em função disso, dentre outras razões, intensifica-se intenso debate político-educacional nas décadas de 1980 e 1990, ocorrendo uma mudança qualitativa no discurso oficial sobre a criança e a sua educação. Firma-se, a partir de então, um consolidado marco teórico, militante, de clara visão política em defesa da infância que passa a ser considerada, na sua dimensão, cidadã de direitos (JOBIM e SOUZA, 1994; BARBOSA, 1999; FARIA, 1999; KRAMER, 2003). Neste sentido, as crianças passam a ser encaradas como pessoas, como *cidadãs* do ponto de vista constitucional. Mas sabemos que está longe de se tornar uma conquista de fato.

Apesar de todos os acontecimentos descritos em várias pesquisas e da construção teórica, da mobilização social e do engajamento nas lutas específicas e também do trabalho pedagógico focalizados na educação da infância, como quando citamos Galeano (1999), o reconhecimento da *criança cidadã* torna-se um dos desafios da nossa sociedade.

Reservadas as particularidades das diferentes sociedades e as maneiras como cada uma vem se relacionando com os processos da chamada *globalização*[25] da economia e da cultura, podemos dizer que, no contexto atual

---

[25] A questão da globalização é bastante polêmica. Marcos Arruda & Leonardo Boff (2002, p. 50-55), no livro Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos, discutem sobre a globalização, destacando que por trás do êxito aparente do sistema de mercado que tudo globaliza ocorre profunda crise de sentido da existência de cada ser humano e de cada sociedade do planeta. O autor pontua, ainda, vários componentes problemáticos da globalização, entre eles: a globalização competitiva, as imposições que ela impõe aos países do Hemisfério Sul, uma lógica de desenvolvimento exógena, e um modelo subordinado de inserção na economia global. Este seria um grave obstáculo à cidadania, por levar ao crescimento do desemprego, à visualização do desenvolvimento apenas pelo ângulo da economia e das finanças. Para maior compreensão do termo globalização, veja ainda Brandão (2002a), Arruda & Boff (2002), Renato Ortiz (1983).

das sociedades ocidentais, a relação entre adultos e crianças tem sido marcada por um desconforto oriundo da imprecisão dos lugares ocupados por cada um. Esses lugares foram constituindo-se, como vimos, ao longo do processo civilizatório.

Deparamo-nos, hoje, com uma crescente dificuldade em precisar a linha divisória que separa a infância da idade adulta, sobretudo quando enfatizamos as diferenças de classes, raças, credos, culturas. O que podemos dizer é que percebemos uma infância marcada por um amadurecimento precoce, *adultizado,*em certos aspectos, quer seja uma criança que pertence à *classe social de baixa renda* ou à *classe economicamente dominante*. Envolvidas em práticas até então próprias do adulto, quer seja no trabalho, na erotização, na sensualidade, no consumo ou na criminalidade, as diferenças manifestam-se quando as primeiras são chamadas a contribuir com o sustento financeiro da família para assumir o lugar dos trabalhadores, enquanto as crianças da classe rica são chamadas para assumir o seu lugar de consumidoras. Essas são as crianças nascidas nas relações sociais burguesas.

Neste mesmo sentido, como comenta Baudrillard (1997), na sociedade de consumo, a criança foi elevada, aos poucos, ao *status* de *trabalhadora*, *cliente* ou *consumidora.* Dependendo de sua classe social, ela pode ser um sujeito que produz, aquele que tem que ajudar com o sustento da família, ou é aquele que compra, gasta e é exigente. Em ambos os casos, o mercado reconhece o seu lugar como protagonista ou espectador desse processo (GHIRALDELLI, 1997; BRANDÃO, 2002a; MAGALHÃES & BARBOSA, 2004).

Qual é o desdobramento desta situação? Pereira (2002, p. 158) comenta que há um esvaziamento do lugar do adulto no que se refere às suas responsabilidades frente à criança, que, por sua vez, experimenta a controversa aventura do “virar-se-sozinha”. Mas, paradoxalmente, “a criança é impelida a tornar-se “superpoderosa”, e essa postura volta a se relacionar com a adultização, ao mesmo tempo em que é também a *esquecida* e *negligenciada*.

Ademais, se há um desconforto que permeia a relação adulto/criança, nos nossos dias, esse não se constituiu como uma experiência isolada. Esse desconforto mostra os aspectos sóciopolíticos da lógica do capitalismo tardio ou pós-industrial, como a *desterritorialização do capitalismo* (FRIGOTTO, 1999) e a

centralização na esfera do consumo. divulgou, ainda, os novos agrupamentos familiares distintos dos arranjos nucleares tradicionais: a fragmentação da vida cotidiana, a inversão das instâncias públicas e privadas, a centralidade da mídia, a hegemonia das tecnologias eletrônicas e virtuais nos processos de comunicação, a pulverização dos espaços de saber, dentre tantas outras coisas.

Essa lógica tem sido interpretada por alguns autores como o *desaparecimento da infância* (POSTMAN, 1999; CALLAGARIS, 1994; BENJAMIN, 1987a; 1987b). No entanto, assim como Kramer (2003), refutamos essa idéia. De fato, a concepção de criança reconhece o que é específico da infância, seu poder de imaginação, fantasia, criação, entendendo as crianças como pessoas que produzem cultura que podem virar pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo a ordem atual à medida em que as reconhecemos como *cidadãs*.

Segundo os indicadores sociais, nosso tempo é hostil a uma infância *afirmativa*, *resistente*, *duradoura* e até mesmo *cidadã*, pois os novos modelos impostos pelo capitalismo levam à desumanização de forma atroz, velada, dissimulada no seu controle e na normatização, configurando-se em um processo de administração ou de *ordenamento social.* Muitas experiências vividas pelas crianças parecem ser um simulacro, uma máscara inexpressiva, impenetrável, sempre igual à dos adultos. E essa máscara tem sido, sobretudo para as crianças de baixa renda, mas não só para essas, da derrota, da resignação, do consenso, passando a ser o simulacro de uma vida “não-vivida”, de sonhos não-realizados nem sequer tentados.

Para ser formadora, a dimensão da experiência de modos de produção cultural não pode ser reduzida ao entretenimento, ao consumo, aos passatempos ou lazeres induzidos. A prática educativa tem que estar e entrar na corrente na qual se compartilha, partilha, troca, aprende, brinca, chora, ri, experimenta, dialoga, vive. As experiências de produção cultural – pinturas, roteiros, cenas, imagens, poemas, filmes, peças, livros, por exemplo – são importantes porque são capazes de inquietar, de provocar a reflexão para além do momento em que acontecem, favorecendo a aprendizagem da utopia ao promoverem o convite à reflexão, principalmente sobre o sentido da vida individual e coletiva.

Por esses motivos é que, pensando na educação da infância, nós nos remetemos à *responsabilidade social* que se tem, que se pode e se deve provocar, instituindo-se um caminho que leve à auto-reflexão da natureza crítica, promovendo situações que possibilitem a "consciência possível" – consciência em si e para si –, superando a consciência coisificada e a total indiferença pelo outro, como características próprias do sistema de valores implantados na sociedade desigual.

Temos que retomar e aprofundar a dimensão cidadã da ação educativa e cultural pela emancipação e solidariedade contra a *barbárie* e as políticas públicas para a infância. Isso representa a possibilidade de tornar as conquistas legais um fato concreto, constituindo-se como espaço de cidadania contra a desigualdade social, assegurando o reconhecimento das diferenças de cultura (espaço da singularidade e da pluralidade) e de conhecimento (em seu compromisso com a dimensão de humanidade e da universalidade). Daí a importância de refletir-se mais detalhadamente no processo de socialização da infância.

É importante destacarmos que, paradoxalmente, esse processo socializador abrange tanto a emancipação quanto a tutela. Convém lembrar que a família e a escola, enquanto instituições sociais, guardam ao longo de suas histórias um compromisso sistemático e político com a formação desse tipo de criança, ou ainda, com esse *sujeito social* e, conseqüentemente, com um tipo de sociedade. A própria educação e as suas instâncias e regularidades institucionais começam a apresentar os rituais de iniciação à vida adulta e, com eles, diferenciados sistemas de "coerção física" e "material" entendidos como ensinamentos necessários à formação daqueles que estavam entrando no mundo da vida industrial. Completamos, afirmando, que as famílias também, em geral, acabam assumindo essa proposta. Socializar a infância significava adaptar-se às regras e aos valores sociais para que a criança se tornasse esse *adulto esperado*.

Nessa lógica, não há espaço para a infância de direitos, pois ela torna-se alvo de assistencialismos diversos que negam a possibilidade de cidadania e dissimulam a exclusão e o antagonismo das relações sociais. E a cidadania está, em vários casos, limitada à condição de ser *consumidora*, erotizada pela mídia, mimetizada. Sob a hegemonia do mercado, na lógica neoliberal, a ideologia do

consumo torna-se cada vez mais absoluta, alterando a noção de infância e de sujeito. Este passa a ser um “corpo-que-consome-corpo; (isto é) o sujeito se reduz ao corpo e ao consumidor, e o próprio corpo transforma-se em objeto de consumo, de modo que, no limite, o sujeito torna-se objeto” (GHIRALDELLI Jr., 1997, p. 37). Temos uma criança que é transformada por nós, sem piedade, em mercadorias de uma época.

Como se pode ver, a infância é foco de análise, e sua socialização tem-se mostrado como alvo de múltiplas e facetadas propostas. Às vezes ela permanece no centro de forças antagônicas, mas, não há dúvida que ela possibilita a inércia repetitiva do *disciplinar, modelar*, *controlar*. E as políticas educacionais, em várias situações e momentos históricos, contribuem para alimentar o processo de exclusão e reprodução das desigualdades sociais que o sistema impõe, quer seja na educação formal, ou atuando no interior das famílias. Afinal, a educação moderna busca assegurar o que Ramos (2002) afirma como sendo a governabilidade das crianças.

CAPÍTULO 3
A SOCIALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

> "Vossos filhos não são vossos filhos. Vêm através de vós mas não de vós e embora vivam convosco não vos pertencem. Podeis outorgar-lhes vosso amor, mas não vossos pensamentos [...] Vós sois os arcos dos quais vossos filhos são arremessados como flechas vivas".
>
> (Kahlil Gibran, 2002)

Khalil Gibran (2002) escreveu em seu livro "O Profeta" uma passagem na qual uma mãe mantém um diálogo com o profeta sobre a relação entre pais e filhos. O profeta comenta da seguinte forma: "Vossos filhos não são vossos filhos. Vêm através de vós mas não de vós e embora vivam convosco não vos pertencem. Podeis outorgar-lhes vosso amor, mas não vossos pensamentos [...] Vós sois os arcos dos quais vossos filhos são arremessados como flechas vivas". Rubem Alves faz uma consideração sobre a metáfora criada por Gibran; para ele, os filhos são como flechas, porém, "flechas mágicas". Nós os lançamos numa determinada direção, mas assim que saem dos nossos arcos, transformam-se em pássaros e voam para onde bem entenderem.

Essas são as colocações de poetas que, assim como tantos professores e pais da modernidade, têm refletido sobre o papel socializador dos pais e suas implicações no destino dos filhos. Soma-se ao conhecimento resultante da experiência e dos conceitos cotidianos, o papel da ciência e a sua importância na definição do comportamento dos pais da modernidade no socializar. Já sabemos que a ciência é importante, mas será que o conhecimento científico produzido também possui vida própria, assim como aparentemente o destino dos filhos? Esse conhecimento fala sobre a construção de um amanhã melhor? Diferente? Liga-se a aspectos que buscam conformar, relatar ou explicitar a realidade dos pais socializadores?

Como pesquisadora, isso é intrigante. De que trata o material científico publicado? Será que nós somos apenas os arcos “mirando alvos na senda do infinito?”

Essas colocações direcionaram-nos a investigar o saber técnico-científico, sua fala e influência nas práticas socializadoras. Percebemos que a interpenetração de diferentes dimensões científicas da Pedagogia e suas interfaces e diálogos com a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e a História é bastante presente na sociedade contemporânea, o que possibilita o envolvimento também mais profundo e sistemático de pesquisadores interessados no encaminhamento de questões educativas. A *socialização* faz parte desse rol de questões, pois tem-se reconhecido toda a sua complexidade e importância para a formação, manutenção ou transformação das realidades coletivas e individuais. Isso colaborou para solidificar um campo de estudos sistematizados, cujas preocupações se relacionam às várias formas de educar a infância.

Nota-se que a produção científica gerada deixando, sobretudo nos últimos 50 anos, de ser assunto só dos especialistas, transformando-se, gradativamente, em temas de reflexões dos demais círculos de convivência e interação social. A presença dos pesquisadores em jornais, canais de televisão e a divulgação do material científico em periódicos ampliam a dimensão do trabalho destes profissionais e facilitam o contato dos pais com os termos científicos produzidos. Há ainda aqueles pais que freqüentam o ambiente acadêmico onde tais informações circulam.

Ademais, o aumento e a diversificação dos tipos de periódicos que veiculam os estudos, as pesquisas, experiências e informações científicas expressam não só o conhecimento produzido especificamente sobre a socialização da infância, como também a presença da questão educativa na agenda política dos governos, nas redes escolares, nas famílias e nos diferentes movimentos sociais – movimento de mulheres, movimento negro, Movimento dos Sem Terra (MST), movimento de profissionais da educação, entre tantos outros.

Convém lembrarmos que esse conjunto de expectativas e as discussões que vêm ocorrendo nos diversos fóruns de debate e nos contextos referidos guarda profunda relação com as necessidades sócio-individuais, que parecem constituir e serem constituídas nas inúmeras manifestações das relações sociais cotidianas.

Então, se vários campos científicos têm exercido crescente influência nas representações sobre as práticas de socialização, interessa-nos saber qual é o caminho que este saber técnico-científico vem propondo ao complexo desafio do “como educar”, expressando uma concepção de socialização.

No campo educacional, encontramos grandes orientações teóricas que se propõe a fundamentar o fenômeno da socialização. Nos campos da Psicologia, Sociologia e Antropologia, observamos a organização de vários estudos sobre o tema, sendo que, segundo nossa pesquisa no âmbito da Psicologia, especificamente, esses estudos obtiveram grande impulso na área da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Social.

Sendo assim, pretendemos recorrer, ainda que brevemente, ao contexto histórico no qual surgiram as bases para as grandes orientações teóricas que fundamentam o campo de estudo sobre a socialização. Esse percurso pode ser bastante útil para a compreensão do conjunto de reflexões acerca da educação da infância.

3.1. O conceito de socialização e a contribuição da Educação

Ao tentarmos identificar as grandes tendências que nortearam a produção do conceito de socialização, no campo educacional, partimos das colocações de John Locke (1632-1704), David Hume (1711-1776), Jean Jacques Rousseau (1712-1778) e Immanuel Kant (1724-1804), autores clássicos das correntes filosóficas educacionais.

Para Locke (1632-1704) e Hume (1711-1776), cujos posicionamentos filosóficos constituem o Empirismo, a mente humana podia ser comparada no momento do nascimento da criança a uma “tábula rasa”. Nesse caso, os conteúdos do psiquismo seriam fruto da experiência que a criança tem no contato com o meio, através da estimulação que recebe. O conceito de *socialização* é assumido, deste ponto de vista, como a *modelagem da criança pelo meio social com o qual convive.* Tal concepção contribuiu para fundamentar a Psicologia e a própria Pedagogia, denominados chamados modelos mecanicistas sobre o processo de desenvolvimento. Aqueles que se situam nesta perspectiva costumam trabalhar com aquilo que é passível de ser medido e quantificado e não

consideram os conceitos relativos a processos internos que fujam à lógica da operacionalização e verificação.

Essa maneira de pensar fortaleceu-se nas primeiras décadas do século XX, no campo da Psicologia, com a abordagem behaviorista de Watson (1925) e nas Teorias da Aprendizagem Social (ROSA, 1995). Ambas as abordagens tornam-se tributárias do positivismo[26] de Augusto Comte (1789-1857), que exclui do conhecimento científico tudo o que é mutável, contraditório, irregular, bem como tudo aquilo que não é passível de observação.

Historicamente, essas perspectivas sobressaíram-se na educação sobretudo com a produção de Skinner (1994), cuja influência sobre a escola e a forma de encarar o papel dos professores na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos é inegável (BARBOSA, 1991).

Rousseau (1712-1778) e Kant (1724-1804), por suas vezes, defendiam a existência de determinadas características inatas do ser humano. Rousseau (1979), que assentava o critério da verdade na sinceridade do coração, introduziu a existência de uma dicotomização entre o “interior” e o “exterior” dos sujeitos. Acreditava que era na intimidade que se poderia acolher a verdade, e era na vida pública o lugar em que reinavam a máscara social, a mera aparência e a mentira. A socialização deveria, então, ser controlada pelo processo educacional, pois a criança poderia ser socializada para uma sociedade melhor. Já na obra de Rousseau (1979), aparece uma divisão da infância em estágios, reconhecendo características próprias a cada um deles e exigindo um tratado educacional diferenciado. O autor destaca o papel da família, da figura materna e do pai na educação da criança pequena:

> Quereis que a criança conserve sua forma original? Preservai-a desde o instante em que vem ao mundo. Assim que nasce, tomai conta dela e não a deixeis até que seja adulta; jamais tereis êxito de outra maneira. Assim como a verdadeira ama-de-leite é a mãe, o verdadeiro preceptor é o pai. Que entrem em acordo quanto às suas funções e a seus sistemas; que das mãos do outro. Ela seria mais bem educada por um pai judicioso

[26] O positivismo reduziu o conhecimento ao experimentável, o que na prática significa uma consideração das relações extrínsecas entre as coisas, sem que estas relações possam ser consideradas intrinsecamente.O positivismo admite, como fonte única de conhecimento e critério de verdade, a experiência, os fatos positivos, os dados sensíveis. Nenhuma metafísica, portanto, como interpretação, justificação transcendente ou imanente, da experiência

> e limitado do que pelo mais hábil professor do mundo, pois o zelo suprirá melhor o talento do que o talento ao zelo. (ROUSSEAU, 2004, p. 25)

Reafirmando sua crença na existência de categorias inatas de pensamento, Kant (1983) afirmava que o desenvolvimento psicológico ocorria em função de uma necessidade evolutiva determinada por estágios. A ênfase nessa abordagem é de caráter universal para o desenvolvimento porque tem sua raiz nas características inatas da natureza humana.

Essa corrente filosófico-educacional contribuiu para origem e reforço das concepções psicanalíticas e da teoria do desenvolvimento cognitivo no campo de estudo da psicologia. Ela também influenciou a definição promovida pelos campos de estudos que se seguiram e que ecoaram em obras como as de Jean Piaget (1991; 1994;1998;) e seus seguidores (COLL & PALÁCIOS & MARCHESI, 1995).

Estabelecendo aqui um corte histórico, deparamo-nos com as colocações de Charlot (1986). Ele propõe que a imagem moderna da criança tenha uma função ideológica, pois dissimula a sua desigualdade social em relação ao adulto, legitimando vários conceitos de socialização, entre eles: “a criança é assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade querem que ela seja e temem que ela se torne” (CHARLOT, 1986, p. 09). Descobre-se, então, a necessidade de cuidar-se de crianças e de promover a sua inserção num contexto social. Essas colocações também exigiram novas formas de conceituar-se a socialização.

No século XIX, de modo geral, as idéias da *escola nova* foram ganhando força. Com elas, a crença na educação enquanto equalizadora de oportunidades ganhava credibilidade, o que também contribuiu, e muito, para a (re)definição do conceito de socialização. A título de esclarecimento, na mesma época, a medicina também influenciou a socialização das crianças através do movimento higienista. Sua atuação sobre a sociedade, no século XIX, adentrou a escola e à família brasileira, produzindo novos padrões internos que muito se assemelhavam à família burguesa européia. A família patriarcal brasileira apresentava uma rígida hierarquia de idade e sexo, uma peculiar combinação entre amor e autoridade e ensinavam às crianças a renúncia ao prazer corporal

em troca da afeição parental. As propostas influenciaram significativamente o projeto de educação para a criança, redefinindo o seu conceito (COSTA, 1983).

De fato, essa questão da sexualidade foi, segundo Donzelot (1980), primordial para definir o papel da família no processo de *normalização social*. Frente às transformações que se observavam desde o final do século XIX e ao longo do século seguinte, destaca-se a aliança entre a família moderna e os organismos, promovendo uma

> liberação protegida, que caracterizava a educação das crianças, desenvolvendo-se prazerosamente nas aplicações dos ensinamentos de Decroly, Montessori, Spitz e, sobretudo, de Freud. As boas leituras para evitar traumatizar os filhos, os endereços certos quando há problemas, tudo isso mantém um *déjàu-vu*, um já-feito: a reaproximação tática dos pais em torno dos filhos contra os preconceitos educativos e as inabilidades dos serviçais, contra os perigos e as corrupções da rua. O controle da natalidade e a "liberação" da mulher se apoíam em sua velha vocação social, nessa função de embaixadora da cultura. E, naturalmente, como outrora, é nas famílias operárias, nas famílias "desprovidas", que irão exercer sua misão de propagação dessas novas normas que as fazem viver tão bem (DONZELOT, 1980, p.198).

Portanto, nota-se que o exercício de práticas socializadoras parentais sofreram influências diversas, entre as quais destacamos as de Psicologia.

3.2. Modelos desenvolvimentistas da socialização: a contribuição da Psicologia

Recuperar a história da Psicologia é tarefa árdua e extensa demais para os limites deste trabalho. O que nos propomos então é esboçar alguns aspectos básicos que nos ajudem a compreender a trajetória do fenômeno da socialização. Neste campo de estudo, voltamos ao início do século XX, quando a Psicologia, de uma forma geral, foi dominada por grandes perspectivas teóricas: a Psicanálise, o cognitivismo construtivista e o Behaviorismo. Inicialmente havia poucas pesquisas empíricas sobre os processos familiares e a relação deles com o desenvolvimento da criança, mas, mesmo assim, a Psicanálise e o Behaviorismo empenhavam-se nos estudos da socialização. Posteriormente, sobressaíram as teorias piagetianas e aquelas sistematizadas pela Psicologia Social, as quais contribuíram para o resgate da criança como ser ativo no

processo da socialização. Este processo preconizou a psicologia como um ramo da ciência natural puramente objetivo e experimental.

3.2.1. A proposta psicanalítica

A proposta psicanalítica iniciou-se por Sigmund Freud (1856-1939), e foi a segunda maior corrente teórica da Psicologia, assumida[27] no início do século XX. Ela caracterizava-se por um conjunto de conhecimentos sistematizados sobre o funcionamento da vida psíquica. O social, nesta perspectiva, foi concebido como algo externo, estando o sujeito isolado em sua individualidade. Como ciência, ela é heterogênea, interessa-se tanto pelos dados observáveis e pela descrição deles, como pelas leis de organização e funcionamento mental e da subjetividade. Todavia, não é necessário discutí-la aqui, ainda que seja importante subtrairmos dela alguns conceitos que norteiem a sua definição de socialização.

De acordo com essa proposta, a criança está socializada quando começa a controlar os seus instintos e comportamentos, estabelecendo os códigos e padrões de conduta que deixam de ser impostos pelos pais, passando a fazer parte dos padrões de comportamento da própria criança por intermédio do processo de interiorização (HOFFMAN, 1970).

Estar socializado significa adquirir e introjetar valores e normas sociais. Porém, diferentemente da proposta behaviorista, na psicanalítica, a socialização acontece como um processo de internalização que se concretizaria através da formação e do desenvolvimento do *superego*, por meio do qual a criança aprenderia a ajustar suas necessidades pessoais ao mundo exterior. A formação e o desenvolvimento do *superego* correspondem à internalização dos valores, das normas e regras da sociedade, resultando nos padrões morais internalizados durante a superação do *Complexo de Édipo*, conforme indicado por Sigmund Freud (1969). Daí em diante, as crianças começaram a controlar as suas atitudes

[27] De fato, a Psicanálise tem seu marco inical em 1895, ano em que Freud publicou seu primeiro livro. Optamos por situar nossa análise a partir do século XX, quando a Psicanálise ganhou notoriedade, sobretudo após a década de 1920.

de acordo com as regras e normas ditadas pelos pais, só que agora como estruturas e conteúdos internalizados.

Ao tecer comentários sobre a socialização da criança, Jerusa Gomes (1992) tomou como referência a teoria de Erik Erikson (1998) como referencial, destacando que a socialização é um processo que ocorre ao longo do ciclo vital, ou seja, do nascimento à idade adulta. De acordo com Erikson (1998), o homem desenvolve-se através de fases sucessivas, associadas a um “sentimento de”, em coerência com os ideais de uma cultura concreta, na qual o indivíduo está inserido. De acordo com essa idéia, o referencial psicanalítico define que a criança realiza as suas aprendizagens ao longo de oito fases ou idades: oral-sensorial, muscular-anal, locomotor-genital, latência, puberdade e adolescência, adulta jovem, adulta e maturidade – enquanto para Sigmund Freud (1969) seriam cinco as fases: oral, anal, fálica, latência e genital –, todas determinadas por exigências culturais, com ênfase na mediação materna.

O referencial psicanalítico defende que é a fase da infância na qual se originam os problemas e as dificuldades do adulto. Por isso mesmo, este saber técnico-científico passa a delegar cuidado extremo à infância, dando grande destaque à influência dos pais e de seus substitutos sobre o desenvolvimento dos filhos. Caberia a eles estabelecer a qualidade das experiências promovidas às crianças, a fim de favorecer o desenvolvimento de sua individualidade e independência. Para tanto, as práticas de criação devem manter o equilíbrio entre a exigência, a autoridade e a permissão. A partir dessas idéias, a comunicação torna-se ferramenta chave dos processos educativos.

3.2.2. Contribuição do Behaviorismo

O Behaviorismo é uma corrente da Psicologia sistematizada a partir da obra de Watson (1925). Destacou-se como objeto de estudo o comportamento objetivo e observável. De acordo com essas referências, os estímulos do meio ambiente determinam o comportamento do indivíduo e a socialização passa a ser compreendida como a aprendizagem de comportamentos, bem como normas, costumes, valores e formas de condutas exigidas pela sociedade. Para os behavioristas Tolman (1886-1959), em Schultz (1992), e Boring (1950), em Rosa

(1995), as respostas do organismo têm uma função adaptativa que constituem reações a mudanças do meio. O comportamento da criança varia de acordo com as modificações do seu meio ambiente. A concepção de que o organismo aprende a produzir respostas fez que os mecanismos de aprendizagem passassem a ser considerados como um objeto privilegiado das pesquisas behavioristas.

Nessa perspectiva, o conceito de socialização é compreendido como o ajustamento do indivíduo a determinados padrões de conduta, inibindo certas formas de reação e adquirindo outras mais convenientes às situações nas quais aqueles estão inseridos. Em outras palavras, a socialização é um processo que torna a criança apta à convivência, ao intercâmbio e ajustamento psicológico, qualquer que seja o sistema sócio-cultural tomado como referência. Paul Henry Mussen (1988, p. 165) define a “socialização como sendo o processo pelo qual as crianças aprendem os padrões, valores e comportamentos esperados para sua cultura”. Merval Rosa (1995) cita (1925) que acredita que

> o Behaviorismo deveria ser uma ciência que prepara homens e mulheres para o entendimento dos princípios de sua própria conduta. Deveria facilitar-lhe a tarefa de reorganização de suas vidas. (WATSON, 1925, p. 303-304 apud ROSA, 1995, p. 101)

Com base nesta proposta, a socialização é um processo de agregação de repertórios de respostas sociais a situações que provavelmente venham a ocorrer em condições específicas. Acreditava-se que os pais e os professores, através da aplicação de recompensas e punições, ensinariam as crianças a adotar comportamentos socialmente desejáveis (MACCOBY, 1994).

Como é possível perceber, o referencial behaviorista pressupõe um forte determinismo social na socialização da infância. O tempo da infância é o “tempo do modelar”, e esse seria feito pelos pais, professores e demais membros da sociedade, a partir dos padrões de cada cultura. Essa noção inibe certas formas de reação, reforçando, ainda, outras “mais convenientes”. Nesse caso, a socialização é determinada de “fora para dentro”. A criança é focalizada como agente passivo ou como simples receptora de um mundo com configuração definida, de cuja construção ela não participa ou participou. Esta conceituação

submete-se a um modelo de vocação determinista e unidirecional regido pelos adultos.

3.2.3. A Teoria da Aprendizagem Social

Como vimos, o Behaviorismo exerceu forte influência na Psicologia Moderna, mais notadamente no campo das teorias de aprendizagem. Quanto a estas últimas, podemos destacar os nomes de Edward C. Tolman (1886-1959) – que reconheceu com base em seus experimentos o valor interveniente do organismo nas respostas dos sujeitos frente aos diferentes estímulos do meio – e Clarck L. Hull (1884-1952), que sugeriram que o psicólogo adotasse uma concepção de “robô”de seu objeto de estudo, atitude essa que permitiu a Schultz e Schultz a classificá-lo como representante de um “behaviorismo radical”.

A teoria da aprendizagem social aponta os estudos de Dollard, Miller, Sears e Mowrer, em Schultz, D. P. & Schultz (1992), desenvolvidos na década de 1940, inspirados nos estudos de Tolman (1922) e Hull (1952). Seus conceitos foram gradativamente reformulados a partir dos trabalhos de Bandura (1986) e se aperfeiçoaram sobretudo após as teorizações de Burrhus F. Skinner (1904-1990).

Os conceitos principais que permeiam essa teoria são o reforço e a aprendizagem observacional. Os teóricos dessa proposta passaram a enfatizar, posteriormente, que a aprendizagem não é determinada somente pelo reforço, como na proposta behaviorista, e sim que depende de como a relação entre um ato e sua conseqüência é percebida pelo sujeito.

A aprendizagem observacional desempenha papel central nesta proposta e tem relação com os conceitos de identificação e internalização da psicanálise. Seria através da observação de modelos, tais como os pais ou outras pessoas significativas, que as crianças aprenderiam a se comportar dentro dos padrões culturais. Elas poderiam adquirir novos comportamentos, descobrir maneiras de combinar elementos em seus repertórios e ficar cientes das conseqüências de suas ações.

A partir dos trabalhos de Bandura (1986), os teóricos da aprendizagem social passaram a dar importância aos aspectos cognitivos como mediadores do processo de socialização. À medida em que essa abordagem enfatizava o

condicionamento e o poder dos modelos, a teoria era aplicada à família com o intuito de verificar como os pais formam as personalidades dos filhos, com seus próprios comportamentos servindo como reforço e modelo (MACCOBY & MARTIN, 1983).

> A contribuição de Skinner para as pesquisas na área da aprendizagem foi muito abrangente e inclui estudos sobre a função da punição na aprendizagem, o efeito de diferentes esquemas de reforço, a generalização do estímulo e a discriminação. Seus experimentos não se limitaram aos chamados animais inferiores (ratos, pombos), mas incluíram seres humanos em seus estudos sobre comportamento verbal, chegando inclusive a desenvolver um aeroberço para mecanizar o atendimento a bebês e onde criou sua própria filha (ROSA, 1995, p.110-111).

Assim como o Behaviorismo e a Psicanálise, a Teoria da Aprendizagem Social trouxe definições de socialização que são representativas da perspectiva adotada nos Estados Unidos. Pressupõem forte determinismo social, no qual, por um lado, o social é concebido como algo externo, estático e, em certo sentido, abstrato. Por outro lado, o sujeito tende a ser visto, ora como um aprendiz, mais ou menos passivo dos elementos sociais apresentados a ele, ora como um sujeito isolado em sua individualidade.

Podemos dizer que a criança passa de sujeito passivo, modelado e controlado, para um sujeito ativo que possui grandes forças atuando em seu interior e adquirindo o status de sujeito emocional. Os pais, conseqüentemente, passam a modeladores e a grandes influenciadores dos filhos. Agora, os pais dialogam e compreendem a importância de seu papel no desenvolvimento deles, sobretudo em relação aos aspectos emocionais.

3.3. A contribuição cognitiva construtivista

Jean Piaget (1896-1980) é considerado o principal representante do construtivismo cognitivo, modelo que ressalta a maturação e a interação da criança com o meio ambiente natural e social como condições básicas para o desenvolvimento de padrões de conduta social.

A linha cognitiva construtivista contribuiu no sentido de permitir melhor compreensão dos mecanismos cognitivos presentes no processo de construção

do conhecimento social da criança. Nesta linha teórica, Piaget (1998) descreveu o desenvolvimento afetivo e social a partir do intelectual, posto que aqueles mecanismos estariam em íntima conexão com os avanços progressivos das estruturas do pensamento. Assim, para que o conhecimento das regras, dos valores sociais e das condutas sociais desenvolvesse, seria preciso uma construção ativa da criança em interação com o seu meio ambiente e social. Entende-se, por essa ótica, que a criança evolui de um estágio de moral heterônoma, caracterizada pelo respeito e submissão aos pais ou à autoridade adulta, para um estágio de moral autônoma mais avançado que se caracteriza pelas relações de respeito mútuo, conduzindo-a a uma crescente compreensão do sentido de justiça, autogoverno e autocontrole (MAGALHÃES, 2004).

Na ótica piagetiana, o processo de socialização é progressivo, de tal maneira que, a despeito das aparências, a individualidade tende à autonomia. Isso significa dizer que uma criança de sete anos em diante é mais socializada do que uma criança mais dependente, como aquela que se encontra em sua primeira infância. Verifica-se, pois, entre os seis e os sete anos, um “salto” para o social, devido, com prioridade, à sua metamorfose intelectual (PIAGET, 1991; 1994).

O desenvolvimento na visão piagetiana ocorre segundo estágios, nos quais, tanto a maturação quanto a experiência ocupa um papel importante na sua transição.

Acentuam-se, ainda, os aspectos dinâmicos do comportamento do sujeito. Afirma-se que o desenvolvimento cognitivo é resultante de progressivas equilibrações que ocorrem à medida em que o indivíduo, em contato com o meio, passa por vários desequilíbrios e re-equilibrações. Este seria um processo que faria a criança avançar de um estado de conhecimento para outro, qualitativamente diferente e superior (PIAGET, 1994).

Nessa proposta, vemos que a atividade do sujeito é priorizada, pois o seu pensamento é um processo dinâmico que ocorre com a participação da criança. Ela organiza os elementos que fazem parte do seu pensamento em unidades mentais estruturais. Assim, a socialização ou a aquisição de padrões de comportamentos e valores morais acontece por meio da interação e da participação ativa das crianças com o meio social (PIAGET, 1991; MANGABEIRA, 2002).

Embora mantendo o funcionalismo darwinista subjacente à Psicologia Americana, Piaget (1991) acentuou os aspectos dinâmicos do comportamento, dando ênfase aos processos cognitivos e ao papel ativo do sujeito. O autor posicionou-se contrariamente às posições empirista e positivista da psicologia behaviorista.

Também enfatizou o desenvolvimento moral. Ele deu clara importância à interação entre os companheiros no processo e deixou evidente a sua crença de que as práticas educativas parentais desempenham papel significativo nesse desenvolvimento. Apesar de não serem a única influência, os pais tendem a ser autoritários em suas práticas e, como conseqüência, ajudam a consolidar a tendência natural das crianças em direção a heteronomia. Se, ao contrário, incentivassem as crianças para uma forma de interação recíproca, aumentariam a probabilidade de que a autonomia moral se estabelecesse firmemente (HOFFMAN, 1994).

Com base nessa concepção, as pesquisas sobre o desenvolvimento moral infantil e sua relação com a socialização e, especialmente, o efeito negativo da coerção naquele começaram a ser realizados. Os efeitos desse controle parental sobre os filhos inspiraram uma série de estudos, cujos temas centram-se nas práticas parentais. Esse tem sido um campo de estudo assumido como importante ao longo da história da Psicologia, que tem como referência à socialização.

3.3.1. O modelo psicossociológico

O conceito de socialização tem sido amplamente discutido no campo da Psicologia Social, por isso é necessário destacar, ainda que brevemente, a contribuição desse campo.

Desde o seu início, a Psicologia Social foi marcada por um pluralismo teórico e metodológico expresso através das diferentes perspectivas que fazem parte da sua história e são necessárias para a sua compreensão. De acordo com Turner (1999), desde o início a Psicologia, enquanto ciência estruturada por Wundt (1900-1920) mostrou interesse pelos produtos e pelas atividades coletivas da vida mental que, segundo o autor, constituíam a base da sociedade. Ele

escreveu sobre suas idéias no livro *Psicologia Coletiva*, ou *dos Povos*, mas não estudou os aspectos coletivos em laboratório.

Foram os estudiosos do século XX que começaram a aplicar métodos empíricos e experimentais no campo da Psicologia Social, e, em 1908, publicaram dois manuais: *Introduction to Social Psychology*, por McDougall, que concebia a atividade humana a partir de uma explicação naturalista, e atribuía ao meio social um papel secundário, e *Social Psychology*, por Ross, o qual considerava a Psicologia Social como parte da Sociologia, propondo o estudo das causas e condições que fazem do indivíduo um ser social. Essas colocações estabeleceram duas concepções na Psicologia Social: uma psicológica e outra sociológica, sendo que esta última continua presente na Psicologia Social Moderna.

A Psicologia Social Moderna desenvolveu-se nos Estados Unidos sob a influência do enfoque comportamental, que predominou até a Segunda Guerra Mundial. Após a guerra, notou-se grande influência da Gestalt, a qual serviu de base para a transformação da Psicologia Social, sendo as raízes daquela escola psicológica de natureza fenomenológicas, totalmente diferentes do positivismo que tinha se estabelecido anteriormente através do Behaviorismo. Na nova perspectiva gestaltista, *o "outro"* é *outra pessoa* e não um *objeto*, enfatizando-se as dinâmicas das relações interpessoais. Todavia, o principal objetivo da Psicologia norte-americana era analisar e explicar as influências do meio social e avaliar e promover o ajustamento do indivíduo e da sociedade como duas instâncias distintas que interagem entre si.

O pós-guerra não trouxe apenas a modificação da Psicologia Social norte-americana, mas ajudou na reconstrução das universidades tanto da Alemanha como do Japão, facilitando o fortalecimento, o encontro e as discussões de pesquisadores da Psicologia Social.

Assim, desenvolveram-se novas tradições de pesquisa em Psicologia Social na Europa, como as *Teorias da Identidade Social,* de Tajfel (1982), as *Representações Sociais* e a *Teoria das Minorias Ativas*, de Serge Moscovici (1961; 1978), que emergiram na década de 1960 e cujos trabalhos inauguraram uma nova perspectiva de estudo no campo da psicologia, denominada *psicossociológica.* Esta trouxe à tona forte debate em torno da necessidade de

uma maior consideração da dimensão social do comportamento, negando o reducionismo para enfatizar os aspectos sociais. A articulação psicossociológica propôs-se a combater o clássico dualismo reinante à psicologia social norte-americana, à medida em que essa articulação integrava de forma dialética as relações intergrupais.

No que se refere aos estudos da socialização, as duas orientações – psicológica e a psicossociológica – trouxeram suas contribuições, mesmo que de formas diferenciadas. Ambas as orientações reconhecem a importância das estruturas cognitivas no processo de aprendizagem, porém a corrente norte-americana trata o homem como um ser socialmente determinado, enquanto a corrente européia enfatiza a sua relevância como ser social, participante ativo das esferas e organizações sociais.

A Psicologia norte-americana hegemonicamente estudou o processo de socialização a partir de uma posição dualista, ou seja, uma oposição dicotômica entre o indivíduo e a sociedade, colocando o social como algo “externo” e, por outro lado, um sujeito passivo em posição de aprendiz. Já de acordo com a perspectiva psicossociológica, as pessoas, além de se adaptarem a grupos já existentes, participam ativamente desses grupos, construindo suas normas, crenças, valores e identidades sociais. As crianças socializam-se enquanto integrantes de seus grupos, participando da construção de determinado sistema social tanto nas relações entre elas mesmas como nas relações com o sistema como um todo.

Quanto ao conceito de socialização, a perspectiva psicossociológica assinala que a criança começa a reconhecer seus interesses a partir de sua inserção ativa nos diversos grupos da sociedade. Este aspecto se apoiaria principalmente nos processos de constituição da identidade social. De fato, os indivíduos (e as crianças) constituem suas identidades nas relações intergrupais e os sujeitos solidarizam-se nesse processo.

A perspectiva psicossociológica aprofundou os campos teórico e metodológico dos estudos na Psicologia Social, propondo a existência de diferentes níveis de análises e explicação dos fenômenos sociais: o intrapessoal, interpessoal, social e ideológico. No nível intrapessoal, encontram-se centradas as análises dos processos mentais que formam a base do comportamento das

pessoas. O nível interpessoal está centrado na análise da interação social em uma situação específica, sem considerar outros fatores sociais. O nível social também está centrado na análise da interação social, todavia levando-se em consideração a posição social dos sujeitos envolvidos nessa interação. O nível ideológico avalia a influência dos sistemas de crenças, normas e representações que fazem parte da estrutura social dos indivíduos (DOISE, 1986).

O esforço para identificar os níveis de análise em que se pode situar o estudo da realidade social não é mérito apenas da Psicologia Social, mas, sobretudo, da Sociologia. A partir da Teoria das Representações Sociais, a Psicologia Social aproxima-se mais da Sociologia, tornando-se uma ciência de caráter interdisciplinar.

3.4. A socialização: contribuições da Sociologia e da Antopologia

No século XIX, ocorreu a consolidação do capitalismo em vários países europeus e americanos, surgindo novas perspectivas ideológicas sobre o papel do Estado, da sociedade e do indivíduo. Barbosa (1991) afirma que muitos fatores contribuíram para isso, entre eles os progressos da instrução e dos meios de comunicação, os movimentos nacionais, os graves problemas sociais decorrentes das crises econômicas, políticas e sociais, em diversos países do mundo.

Nesse momento histórico é que podemos situar a produção de autores que consideram importante nossa discussão sobre a infância e o processo de socialização. Primeiramente, chamamos a atenção para os escritos de Marx, (1989) para quem o processo de socialização abrange duas possibilidades reais: um lado negativo porque implica em um processo pelo qual o homem se constrói socialmente, podendo alienar-se, e um lado em que a socialização pode ser vista a partir de uma perspectiva positiva quando o autor liga ao processo a discussão sobre a hominização, educação e, mais especificamente, quando Marx aponta para a possibilidade de constituição histórica de um homem *onilateral*. Isto é, além do domínio sobre a técnica e a ciência, também se aproprie da arte e garanta o desenvolvimento físico, intelectual, emocional, ético e estético (Marx, 1859/1980).

Emile Durkheim[28] (1858-1917), também esteve presente nas discussões sobre a socialização da infância. O autor parte do princípio de que o homem seria apenas um animal selvagem que só se tornou humano porque se tornou sociável, ou seja, foi capaz de aprender hábitos e costumes característicos de seu grupo social para poder conviver no meio deste. A esse processo de aprendizagem ele chamou de "socialização". A *consciência coletiva* seria, então, formada durante a a socialização e seria composta por "tudo" aquilo que habita as mentes, as falas sociais e que serve para orientar os homens como devem ser, sentir e se comportar. Seriam esses "fatos sociais" os verdadeiros objetos de estudo da Sociologia.

O educar seria a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social. Tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo seu meio especial para o qual a criança, particularmente, destina-se. A primeira característica que ressalta da educação é que ela é uma ação social e não uma ação individual. Ou seja, a educação não é o resultado de uma ação individual entre pai e filho – educação familiar – ou professor e aluno – educação escolar –, mas entre duas categorias sociais distintas, a geração adulta e a geração jovem. O adulto age como representante da geração adulta e transmite conhecimentos, atitudes e valores considerados ajustados ao jovem que os recebe e aprende (LUZURIAGA, 1984).

A educação é um processo mais amplo que o ensino e está a cargo de muitas instituições: família, igreja, grupo de pares (amigos que aprendem através de experimentação), escola etc. Esse é um processo que consiste na transmissão de saberes técnicos, sociais e culturais. O ensino consiste somente na transmissão de saberes técnicos. É necessário que a educação transmita saberes críticos e novas posturas que levem o indivíduo a não aceitar a ordem instituída, mas ser crítico e reivindicativo quanto ao ensino, à educação, à saúde, ao ambiente etc. É necessário transmitir valores universais, preparar o indivíduo para uma nova cidadania conflitante e reivindicativa. Pelo princípio da homogeneidade,

---

[28] Educação e Sociologia, tradução de Lourenço Filho, vol. 5 da Biblioteca de Educação, Melhoramentos, São Paulo, s/d.

a educação tem função de integração na ordem social dominante. Pelo princípio da heterogeneidade, a educação tem função de aceitação de valores e culturas dos outros. Uma das funções da educação é selecionar os indivíduos para que, ao saírem da escola, sejam facilmente integráveis numa sociedade igual.

Portanto, na concepção durkheimiana, a socialização é o processo de interiorização pelos indivíduos das regras, normas e dos valores de uma certa sociedade e da sua preparação para o desempenho, diferenciando papéis sociais e profissionais existentes. A idéia de Durkheim (s/d) que nos é pertinente é que o autor concorda que a educação pode socializar os indivíduos para uma sociedade do passado ou do futuro. Isso é importante porque implica em dizer que o processo de socialização não é linear. Através dele transmitem-se os saberes da sociedade do passado numa perspectiva evolutiva. Essa proposta ajuda a colocar os indivíduos no centro dos processos sociais, munindo-os dos instrumentos que lhes permitam tornar *agentes de mudança*. Assim, o patrimônio cultural de uma sociedade deve ser transmitido de forma não conservadora, o que prepararia as crianças para uma possível inovação ou alteração.

Como pudemos observar, por volta do final do século XIX, num contexto de industrialização intensa, urbanização, imigração, explosão demográfica e expansão da instrução pública, emergiu, no campo sociológico, um interesse pelos problemas da infância, particularmente, pelo trabalho infantil, pela deficiência mental e pelo aumento da delinqüência juvenil.

Antes da década de 1980, século XX, os estudos sobre a socialização da infância, quer seja no campo sociológico quanto no antropológico, tinham sofrido uma redução na produção. Várias razões são apontadas para explicar esse lapso nas suas produções sociológicas. Por um lado, houve razões de ordem social, pois os sociólogos, contrariamente aos psicólogos, não tinham componentes clínicos em suas atividades, o que favoreceu progressivo monopólio dos recursos financeiros disponíveis para a psicologia em detrimento da sociologia. Por outro lado, também houve razões teóricas, como, por exemplo, a presença de obstáculos metodológicos ou, ainda, o declínio da Escola de Chicago a qual estavam ligados cinco sociólogos: William I. Thomas, Dorothy S. Thomas, Stanley P. Davies, E. W. Burgess e Kimball Young, que se preocupavam com os estudos sobre a infância e sua socialização (QUINTERO, 2002).

De acordo com Cuche (1999), a “escola de Chicago” era muito sensível à dimensão cultural das relações sociais, o que é facilmente compreensível quando se sabe que suas pesquisas tratavam principalmente das relações interétnicas e da sua inserção na sociedade que as várias etnias migravam.

Quintero (idem) destaca também que a falta de estudos específicos sobre a socialização da infância, vista de modo mais expressivo, deve-se ao significativo impulso das teorias parsonianas que, tratando mais da ação social do que dos atores sociais, estavam menos propícias ao desenvolvimento de estudos sobre a infância e sua socialização. Cuche (1999) explica que os sociólogos analisaram também a questão da continuidade através das gerações, culturas ou subculturas específicas dos diferentes grupos sociais. Para responder a esta questão, alguns deles recorreram à noção de “socialização”, entendida como o processo de integração de um indivíduo a uma dada sociedade ou a um grupo particular pela interiorização dos modos de pensar, sentir e agir, ou dos modelos culturais próprios a essa sociedade ou a este grupo. Essa concepção da socialização coloca a primazia da sociedade sobre o indivíduo, supondo um constrangimento que a sociedade exerce sobre o indivíduo. Para as teorias parsonianas, a socialização pode ser compreendida como um verdadeiro condicionamento.

Somente na metade do século XX, um pequeno número de sociólogos de língua inglesa voltou-se novamente para o estudo da infância. Num primeiro momento, o processo de socialização das crianças, que girava em torno das práticas dos adultos, esteve no centro dos trabalhos no campo sociológico, assim como no antropológico (ELKIN, 1968).

Foi um longo período de silêncio intrigante. Uma análise do conteúdo dos principais textos de base sobre o assunto, tanto em revistas quanto em trabalhos dos teóricos mais importantes no campo sociológico, sugere uma série de razões para esse desinteresse. Entre elas, está a predominância de um ponto de vista masculino por parte dos principais representantes da sociologia americana, ao lado de um pequeno valor creditado às pesquisas que se debruçavam ao campo da infância. Outra razão foi o desinteresse das sociólogas femininas, que ignoraram a infância por longo período, focalizando e priorizando os estudos que relatassem sobre a liberação da mulher (QUINTEIRO, 2002).

Os estudos sobre a infância foram desprestigiados pelo campo por bom tempo. Somente na década de 1980 é que passou-se a produzir algumas reflexões originais sobre a infância e a sua educação, como podemos notar através dos estudos de Corsaro (1985), James & Prout (1990), Qvortrup (1994; 1999), dentre outros. Na década de 1990, houve acentuado acréscimo na produção desses estudos, seguido por novo desinteresse. Mas este é um aspecto que solicita novas investigações para compreender o porquê do retorno pelo desinteresse da área.

Segundo Qvortrup (1999), com um atraso de quase um século, em comparação a psicólogos, psiquiatras, pedagogos etc., os sociólogos da infância reuniram-se pela primeira vez em 1990, no Congresso Mundial de Sociologia. A partir daí, criaram-se organizações de âmbito nacional no Reino Unido, na Ex-República Federal Alemã, na França, nos países nórdicos e nos Estados Unidos da América, onde num curto espaço de tempo associaram-se mais de 450 pessoas. Inicia-se então, como disse Sarmento (2000) e Quinteiro (2002),

> um olhar caleidoscópio sobre a sociologia, no sentido de identificar a presença da infância no desenvolvimento do pensamento sociológico e descortinar as razões da sua gritante ausência nas correntes clássicas da Sociologia. (QUINTEIRO, 2002, p. 23)

A expressão deste *boom* na produção européia, segundo Quinteiro (2002), foi a publicação de dois números da revista *Éducation et Sociétés*, em 1998 e 1999, nos quais foram reunidos vários artigos que tratam sobre a emergência de um novo campo de estudos: a sociologia da infância.

No Brasil, essa expressão pode ser pontuada em 1979, quando foi publicado um número inteiro dedicado às diversas questões relativas à criança pelos *Cadernos de Pesquisa*. Os textos de Régine Sirota (2001) e Cléopâtre Montandon (2001) também se constituem como referenciais de análise para a pesquisa, devido à retrospectiva que apresentam a partir das publicações sobre a infância na área da sociologia, focalizando, sobretudo, a produção das línguas francesa e inglesa. Esses dois autores fazem uma incursão pela produção inglesa, mas é o estudo de Montandon (2001) que expressa importante contribuição para o nosso estudo.

Segundo este autor, grande parte dos tabalhos sociológicos sobre a infância está associada a uma abordagem renovada da socialização e a uma crítica da visão clássica do processo. Para Montandon (2001), o conceito de socialização explicita uma

> antiga fórmula que se refere a um processo unilateral, isto é, a influência exercida pelas instituições e agentes sociais com vistas à assimilação, à adaptação, e à integração dos indivíduos na sociedade, suscitou fortes reações por parte dos sociólogos que estudaram as crianças, ou seja, são consideradas como objetos ou então como placas de cera sobre as quais os adultos imprimem a cultura (MONTANDON, 2001, p. 51-52).

Montandon (2001) e Sirota (2001) terminam seus estudos levantando questões sobre o real surgimento de uma nova especialidade da sociologia: a infância. Além destas duas pesquisadoras, Sarmento, Sarmento e Pinto (1997), de nacionalidade portuguesa, também se destacam pelo modo com que abordaram o problema da constituição de uma sociologia para a infância.

Ainda na perspectiva sociológica, temos Peter L. Berger e Thomas Luckman (2002, p.175) que tratam da *socialização primária e secundária*. A socialização primária teria um valor mais importante para a criança porque ela oferece a estrutura básica para toda a socialização inicial, ou seja, “ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela”. A *socialização primária* é definida por meio de uma relação dialética homem-sociedade, dividida em três momentos: interiorização, objetivação e exteriorização. De acordo com essa idéia, seria na infância que deveria ocorrer ampla e consistente introdução da criança no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela. Interagindo com outras pessoas, a criança aprenderia atitudes, opiniões, valores a respeito da sociedade à qual pertence e, mais especificamente, do espaço de inserção de seu próprio grupo social.

Com essa mesma ênfase, Carlos R. Brandão (1981) propõe que

> socialização é o processo através do qual cada um de nós passa por etapas sucessivas de inculcação de tipos de categorias gerais, parciais ou especializadas de saber e habilidades, que fazem, em conjunto, o contorno da identidade, da ideologia e do modo de vida de um grupo social e fazem, também, do ponto de vista de cada um de nós, aquilo que aos poucos somos, sabemos, fazemos e amamos (BRANDÃO, 1981, p. 3).

Podemos adiantar que a perspectiva sociológica de cunho funcionalista considera o conceito de socialização como resultado de um processo de “mão única”. Nele, há uma adaptação dos sujeitos à realidade social que, por sua vez, é direcionada pelos próprios sujeitos sociais. Os estudos propostos por essa perspectiva mantiveram-se hegemônicos até os anos de 1990 quando tenderam a se estabilizar. Convém observarmos que alguns autores voltaram a escrever sobre a socialização a partir de novas propostas, como é o caso de Brandão (1995; 2002a; 2002b).

É preciso lembrar, ainda, do autor Florestan Fernandes (1979) que também observa, registra e analisa o modo como se realiza o processo de socialização das crianças, como constroem seus espaços de sociabilidades, quais as características destas práticas sociais, e, como se constituem as culturas infantis. O autor destaca a cultura infantil pelas brincadeiras, através de estudos etnográficos sobre grupos de crianças paulistas da classe operária, entendendo a criança como participante ativa da vida social.

Em relação ao conceito de socialização, os sociológos costumam distinguir os diferentes níveis de análise da realidade social que parte de estruturas dimensionais. Uma dessas estruturas utilizadas por eles é a dimensão micro-macro que representa um contínuo, através da qual os fenômenos sociais estariam ordenados de acordo com suas diferentes magnitudes. No extremo inferior do contínuo micro-macro, estariam os indivíduos, enquanto no extremo superior, estariam os fenômenos sociais em grande escala. Nos demais espaços intermediários, encontrar-se-iam diferentes fenômenos de magnitude intermediária. Enfim, a dimensão do fenômeno de socialização representaria um contínuo que iria do individual ao coletivo.

Em geral, os sociólogos reconhecem que cada um dos níveis do contínuo micro-macro implica na aparição de novos fenômenos que não estavam presentes no nível anterior. Mas, nem todos os sociólogos acreditam que, devido a esse fator, haja a necessidade de utilizar princípios explicativos diferentes daqueles utilizados para analisar a conduta individual. Essa postura é denominada individualismo psicológico, que seria uma forma de abordar o estudo da realidade social, utilizando os mesmos princípios que explicam o comportamento individual para analisar os fenômenos sociais de maior escala.

Os estudos antropológicos, por sua vez, mostraram-se, desde o início, extremamente desafiadores para o entendimento das relações humanas nas suas mais diversas manifestações. No que diz respeito à socialização, consideramos que a discussão sobre o conceito “cultura” veio contribuir para uma compreensão mais ampliada da educação na infância, elevando-se a discussão do “simples” biológico, “subjetivo” ou “social”, para uma área de confluência das atividades, ações e reações do homem “humanizado”, isto é, do homem que se constitui como ser integral, onilateralmente.

De fato, muitas mudanças qualitativas podem ser notadas desde que Edward Tylor, em 1871, formulou a primeira definição de cultura do ponto de vista antropológico, buscando apoio nas ciências naturais por considerar a cultura como um fenômeno natural, capaz de expressar a igualdade existente na humanidade (LARAIA, 2003). Segundo Roque Laraia (idem), vários trabalhos seguiram a linha de Tylor, buscando analisar o desenvolvimento de instituições sociais à luz de procedimentos sociais do passado, demonstrando influências das teorias evolucionistas de Charles Darwin (1809-1882) e estabelecendo paradigmas discriminatórios para compreender as diferenças no processo de desenvolvimento dos diferentes grupos. Segundo Laraia (idem, p. 34), “Etnocentrismo e ciência marchavam então de mãos dadas”.

As reações de teóricos alemães, dos quais Laraia destaca Franz Boas (1858-1949), somadas às de outros como Alfred Kroeber (1876-1960), favoreceram a superação da confusão entre orgânico e cultural, vislumbrando-se uma série de estudos que demonstraram, entre outras coisas, o caráter acumulativo da cultura, devido à experiência histórica das gerações e aos processos socializadores capazes de estimular ou limitar, como exemplo, a ação criativa do indivíduo. É nessa direção que Laraia (2003) lembra a importância dos estudos de Ruth Benedict (1972), dos quais resulta a idéia de que

> os modos de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura. (LARAIA, 2003, p. 68)

Quinteiro (2002) ainda observa que a contribuição do campo da Antropologia torna-se especialmente significativa quando se entende a cultura

como estruturante do cotidiano de todo grupo social. De acordo com a autora, ela expressa-se nos modos de agir, pensar, relacionar, interpretar e atribuir sentido ao mundo e às coisas. Porém, como não se pode conhecer toda a cultura de um povo, senão os aspectos dela, há, portanto, o desafio no âmbito antropológico em relação ao campo das práticas sociais. Devemos ser sensíveis à questão da diferença, mas também e, sobretudo, não devemos ser insensíveis à questão da diferença nas muitas linguagens do social, inclusive na socialização da infância.

3.5. O conceito de socialização nos periódicos da área da Psicologia e da Educação

Quando nos propomos compreender a concepção de socialização veiculada nos periódicos, assumimos que a visão de homem inserida no mundo contemporâneo comporta a idéia de que ele está em evolução ao longo da vida. Para que ela seja possível, concorrem várias condições que se forjam dentro do processo do educar. Parece-nos lógico que os trabalhos publicados demonstrem esse movimento. Ademais, quando refletimos sobre o atual momento da nossa sociedade, observamos que vivemos tempos difíceis, com uma grave crise global e estrutural. Esse é um outro aspecto que tem direcionado os estudos sobre a socialização da infância.

Cientes dessas questões, realizamos um levantamento do referencial publicado em periódicos sobre o conceito de socialização. Percebemos que foram várias as contribuições, quer sejam advindas do campo da psicologia, da sociologia ou da pedagogia. Não podemos descartar os desdobramentos que essas contribuições geraram para a educação infantil.

Podemos adiantar que as grandes teorias têm-se distanciado das discussões que enfatizam um educar transformador. Parece-nos que essa não tem sido a preocupação central entre aqueles que refletem sobre como a infância vem sendo socializada. Isso é preocupante, sobretudo quando temos por objetivo socializar uma criança que atue como um agente de transformação social.

Acreditamos que a análise das publicações mostra-se fonte importante de aproximação e interpretação de nosso objeto de pesquisa. Para tanto, buscamos identificar, no período de 1993 a 2002, em diferentes publicações, qual

era o conceito de socialização divulgado e qual era o movimento das pesquisas ao longo do período proposto. O critério para a seleção dos artigos publicados foi a presença da palavra *socialização* no título do artigo, no resumo ou nas palavras-chave. Ensaiamos uma reflexão sobre as possíveis influências que estes conceitos geraram na relação educativa parental.

Mapeamos a situação dos periódicos brasileiros na área da Educação, a partir da proposta do Relatório da Avaliação dos Periódicos Brasileiros de Educação,[29] que classificou as revistas cientificas em três níveis: o A como sendo o nível internacional e nacional (revistas ligadas a programas de Pós-graduação), o B nacionais (que ainda não estavam ligadas a programas de Pós-graduação), e o C como sendo o nível nacional e local. Essa classificação norteou a escolha dos periódicos na área da Educação:

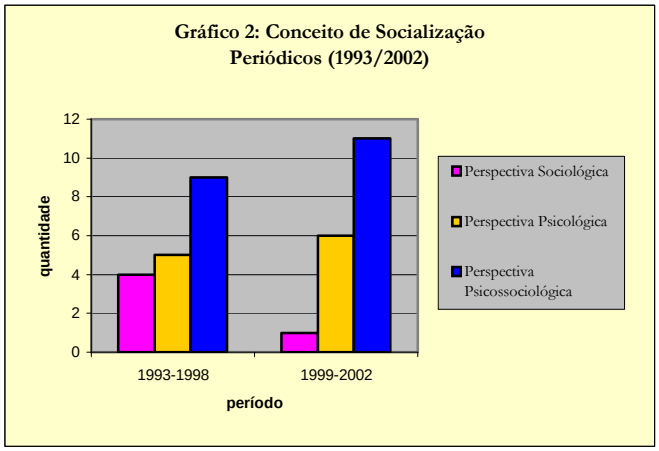
Nível A – Internacional	Cadernos de Pesquisa, Educação e Sociedade, Revista Brasileira de Educação
Nível A – Nacional	Cadernos CEDES
Nível C – Nacional	Educ-Ativa
Nível C – Local	Revista da Faculdade de Educação da USP

Na área educacional, selecionamos os periódicos: CEDES, Revista Brasileira de Educação, Educação e Sociedade, Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas e Revista da Faculdade de Educação da USP; na área da psicologia: Psicologia USP, Cadernos de Psicologia, Paidéia, Psico-USP, Psicologia Teoria e Pesquisa, Arquivos Brasileiros de Psicologia, Psicologia Reflexão e Crítica e Estudos de Psicologia (Natal). O critério para a escolha dos periódicos, na área da Psicologia foi à indexação deles, o nível de importância na área, bem como a ligação deles aos programas de Pós-Graduação.

Foram pesquisados, nas áreas da psicologia e educação, um total de 346 edições durante o período, nas quais identificamos *35 artigos* que

[29] O *Relatório da Avaliação dos Periódicos Brasileiros de Educação*, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos número 193, editado em abril de 2000, foi um trabalho de cooperação interinstitucional que envolveu a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizado no 1º semestre de 2001, para elaborar uma classificação (de A a C) dos periódicos publicados no Brasil.

responderam aos critérios de seleção (anexo 2). Classificamos o material por ano, nome do periódico, autor, realizamos a leitura, sua síntese e o destaque dos conceitos ou estratos sobre a socialização. Após este trabalho estabelecemos as perspectivas teóricas de cada artigo. O trabalho resultou na elaboração do Gráfico 1: Conceito de Socialização/Periódicos.



Apesar de termos captado trabalhos tanto no nível teórico quanto no empírico, que demonstravam vários métodos de exploração do fenômeno, constatamos a predominância de estudos empíricos em uma grande diversidade das questões exploradas. Após leitura e análise, identificamos três grandes eixos teóricos na produção dos trabalhos: a perspectiva sociológica, que demonstrou claro desinteresse pelo estudo da temática, a partir de 1999; a psicológica, que apresentou predominância de trabalhos nos campos da psicanálise e na área cognitivista construtivista, mantendo-se praticamente estável em relação à produção de trabalhos sobre o fenômeno no intervalo pesquisado. A perspectiva psicossociológica, que manteve crescente produção dos estudos sobre o fenômeno até o ano de 2002.

Apesar de não ter sido significativo o número de artigos sobre socialização publicados nos periódicos – lembramos que localizamos no período de dez anos apenas 35 artigos –, acreditamos que o pequeno número de trabalhos publicados; seja em função do desfavorecimento da difusão deles, ou, talvez, em função de um consenso sobre o que vem a ser a socialização da

infância. Por outro lado, percebemos que esses estudos também enfrentaram uma série de paradoxos ligados à atitude ambivalente das sociedades modernas em face da infância. Afinal, há hoje em dia grande preocupação com a criança e com o seu processo de socialização, ao mesmo tempo em que ela se vê privada do exercício dos seus direitos. Muitas crianças brasileiras, por exemplo, sequer têm o direito a recursos básicos de existência material, educação e saúde.

Apesar de supormos a presença de um consenso entre os pesquisadores sobre o conceito, no panorama atual dos estudos, podemos dizer que em cada temática (educacional/psicológica, educacional/sociológica e educacional/psicossociológica) identificada havia estudos ricos e variados. De modo geral, esses estudos demonstram as preocupações da sociedade no seu conjunto porque indicam questões pontuais, diretamente relacionadas aos vários problemas referentes à socialização das novas gerações.

Percebemos que as discussões sobre a socialização estão distantes de serem estritamente educacionais, sociológicas ou exclusivamente psicológicas, mas estão nitidamente ligadas a uma perspectiva psicossociológica. A vertente sociológica sustenta que os grupos e os indivíduos estão sempre, e quase completamente, submetidos ao controle de uma ideologia dominante, que é produzida e imposta por sua classe social, pelo Estado, pela Igreja ou escola. Para essa abordagem, aquilo que as pessoas pensam e dizem apenas reflete tal ideologia.

Essa idéia remete-nas aos escritos de Karl Marx (1989) e ao uso político que ele denunciou da *ideologia* quando escreveu, juntamente com Friedrich Engels (1770-1831), *A Ideologia Alemã.* A ideologia, de acordo com Marx, não é uma “mentira” pura e simples, mas pressupõe o conhecimento (ao menos algum conhecimento verdadeiro) e o distorce, a ponto de traí-lo. A ideologia estaria vinculada à luta de classes, tendo em vista que sua função seria ocultar a dominação, identificada como um conjunto de idéias produzidas pela classe dominante de determinada época. Com isto, a “verdade” passa a pertencer a esta classe, e as demais idéias são consideradas “falsas”, o que legitima a repressão daqueles que não compartilham das perspectivas hegemônicas.

Enfim, para Marx e Engels (1989), a *ideologia* é um fenômeno produzido pelas condições objetivas da vida social e a alienação é parte dela.

Para existir *hegemonia* entre uma classe, é necessário que as suas idéias também o sejam, dando a sensação de universalidade. A ideologia seria, nesse sentido, um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações e normas que indicam como cada indivíduo deve comportar-se, com o intuito de apagar as diferenças sociais e promover uma ilusão de identidade. A ideologia, então, só existiria enquanto as relações de desigualdade fossem mantidas, tendo em vista a necessidade de ratificá-las e legalizá-las, e é na vida das pessoas que ela estaria presente.

Para a vertente psicológica, as questões são mais pontuais e relacionam-se com os supostos problemas atuais, tais como: autonomia, adequação, diferenciação de gênero, importância das instituições, importância dos grupos e da família para a socialização. Quanto à vertente psicossociológica, ela firma-se principalmente entre as produções publicadas nos periódicos na década de 1990, trazendo novos pontos de vista, como os de um indivíduo que é devolvido às suas pertenças sociais.

Os resultados e divulgações obtidos através desses estudos vão, pouco a pouco, transformando-se em debates preciosos para o avanço das idéias e das teorias sobre a socialização da infância. Esse é um aspecto importantíssimo, sobretudo quando refletimos sobre as possibilidades de socializar a infância para um mundo melhor, pautado nos valores ou na perspectiva moral crítica.

Por estarem diretamente relacionados à nossa perspectiva teórica, vejamos o que alguns autores colocam sobre a socialização a partir da perspectiva psicossociológica. Em Rosa Maria Pedro e Miriam Raja G. Preuss (1998, p. 39-40), temos a socialização como sendo a dinâmica de transformação do indivíduo biológico em ser cultural, na inter-relação com as estruturas sociais. Para as autoras, existe um *habitus* cuja lei imanente deve ser interiorizada durante a socialização. No partilhar de um código comum e *habitus* semelhantes com o grupo,

> cria-se, a partir da identidade das condições de existência, uma sensação de regularidade e de realidade evidente, como se o mundo fosse, ao mesmo tempo, único e homogêneo para os que compartilham o mesmo *habitus* (PEDRO & PREUSS, 1998, p. 39-40).

As autoras ainda destacam duas modalidades de ação socializadora: a primeira seria o acesso ao patrimônio cultural dos adultos pela geração jovem, para incorporá-lo e repô-lo, e a segunda a introdução de novos elementos provenientes de suas múltiplas experiências, sobretudo em sociedades que se transformam com rapidez.

O estudo de Bergamini (1994) dá ênfase a criança e a sua relação com o mundo, sendo que o processo de socialização favorece à criança uma percepção e compreensão dos papéis sociais, bem como a noção de classe. Gildo Volpato (2002) afirma que é na educação infantil, portanto via socialização, que as crianças se apropriam dos elementos culturais dos adultos, internalizando, reproduzindo e reinventando gestos, modos de andar, falar, sentir, amar, ser. “As crianças não apenas imitam os outros, mas representam e reelaboram o mundo, desenvolvendo com isso o brincar (com outras crianças ou pares), uma forma de conhecimento não-conceitual” (VOLPATO, 2002, p. 222).

Geraldo Romanelli (1998, p. 124), por sua vez, destaca que as relações entre as gerações constituem um dos meios pelos quais as sociedades se reproduzem, ao transmitirem aos imaturos as orientações culturais básicas para a participação na vida social. A experiência e o conhecimento dos adultos são transmitidos à nova geração mediante o processo socializador que se concretiza de dois modos: de um lado, esse processo ocorre “na convivência direta com a família, a escola, o grupo de pares, as igrejas e outras instâncias” e, de outro, a ação socializadora realiza-se “de modo indireto pela mediação simbólica de agentes de diferentes instituições que disseminam valores, normas e modelos culturais”.

A partir da análise desses estudos, observamos que os autores têm adotado perspectivas menos tradicionais sobre a socialização. Têm dado ênfase às interações que as crianças estabelecem com os grupos e com as instâncias encarregadas por sua socialização, ou seja, aquelas responsáveis em fazer acontecer o “ser social”. De maneira geral, é comum nesses estudos destacar a importância da estrutura familiar, demonstrando como as condições de vida futura das crianças podem ser afetadas pelas composições de seus lares.

Por outro lado, os estudos destacam a participação ativa das crianças, quer seja na vida social como um todo, ou nas relações que estabelecem com os

seus grupos de pertencimento, ou, ainda, na vida de seus próprios pais. Essas são colocações interessantes para o nosso estudo porque demonstram uma socialização que é pensada a partir de uma perspectiva multidirecional. De fato, esse procedimento denota a superação de outras posturas unidirecionais ou bidirecionais, o que implica numa ampliação da visão de homem. Agora, ele é produto e produtor do meio em que vive.

Os estudos também dão grande importância à função de *individuação* da criança através da socialização. Destacam que o tratamento que se oferece às crianças pode conduzi-las à sua individuação ou individualização. Isso significa que o sujeito social constitui-se como uma unidade, à qual correspondem direitos, mas também o controle social, e esse controle é aplicado aos indivíduos através das instituições. Estas tendem a organizar as suas vidas de maneira uniforme. Logo, esse é um duplo processo de individuação e individualização, cuja compreensão nos remete a um paradoxo: de um lado assiste-se a um controle social rigoroso das crianças por intermédio das instituições e, de outro, à promoção de sua autonomia no educar. Wallon (1975) confirma essas colocações destacando a importância do grupo na educação da criança. Seria no grupo que a criança atribuiria as significações, individual e coletiva, ao mundo que as rodeia.

Pressupõe-se que os estudos publicados nos periódicos refletem, também, a condição dos pais da modernidade, à medida em que eles, na situação de socializadores da criança, vêem-se no dever de fazer articulações ou combinações de diferentes questões. Os estudos publicados também refletem, em parte, a experiência direta dos agentes educativos. Eles têm procurado responder às várias questões advindas das transformações sociais vividas pela família, integrando informações derivadas da experiência cotidiana dos pais, da relação criança-criança e pais-filhos.

As constantes transformações promovidas pela modernidade também são pontuadas, e por serem sempre uma experiência múltipla, geram múltiplas questões frente à educação. Os pais, por exemplo, querem saber o que e como ensinar. Suas questões promovem diversas dúvidas e a variedade dos estudos publicados nos periódicos demonstra isso.

Apesar de percebermos que os estudos publicados tentam responder a uma série de demandas vivenciadas pelos socializadores, não encontramos

nenhum trabalho que relacionasse a definição do conceito ao processo de transformação social. Em relação aos valores, há o estudo de Ana Barrere e Danilo Martuccelli (2001). Esses autores destacam, a partir de uma perspectiva sociológica, o ensino dos valores como uma proposta modeladora do sujeito social. Para eles, o processo de socialização não se limita a aprender usos e costumes de sua sociedade. Para tornar-se um membro pleno de um coletivo e de uma nação, é preciso socializar-se e aderir progressivamente a um "conjunto de valores e de normas, mais ou menos laicizado, segundo variantes nacionais. Em suma, sua consciência acaba sendo modelada por exigências morais interiorizadas" (BARRERE & MARTUCCELLI, 2001, p. 271). E, ainda,

> a socialização quase não interfere na expressão de indivíduos autônomos, liberados do peso da tradição e capazes de independência de juízo. Muito pelo contrário, se os acompanharmos, ela garante ao mesmo tempo a autonomia pessoal e a integração social do indivíduo. Os indivíduos, mediante a interiorização das normas, tornam-se sujeitos morais que aceitam livremente realizar os valores da sociedade. Graças à socialização, a coerção externa é, portanto, um critério autônomo de ação para o sujeito que não a percebe mais como algo exterior, mas, muito pelo contrário, como resultado de motivações internas. (BARRERE & MARTUCCELLI, 2001, p. 271)

O estudo de Lary Nucci (2000, p. 71), por sua vez, assegura que o retorno ao ensino de valores tradicionais promovidos por "programas de educação de caráter demonstra esforços dirigidos ao fomentar de virtudes que levam as crianças a tornarem-se "pessoas boazinhas", "educadas", "respeitosas", que tratem os outros com justiça (...)". Para este autor, dúvidas podem e devem ser levantadas a respeito da suficiência dessa abordagem da socialização, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento humano numa perspectiva moral crítica.

Associamos as propostas de Nucci (2000) às de Wanda Silva (2002, p. 12), também relacionadas à socialização do ensino de valores e costumes com os quais as crianças aprenderão a conviver. Segundo a autora, seria através da convivência cotidiana que as crianças reelaborariam valores, regras e normas que lhes são repassadas pelo grupo familiar. Nas negociações entre jovens e adultos, ocorre uma influência social, orientada para a integração dos jovens num dado sistema de relações e valores sociais, mas, em contrapartida, este sistema também será alvo das influências dos jovens sobre a sociedade. A criança e o

jovem são “aqueles que recebem a influência da cultura, mas, ao mesmo tempo, elas tendem a influenciá-la” (SILVA, 2002, p. 12).

Esses dois trabalhos refletem preocupações que podem ser ligadas a uma proposta de um *educar transformador*, *emancipador*. Em ambos verificamos a tônica da importância dos valores na socialização da infância, mesmo que em Nucci (2000) tenhamos um alerta sobre os aspectos negativos que podem ocorrer na socialização quando ela prioriza valores conformadores. Já no trabalho de Silva (2002), destacamos a influência dos valores, sobretudo a interferência dos jovens nessa produção. Em ambos temos uma visão dialética do processo, por isso esses estudos podem ser incorporados entre aqueles que questionam as possibilidades de uma melhoria social. De maneira geral, eles propõem a formação de sujeitos mais críticos e reflexivos, portanto, capazes de promoverem a sua transformação e a social.

Apesar de encontrarmos esses trabalhos diretamente relacionados ao nosso objeto de estudo, chama-nos a atenção a ausência de pesquisas que busquem analisar o fenômeno da socialização como a possibilidade de um “amanhã” melhor. Não seria através da educação da infância – bem como em outros níveis da educação – que podemos compartilhar com as nossas crianças um novo rumo para a nossa história? Não seria através de sua socialização que iremos delinear um novo horizonte de esperança para elas e para a humanidade? Essa seria uma questão considerada tão utópica a ponto de ser renegada a um segundo (ou terceiro) plano?

A produção de pesquisas nas áreas da psicologia e da educação, publicadas nos periódicos, apresentam importantes contribuições. Parece que uma produção que discute uma nova proposta de educar ainda esteja distante ou sendo compreendida como uma utopia. Quem sabe? Um dia, aquilo que hoje parece utópico poderá transformar-se em algo muito mais real e emergencial do que podemos imaginar. Como exemplo temos o caso da violência que, por estar próxima da vida das pessoas, gerou uma movimentação para sua solução. Quem sabe um dia? Se chegarmos ao ápice dos problemas sociais, como é o caso da violência, poderemos reconhecer a necessidade de socializarmos a infância para um mundo melhor; um mundo que construímos e ensinamos a nossas crianças a construir e a conservar. Talvez essa demanda torne-se algo tão óbvio como a

urgência de encontrarmos novas formas de intervenção sobre as várias formas de violência.

Nesse sentido, consideramos que um debate sobre a socialização transformadora exige exercício árduo, sobretudo quando resgatamos o histórico das teorias e perspectivas que têm inspirado esses estudos. Os conceitos fundados através dos vários pressupostos da psicologia, sociologia e educação carregam em si contribuições importantes. Não podemos descartar suas influências nos modos de educar a criança. Surge daí o nosso principal exercício: articulá-las de maneira lógica e dar ênfase às possibilidades de contemplarem as novas discussões sobre a educação das novas gerações.

Por exemplo, para a psicanálise, o fenômeno do socializar tem um caráter e, para Piaget, outro. Mas à medida em que percebemos a diferenciação entre os dois, notamos que existe um diálogo importante entre eles a ser identificado. Reconhecemos que isso diz respeito à realidade, ao modo como percebemos o educar atual. Se Freud (1969) fala do desenvolvimento afetivo-emocional e Piaget está falando do desenvolvimento cognitivo, eles estão falando do desenvolvimento afetivo-emocional e cognitivo de quem? De um sujeito concreto, situado historicamente, o que quer dizer que essas coisas estão acontecendo juntas. Dessa forma, analisamos os estudos selecionados nos periódicos. E assim deve acontecer também com as questões relacionadas ao ensino, à aprendizagem e à socialização. Se para a abordagem behaviorista há uma predominância do meio sobre esse aprender (SKINNER, 1994), temos que compreender em que essa proposta tem a ver com o aprender promovido pela socialização. Essas discussões têm que resgatar o contexto histórico dessas aprendizagens, desse desenvolvimento afetivo-emocional ou cognitivo, além de destacar o que eles têm de universal e o que se pode aplicar na nossa realidade para que a socialização seja realmente transformadora.

Depois desse percurso, percebemos que o importante é estarmos fazendo articulações teóricas entre esses conteúdos. Os pesquisadores demonstram, de certo ângulo, essa articulação quando os campos teóricos assumem posturas, superando as suas antigas posições unidirecionais e as bidirecionais sobre o socializar da infância. Surgiu, portanto, uma abordagem crítica e dialética que, inclusive, superou falsas dicotomias entre posturas

quantitativas ou qualitativas, entre um trabalho histórico (que é teórico) e um trabalho empírico, por exemplo. Isso não é fácil, pois uma abordagem dialética é uma postura difícil de ser assumida. O modo de fazê-la depende da recriação da história, do seu movimento, das suas contradições, da sua aproximação com a realidade viva. Para isso, pensamos que é importante entrar em contato com as fontes que contribuíram para esse pensamento. Neste sentido, destacamos, agora, a contribuição da perspectiva sócio-histórico-dialética sobre a socialização como fio condutor de nossas reflexões.

3.6. A socialização da infância a partir da perspectiva sócio-histórico-dialética

Até aqui acompanhamos diferentes estudos e variadas formas de explicar os processos de socialização. Esses estudos, teóricos ou empíricos, estão disponíveis em vários campos científicos, na área da Psicologia, Sociologia, Antropologia e Pedagogia, como verificamos. Agora continuando nossa revisão conceitual, neste tópico do nosso estudo pretendemos refletir sobre o processo de socialização da infância, a partir de um diálogo entre a concepção estabelecida por Lev Vygotsky (1989), seus colaboradores e Henri Wallon (1975), na psicologia sócio-histórico-dialética. Buscamos elementos para refletir acerca da socialização proposta pelos pais-professores e mães-professoras, colaboradores de nossa pesquisa.

Para tanto, vamos explorar a concepção de socialização de Vygotsky como uma contraproposta que nos conduz a outra possibilidade de compreensão do processo. Ele é concebido como multidimensional, contextual e articulado com o impacto da mudança histórica, ao invés de ser um processo de evolução crescente e unidirecional. Portanto, o autor dá grande enfoque a pluridimensionalidade do desenvolvimento. De acordo com ele,

> o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. (VYGOTSKY, 1994, p. 83-84)

Uma das conseqüências de tal proposta seria a neutralização da implicação teleológica que favorece o sentido progressivo do desenvolvimento, dado pelo percurso seqüencial da infância à idade adulta. Nesta perspectiva dialética, o desenvolvimento da infância e sua socialização podem ser considerados como reveladores de momentos distintos e dialeticamente implicados dos múltiplos modos de ser e de agir humanos (CASTRO & JOBIM E SOUZA, 1998).

Outra conseqüência desta concepção é estudar a história individual, expressão de singularidade no interior de processos mais amplos da história e da cultura. A perspectiva epistemológica de uma concepção dialética de desenvolvimento compreende a singularidade dentro da totalidade que a constitui e da qual é constituinte, ou seja, alcança a interpretação simultânea do sócio-histórico e do particular. Enfatiza também, assim como outras teorias, o tempo quantificável ou seqüencial e a qualidade deste tempo. Dessa maneira, pressupõe descontinuidades, saltos e rupturas, de modo que a singularidade de cada momento da trajetória de vida possa ser compreendida (VYGOTSKY, 1994). O que vemos é uma trajetória de vida, desamarrada de sua seqüenciação linear, confirmando o seu espaço pluridimensional e, simultaneamente, as diversas condições da existência humana, contidas na diferenciação e na aproximação do tempo biográfico e do tempo coletivo.

A abordagem vygotskiana procurou mostrar as implicações psicológicas pelo fato de os homens serem participantes ativos e vigorosos de sua própria existência. Portanto, a criança adquire meios para intervir de forma competente no seu mundo e em si mesma. Ela ganha papel de destaque, participando da transformação dela e do meio ambiente como contextos culturais e históricos.

Outro aspecto fundamental na abordagem de Vygotsky (1994) é o lugar ocupado pela linguagem no contexto do desenvolvimento humano. A linguagem, na qual a reflexão e a elaboração da experiência humana ocorrem, é um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, profundamente social e cultural. Uma criança nascida na década de 1990, por exemplo, está imersa em uma espantosa revolução tecnológica dos meios de comunicação, e quando ela tem acesso a

uma mídia mais sofisticada, podemos afirmar que, certamente, não é a mesma daquela criança nascida nos anos de 1950.

Esse exemplo demonstra que todo o fenômeno tem a sua história, sendo caracterizada por mudanças quantitativas e, especialmente, qualitativas. Essa é uma das marcas dos trabalhos de Marx (1989) em Vygotsky (1994; 1996b) e está relacionada ao método de análise. Esse compreende que todos os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e em mudança.

Nas palavras de Barbosa (1991), essa é a lei da dialética da passagem da quantidade para a qualidade, e também a reorganização funcional, segundo a qual nenhum sistema funciona isoladamente, mas está sempre integrado a outro, constituindo, com ele, uma unidade. Vygotsky (1994) relata em seus trabalhos sobre o desenvolvimento do pensamento verbal. Para o autor, esse desenvolvimento é o resultante da relação dialética do pensamento pré-verbal e da linguagem pré-intelectual. A palavra-significado é compreendida como um *microcosmo* da consciência humana, o movimento inverso da linguagem fonética que seria da parte para o todo, e da semântica, que seria o movimento do todo para a parte.

As relações entre desenvolvimento, socialização e aprendizagem, por sua vez, ligam-se ao saber historicamente constituído no mundo dos adultos, e a sua apropriação subjetiva pela criança, ocorre na zona de desenvolvimento proximal. Percebemos, nesse raciocínio, um princípio dialético, no qual os diversos aspectos de uma realidade entrelaçam-se em diferentes níveis, em dependência mútua, opondo-se, mas sempre constituindo uma unidade.

Imbuídos desses princípios, Vygotsky (1994) e seus colaboradores desenvolveram um conjunto de estudos teóricos e práticos que lidaram dialeticamente com as categorias consciência, atividade, interação, trabalho, instrumento, linguagem, pensamento, aprendizagem, desenvolvimento, mediação e personalidade. No decurso desses estudos, procuraram considerar como os processos naturais, a maturação física e os mecanismos sensórios integram-se aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas dos adultos (LURIA, 1988).

Devido à morte prematura de Vygotsky (1994), seus estudos foram continuados por Luria (1996; 1990; 1986), Leontiev (1978) e outros

pesquisadores, chegando a dar saltos qualitativos quanto à sua compreensão do assunto. Luria contribuiu para a descrição e explicitação do processo consciente e sua gênese, enfocando o desenvolvimento das funções psíquicas: percepção, atenção, memória, pensamento e linguagem, nas suas especificidades e inter-relações entre si e com o meio. Leontiev (1978) aprofundou-se no conhecimento sobre a consciência humana, inovando com sua teoria da atividade. O autor demonstrou a importância da interação homem-meio na definição de suas motivações, significações, sentido e personalidade (BARBOSA, 1991).

Henri Wallon (1975), por sua vez, definiu a formação e as transformações do psiquismo. Ele afirmou as estreitas relações dialéticas entre sujeito e objeto, psiquismo, afetividade e desenvolvimento biológico. Criticou também as confusões realizadas pela Psicologia Tradicional, que ora identifica o sujeito com o objeto, ora os considera antagônicos.

Assim, utilizando-se do método dialético e das questões suscitadas pelo materialismo histórico-dialético, esses autores entenderam a *dialética subjetiva* como o movimento do pensamento ou do conhecimento do mundo e de si mesmo, e como a atividade histórica do homem em seu conjunto.

O processo de socialização passou a ser compreendido como uma atividade humana, uma categoria social e culturalmente enraizada. Ele passou a ser considerado como uma função primordial, cujo pressuposto básico se pauta na idéia de que o homem mantém uma relação dialética com o mundo natural e social, sendo que, ao transformar o mundo e ser transformado por ele, ele é também capaz de promover a *auto-transformação*.

De acordo com Wallon (1975), o processo de socialização manifesta uma indissociabilidade entre as pessoas, os grupos e os meios, afinal, a criança depende de outras pessoas para satisfazer a um conjunto de necessidades orgânicas. Assim, a vida social e as relações afetivas e interpessoais integrar-se-iam diretamente ao biológico, por isso a criança é um ser “biologicamente social”. Seria, então, a partir das diretrizes propostas por adultos e/ou outras crianças mais velhas e/ou mais experientes que a criança aprende a regular o seu processo afetivo e cognitivo. A criança estabelece relações interpsicológicas, transformando aquilo que inicialmente faz ou conhece com a ajuda de outros em

algo que faz ou conhece por si mesma, implicando em relações intrapsicológicas e na possibilidade de autocontrole e automotivação.

Para Vygotsky (1994), Wallon (1975) e os outros soviéticos (LURIA, 1996; LEONTIEV, 1988), o desenvolvimento e a aprendizagem da criança apresenta três pontos fundamentais: o *primeiro* diz respeito ao importante papel que as relações interindividuais ocupam nesse processo; o *segundo* é a compreensão de que o processo de desenvolvimento não ocorre em fases sucessivas e lineares, idênticas a todos os sujeitos – como havia afirmado, por exemplo, Piaget (1998; 1994; 1991) –; e o *terceiro*, por ser a infância uma construção sócio-histórico-cultural de uma mesma sociedade, pode configurar diferentes formas de educar (BARBOSA, 1997). Esse é um aspecto importante quando pensamos que em uma mesma sociedade configuram-se diferentes infâncias, conforme o modo de produção, organização das relações sociais, do modo da divisão do trabalho, das variações da cultura humana, das distintas categorias, das classes sociais, dos modos como as pessoas transitam no interior de cada classe social e do modo como elas participam na e da cultura. Essa é uma perspectiva humanizadora. Então, ela também há de configurar uma série de diferentes práticas educativas para a educação dessas infâncias.

Compreendemos, assim, a socialização da infância metaforicamente como uma teia de entrecruzamentos das condições históricas determinadas, espacial e temporalmente, no contexto mais amplo do movimento da sociedade. Segundo a dialética, articulam-se nessa teia características peculiares que dizem respeito à oposição de formas maduras de comportamento cultural com formas primitivas que caracterizam o comportamento da criança.

Na proposta de Leontiev (1988), a criança torna-se capaz de penetrar no mundo objetivo e de assimilá-lo enquanto um mundo de objetos humanos, reproduzindo ações humanas com eles. Essas atividades e um conjunto de comportamentos ajudam a criança a controlar e transformar o seu próprio contexto de forma natural quase sem intenção. Para o autor,

> Uma criança reconhece sua dependência das pessoas que a cercam diretamente. Ela tem de levar em conta as exigências, em relação ao seu comportamento, das pessoas que a cercam, porque isto realmente determina suas relações pessoais, íntimas, com essas pessoas. Não apenas seus êxitos e seus malogros dependem dessas relações, como

> suas alegrias e tristezas também estão envolvidas com tais relações e têm a força de motivação. (LEONTIEV, 1988, p. 60)

Entende-se, pois, que não se trata apenas de prover os cuidados necessários para a sobrevivência do *corpo-criança.* Para além disso, é necessário propiciar condições para a constituição do *ser-criança* tornar-se um membro do grupo, alguém que ocupa um lugar específico, enfim, um ser social ao qual são atribuídas formas próprias de participação nos diversos grupos e classes da sociedade.

A criança deve *ser e viver* como um de nós. Para isso, a socialização promove essa transformação através da cultura de cada povo, sociedade, grupos e classes sociais. Essa idéia é resgatada por Marx (1989) na sua Sexta Tese sobre Feuerbach, a qual afirma que a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular, mas é o conjunto de suas relações sociais. Portanto, conclui-se que a cultura cria mecanismos e compõe as várias formas de práticas educativas para a sua educação.

Outro aspecto importante a ser destacado sobre a socialização é o seu caráter ideológico. É Marx (1989), e também Brandão (2003), quem vinculam aquele processo à construção e manutenção de um projeto específico de sociedade. Para ambos, a socialização vincula-se aos interesses da sociedade que constituem a sua finalidade. À educação cabe a tarefa principal de transmitir e reproduzir entre as pessoas aqueles saberes, fazeres, crenças, valores, atitudes, hábitos, enfim, as maneiras de ser, agir, pensar e sentir necessárias à organização da vida coletiva. Por outro lado, destaca Barbosa (1997), que a educação também deve reconhecer e assumir a tarefa de criar espaços e tempos de criação e criatividade de constituição de linguagens e conhecimentos.

É óbvio que a criança é “alvo” de diferentes modos de intervenção da cultura e dos adultos e, dependendo da proposta ideológica que sustente, vemos a sua conformação e a sua adaptação à realidade social existente. Mas o oposto também é possível; a socialização também pode tornar as crianças criativas, cooperativas, solidárias, capazes de projetar nova forma de convivência social.

Estamos falando então do *processo,* no qual apreendemos e aprendemos na(s) cultura(s) criada(s) pela coletividade dos homens estes

humanizam-se, ao longo da história. Nesse processo os indivíduos biológicos se tornam pessoas sociais.

O processo de humanização é descrito por Vygotsky (1994) e Wallon (1975) como sendo a gênese das características especificamente humanas, e não como resultado meramente da maturação orgânica. Por ele a criança internaliza os signos e significados, domina o uso de instrumentos simbólicos, dos materiais e da linguagem. A apreensão da realidade objetiva, por exemplo, ocorre por meio de esquemas tipificadores e categorizantes, que articulam padrões de interação estabelecidos historicamente e que caracterizam os sujeitos e suas ações. Desse modo, a internalização do *outro* e dos modos como se lida com ele estabelecem os modos de ser pautados na *reciprocidade*, pois esse modo de agir, ao contrário do que muitos pensam, não é "inerente", mas aprendido social e culturalmente.

Reconhecendo a dialeticidade da realidade e da vida, falamos de um sujeito coletivo que compartilha um conjunto de noções – objetivas e subjetivas – movidas por uma vontade coletiva que se materializa durante a socialização da infância. Além disso socializar-se implica em individuação, ou, em outras palavras, significa tornar-se "humanamente subjetivo" (MAGALHÃES, 2004). Com isso, afirmamos que a socialização, além de ter função estrutural do psiquismo humano, também possibilita a singularidade, as marcas específicas *da* e *na* história individual, promovendo a significação particular da identidade e da personalidade de cada pessoa (VYGOTSKY, 1994).

A idéia principal é que o que é real passa a existir não somente entre as pessoas, mas no interior de cada uma. Assim acontece com os significados sociais "universais", coletivamente "partilhados", como os valores, por exemplo, que acabam identificando os grupos, as pessoas e as "marcas pessoais", que, por sua vez, diferenciam os seres humanos como integrantes de uma mesma cultura.

Segundo a proposta interpretativa de Vygotsky (1996a), reconhecer a construção do conhecimento de si e do mundo depende, fundamentalmente, da interação intersubjetiva, da mediação. Isto implica na passagem de significados do âmbito interpessoal para o intrapessoal, assumindo-se a importância do processo interativo e das aprendizagens na construção da pessoa humana, de sua identidade e de seus conhecimentos e sentimentos.

Consideramos essencial relembrar o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP) criado por Vygotsky (1994) para ampliar a categoria de mediação simbólica, estendendo-a no processo de trocas sociais reais. Na versão de Vygotsky (Idem), a ZDP é definida como:

> a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1994, p. 133).

O pensamento de Wallon (1975) propõe que a condição do ser social, portanto, do processo de humanização, depende dos gestos direcionados às outras pessoas. Esses são denominados, pelo autor, de *gestos de expressão*. Da mesma forma que Vygotsky e seus colaboradores, Wallon descreve o desenvolvimento individual como aquele que se processa em estreita interação com e no ambiente humano, que não é apenas natural, mas produzido e significado pela atividade humana. É importante saber que são as pessoas que tornam o processo significativo quando se apresentam como provedoras das condições que asseguram a existência material, afetiva e cognitiva da criança. Portanto, para que haja a humanização, é necessária a presença do outro.

Queremos destacar, ainda, que o processo de socialização também é influenciado pela classe social que a criança ocupa. Se nela houver uma orientação de competitividade ou, ao contrário, de solidariedade, entendemos que serão estabelecidas as “direções” para que a criança adquira essa compreensão. Isso acontece a partir dela e do mundo ao seu redor (WALLON, 1975).

Ainda pertence ao processo de socialização a compreensão dos papéis estabelecidos socialmente, o que é possível por meio da interiorização de tipos específicos de comportamentos preestabelecidos para cada contexto, situação e posição que ocupamos em diferentes momentos da vida. Assim, é o jogo de papéis que concretiza, orienta e dá sentido às ações, emoções, aos conhecimentos, hábitos, valores. Enfim, às condições pelas quais se pode agir no e sobre o mundo.

A própria *consciência* e a *dos outros* também emergem nesse processo dialético de apropriação da cultura. Retomamos o pensamento de Marx e Engels

(1989), no qual vislumbramos a consciência como algo a mais do que mero produto da subjetividade. Eles a compreendem nas suas relações com os sistemas sociais da atividade, mas não apreendemos imediatamente que essa objetividade é produto da ação humana. Dialeticamente, esses são os limites das possibilidades da nossa consciência. Para Marx & Engels (1989), existem várias formas de consciências sociais e elas são atribuídas e determinadas pela organização das forças produtivas numa dada sociedade, num determinado momento histórico. Com base nessa afirmação de Marx (1989), Vygotsky (1994) considerou que a consciência não é isolada do comportamento nem redutível a ele, mas constitui-se como um atributo da organização da atividade prática.

Reafirmando a importância da atividade no processo de humanização, Marx & Engels (1989), em sua *primeira Tese sobre Feuerbach*, afirmam que o principal defeito de todo materialismo está em apreender a realidade sob a forma de objeto ou de intuição, mas não como atividade humana sensível. Assim, o estudo das atividades intelectuais e afetivas passou a estar intrinsecamente ligado à observação das atividades práticas, das quais não é possível separá-las. Como mostra Barbosa (1991; 1997), essa concepção de consciência foi mantida e ampliada por Luria (1986, 1996) e Leontiev (1978, 1979), encontrando ressonância, também, nas obras de Wallon (1975, 1979).

CAPÍTULO 4
A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA E A ADMINISTRAÇÃO SOCIAL DA ALMA [30]

Ao refletirmos sobre as relações que os homens estabelecem, e sobre o como essas relações poderiam manter-se de forma harmoniosa e, ainda, como essa "nova forma de convivência" poderia ser ensinada às crianças para que elas aprendessem com *ética* a *agir mais solidariamente,* baseando-se em valores, deparamo-nos com uma cultura que tem excluído as possibilidades de pensar e fazer "o novo". Tudo é "novidade", mas quase nada é novo; exclui-se o diferente no processo de socialização da infância.

Os *valores* e os *princípios* que norteiam nossas culturas têm conseqüências para a ação ou a inação dos sujeitos. Eles são responsáveis tradicionalmente, pela formação das pessoas de nosso país e de outros, definindo e redefinindo as formas de ser e de viver. A maneira como as pessoas se imaginam como elas imaginam o outro e, o mais importante, como imaginam a sociedade que querem para si e para seus filhos, está diretamente relacionada a uma *matriz referencial*. Mesmo que esta seja considerada heterônoma, fixada em prejuízos ou preconceitos, fruto da alienação ou da ação irracional ou inconsciente quando pensamos sobre *quem e como nos tornamos o que somos*, o que *acreditamos ser justo*, *bom e melhor*, é ela quem vai nortear esse significado, ainda que esteja claro o sentido ideológico preconizado. Isso significaria que as pessoas são possuidoras de caráter "duvidoso", e que mesmo assim, são definidoras de um conjunto de normas e valores que chamamos de *moralidades*.

---

[30] O título "administração social da alma" foi inspirado no artigo de Pepkewitz (2000) "A reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder", e a referência ao termo "alma" é a transcrição da fala de um pai-professor, colaborador da pesquisa, ao referir-se ao gerenciamento social como algo que atinge o indivíduo muito mais do que ele poderia se expressar.

Então, para pensarmos sobre as mudanças nos *valores* e nas *práticas socializadoras*, precisamos antes compreender o processo de transformação global que as atinge, não apenas nos âmbitos político, econômico e subjetivo, mas, também, nos planos cultural, interpessoal e intrapessoal, ou seja, no plano propriamente psicológico.

Partindo de algumas convicções, concluímos que os *valores* alteram, significativamente, as práticas sociais porque, de acordo com nosso procedimento, somos chamados a enfrentar *novas situações.* Estas não têm manual de instrução e muito menos certificado de garantia que nos mostre caminhos ou garanta-nos a resolução dos problemas cotidianos. Pode-se dizer que estamos e sentimos-nos diante de *novos riscos*, mas, ao mesmo tempo, de *novas potencialidades* que podem significar a chave para uma vida "mais humana, livre, igualitária e sobretudo, menos solitária e mais solidária".

As mudanças vividas e sentidas por todos influenciam a definição da *matriz referencial dos valores* que, de forma hegemônica, normatiza as práticas sociais e socializadoras da infância. Além de determinar uma concepção de *valor* que adotamos, a matriz referencial dos valores também tem propostas muito concretas sobre o tipo de homem que quer socializar. Neste sentido, buscaremos esclarecer que tipo de *homem queremos educar,* qual o nosso *comprometimento ético-político* frente a sociedade em que vivemos e qual é a *concepção de educação* que defendemos.

4.1. Interação, socialização e cultura

Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence (2003, p. 21) conseguiram resumir em uma frase um pouco da sensação vivida nesses tempos: "parece existir, de fato, algo em ação aqui, algo na experiência das sociedades modernas contemporâneas que, de forma persistente, provoca não apenas a 'sensação de fim', mas também uma sensação de novos começos".

Trata-se, pois, do paradoxo de um movimento que estabelece, em força e constância, a presença, convivência e interdependência entre um "novo começo" – nem sempre de todo novo – e um "velho começo" – que nem sempre o é de todo –, em função das várias transformações de convivência social, as quais,

pelo fato de serem múltiplas, de difícil compreensão pela consciência imediata, tornam-se geradoras de uma série de problemas. Entre estes, aquele que chama-nos mais a atenção é: que tentativas estão sendo feitas por pais-professores para que a educação dos filhos seja suficiente para encontrar *novas formas de convivência*?

Não há dúvidas de que se trata de processo social de difícil aceitação no qual as transformações tornam-se evidentes. Esse sentimento encontra-se expresso na afirmativa de S.16; [31] um pai-professor colaborador do estudo exploratório B que contribuiu para nossa pesquisa:

> (...) a *sociedade hoje é diferente*, o mercado é diferente, a agente trabalha diferente do que se trabalhava na época de nossos pais. O educar também ficou diferente e difícil. A forma de educar também teve que acompanhar isso, talvez aí esteja um dos maiores problemas nossos, o educar nossos filhos, assim como os nossos pais nos educaram, ou, então, baseados neles, nos nossos pais (...). (S.16, Questionário, Estudo Exploratório B).

Diversos pais relataram que percebem e vivem as transformações da modernidade que, para eles, são condições adversas que permeiam *o educar*. Trata-se de uma época em que é necessário superar habilmente os problemas porque as crianças têm que responder às novas e intensas solicitações do mundo adulto, conforme as exigências culturais e profissionais. Recordando, ainda, os resultados do *estudo exploratório B,* os pais afirmam que as crianças somente são consideradas socializadas quando apresentam condutas compatíveis com as expectativas sociais dos adultos. Elas precisam ser consideradas “maduras”, “autônomas”, “competentes”, pensando e agindo por si mesmas. Se o seu processo de socialização for reconhecido como aquele que obteve um “bom resultado”, então a criança é considerada *apta* para a convivência com o grupo.

Essa é uma dificuldade concreta vivida por pais e, mesmo que pareça, o processo de socialização não envolve só uma transmissão direta de hábitos, costumes, normas, conceitos, valores e sentimentos, como é exigido socialmente ou como nos propõem várias abordagens teóricas. É preciso duvidar dos paradigmas explicativos da relação homem/mundo, a partir de uma perspectiva

---

[31] S.16 é a forma como desiguinamos os colaboradores do Estudo exploratório B.

mecanicista em que o homem é visto como uma “massa a ser modelada” e que entende a aprendizagem e o desenvolvimento como idênticos e definidos como mera formação de hábitos e comportamentos.

De fato, a socialização enreda um processo que atravessa toda a cultura. Esta noção é esclarecida por Vygotsky (1994) e por Wallon (1975), para os quais a cultura se torna parte da natureza humana num movimento histórico – através do *processo de internalização* –, influenciando o funcionamento psicológico do homem que, por sua vez, também interfere na construção da cultura.

Esse processo, por sua vez, reflete as condições de existência em que vivem as pessoas, pois, dependendo das culturas, as variações no processo de socialização da infância serão sentidas de forma mais ou menos intensas. É certo que, sob a influência delas, define-se qual o perfil de infância que se quer ter para a sociedade que se quer construir. Para alcançar esse objetivo, ela impõe valores, mitos, normas, regras e leis que norteiam e delimitam os comportamentos das pessoas.

Portanto, a gênese das características especificamente humanas não resulta meramente da maturação orgânica, mas de uma internalização de signos e significados através do domínio e do uso de instrumentos simbólicos e materiais. Esse processo, que somente se realiza mediatizado pelas interações entre as pessoas, possibilita ao indivíduo participar da sociedade e da cultura em que está inserido, de forma ativa e significativa.

O conceito de processo de *mediação* é um conceito-chave para essa proposta teórica. Ele implica a passagem de significados do âmbito *interpessoal* para o *intrapessoal*, envolvendo relações, conhecimentos, atitudes, hábitos e valores que existem nos grupos, e que agora são apropriados e internalizados pelos indivíduos. O homem, então, caracteriza-se biologicamente pela *condição de ser social*, isto é, um ser determinado por uma herança genética e, sobretudo, pelas suas *condições socioculturais*.

As linguagens – aqui entendidas como os gestos, a fala, e toda a articulação sistemática por símbolo - construção e conquista histórica humana –, constituem e exercem função socializadora por excelência, sendo um meio privilegiado, senão o mais importante, para a produção e interiorização dos

conteúdos e significados culturais. Esses conteúdos e significados, ou melhor, a apreensão da realidade da vida cotidiana ocorre por meio de *esquemas tipificadores*. Eles são e geram uma interação histórica que caracteriza os sujeitos e suas ações porque apreende o “outro” e os modos como se lida com ele na interação face a face.

Desse modo, podemos afirmar, por exemplo, que a criança aprende a “ser criança” na medida em que vai se interiorizando, adquirindo comportamentos, sentimentos, valores socialmente atribuídos a pessoas que tenham essa ou aquela idade, esse ou aquele papel social. Seria a partir dessas experiências que surgem as características que aparentemente são “inerentes” à infância, como por exemplo, o “brincar”. Agora, é preciso esclarecer que essa atividade não resulta de uma capacidade ou habilidade inata, mas de algo aprendido socialmente, o que a torna diferentemente valorizada enquanto uma atividade peculiar da/na infância (MAGALHÃES e BARBOSA, 2004; BARBOSA, 1997).

Do mesmo modo, a formação de *hábitos* e de *papéis sociais* estabelecidos configura-se através de formas de incorporação das instituições às experiências dos indivíduos no seu processo de socialização. Tipos específicos de comportamentos preestabelecidos são interiorizados para cada contexto, e isso varia de acordo com a situação e posição que as crianças ocupam em diferentes momentos da vida. Assim, elas tornam-se aptas a participar do mundo social no qual vivemos, pois a definição dos papéis leva à cristalização de formas de ser e de agir, doravante valorizadas e reconhecidas como “apropriadas”, para cada contexto e em cada situação determinada.

É nesse sentido que Silvia T. M. Lane e Wanderley Codo (1997) consideram que os papéis aparecem no nível das determinações concretas enquanto interação efetiva. E eles existem no nível subjetivo enquanto representação ideológica, revelando as mediações entre os significados gerais e objetivos da sociedade e os modos como são subjetivamente reais para os indivíduos.

Apesar de não pertencerem à perspectiva sócio-histórico-dialética, as considerações de Peter Berger e Thomas Luckmann (2002) são relevantes para aprofundarmos um pouco mais nossas análises. Os autores assumem o processo de socialização como sendo o responsável pela inserção dos novos membros em

determinada sociedade. Consiste, em termos gerais, no modo pelo qual o indivíduo participa na dialética da sociedade, interiorizando-a enquanto realidade objetiva e subjetiva. Para os autores, seria a *socialização primária* que possibilitaria a aprendizagem de programas institucionalizados para a vida cotidiana, os quais são interiorizados sem a percepção do contexto e sem muitas possibilidades de escolha voluntária pela criança. Os autores dão ênfase à força das interiorizações realizadas na socialização primária, mas, a partir de uma concepção dialética, percebemos que não existe uma linearidade tão marcante e automática, como aquela proposta pelos autores.

Confrontando as colocações de Berger e Luckmann (2002) às de Wallon (1975), eles observam que apesar das aquisições da primeira infância serem duradouras, elas não são definitivas e, se fossem, representariam uma imutabilidade, a negação do movimento e da plasticidade da dialética no desenvolvimento humano.

Mesmo que a chamada *socialização primária* contenha dimensões centrais para humanizar a criança, ela é flexível e pode ser intencionalmente modificada. Isso dá à criança a possibilidade de um "*vir-a-ser"* na sua história individual e social. Isso significa que a criança pode (re)significar o mundo, tornando-o seu, um mundo novo, diferente e original, que vai destacar a sua unicidade e a sua individuação. Ora, se essa experiência representa o ser e o não-ser, ela é uma experiência dialética.

Ainda em Berger e Luckmann (2002), temos a categoria *socialização secundária*. Em sociedades complexas, a inserção social do indivíduo exige a interiorização de outros conteúdos e funções específicas. Ocorre, então, socialização secundária precedida de um mundo já interiorizado, o que pressupõe que a criança tenha adquirido estruturas estáveis de socialização primária antes de ampliar suas experiências em outros contextos. Os novos conteúdos a serem interiorizados precisam sobrepor-se à realidade subjetivamente construída e presente no indivíduo.

Voltando a Wallon (1975), também encontramos a idéia de que somente quando a criança sai do âmbito estritamente familiar é que ela poderá diversificar os papéis que exerce. Fora da família, ela passa a dominar outras áreas da vida social, estabelecendo novas relações e interações. O autor não

denomina socialização secundária como a perspectiva sociológica, mas destaca a importância de a socialização da criança estender-se para além da família.

Refletindo sobre as colocações de Berger, Luckmann (2002) e Wallon (1975) às colocações de Vygotsky (1994), reportamo-nos à categoria cunhada por este último de *zona de desenvolvimento proximal*. Nela, a construção do conhecimento ocorre como uma função interpessoal, na qual a criança penetra na vida intelectual das pessoas que a rodeiam e, por meio do aprendizado, ela vai tornando-se capaz de realizar de modo independente aquilo que antes fazia com auxílio de adultos ou parceiros mais experientes, diferentemente da proposta de uma socialização primária ou secundária. O conceito de *zona de desenvolvimento proximal* de Vygotsky (1994) também destaca a dimensão ideológica e a intencionalidade da socialização, reconhecendo que não há uma única forma de se educar válida para todas as classes e grupos sociais. Mesmo quando os interesses das classes dominantes estabelecem a hegemonia de alguns conhecimentos, valores, concepções, ações, atitudes e sentimentos, sobretudo na socialização da infância.

Tendo em vista essas colocações de Vygotsky, podemos compreender que as crianças, por meio dos grupos, assumem importante papel em sua própria trajetória e na dos companheiros, inclusive participando da veiculação das práticas sociais. Brandão (2002a) assevera que há, nas relações infantis, a capacidade imaginativa e criadora que possui uma dimensão pedagógica, embora os adultos e, algumas teorias, não as reconheçam. Essa idéia do autor pode ser comprendida a partir do momento em que a criança percebe que os novos grupos não são impostos quando ela se torna capaz de pensá-los, formando o seu próprio grupo de pessoas com as quais convive ou a sua própria cultura. No nosso entender, isso é um facilitador de seu processo de humanização.

A socialização nesse momento adquire forma extremamente nítida, traduzindo, ao mesmo tempo, pela cooperação, solidariedade, pelo acolhimento, pela individuação ou, ao contrário, pela exclusão, rivalidade, individualização. Assim, convém observar que “está na natureza do grupo que estas duas tendências, individualismo ou espírito colectivo, entrem em confronto entre os membros do grupo ou entrem em cada um deles” (WALLON, 1975, p. 175).

Há, portanto, uma implicação recíproca de mútua influência, na qual o ambiente social resulta da ação coletiva dos homens, e a construção de cada homem como ser social passa a ser determinada pela própria produção humana, que, em certa medida, adquiriu autonomia frente ao seu criador. Dessa maneira, se a *cultura* é produzida e produtora das relações sociais, todos são também *criadores e criaturas culturais*.

No plano individual, a consciência de si e dos outros emerge nesse processo dialético de apropriação da cultura. Portanto, o *eu* e *o* mundo da criança são constituídos no jogo de papéis que concretizam, orientam e dão sentido às ações, emoções, aos conhecimentos, hábitos, valores, enfim, às condições pelas quais se age no e sobre o mundo. A socialização, segundo já discutimos em oportunidades anteriores neste mesmo trabalho, atua como um momento estrutural do psiquismo humano. Isso possibilita a singularidade, as marcas específicas *da* e *na* história individual, a significação particular da personalidade de cada pessoa (VYGOTSKY, 1989).

Nesta mesma linha de raciocínio, Wallon (1975) esclarece-nos quanto à condição do ser social. Para ele, a criança pequena desenvolve-se a partir da ação do *outro*. De acordo com Barbosa (1991), o “outro” é aquele que completa a criança, que faz surgir um campo emocional capaz de estabelecer conexões entre as manifestações espontâneas da criança e as reações “úteis” dos seus “outros”. Aos poucos, esse processo leva a criança para o plano da expressão, da compreensão e das relações individuais. A manifestação emotiva acentua a intencionalidade e funde consciências individuais em que o “eu-outro” permanecem complementares. O “eu” forma-se contrapondo-se ao "outro e descobrindo aquilo que não é”.

O desenvolvimento individual processa-se, então, em estreita interação *com* e *no* ambiente humano, que não é apenas natural, mas produzido e significado pelas atividades humanas durante as diferentes práticas sociais. Todos, portanto, necessitamos do *outro* para nos humanizarmos, continuarmos vivos, constituirmos uma identidade e apropriar-nos das condições materiais e simbólicas de que necessitamos para viver e conviver *na* e *com* a realidade social. Isso só é possível através dos grupos que se disponibilizam para nós em nosso processo de socialização (WALLON, 1975; BARBOSA, 1991).

As práticas parentais nesse processo podem comportar variantes diferentes nos ajustamentos que a criança deve fazer de sua personalidade segundo o lugar e o papel que lhe é dado na constelação dos grupos, sobretudo no familiar. De acordo com Wallon (1975), é na família que a criança vivencia os papéis de autoridade, hierarquia, competição, submissão, rivalidade, acordos e desacordos, conformismo, limite, mas também os de apoio, cooperação, solidariedade, adaptação ao meio, que suscitam na criança o sentimento de seu próprio valor, ao lado da confiança em si própria nas relações com o grupo e com o social.

O grupo é indispensável à criança, o estar no grupo desperta duas tendências na criança, *individualismo* ou *espírito coletivo.* Estes dois momentos são complementares, pois o grupo afere a sua vida desta interlocução. É evidente que não há grupos sem indivíduos que devam harmonizar as suas atividades próprias com os objetivos do grupo. O grupo de referência acaba por definir “Ela própria e o Outro” (WALLON, 1975, p.176).

As relações estabelecidas pelo grupo obrigam a criança a regular a sua ação e a controlá-la sobre os outros, como num espelho. De acordo com as exigências que vão sendo negociadas, as crianças aprendem a palavra “nós”. O “nós” pode ter duas orientações: positiva quando significa o “nós todos”, no sentido da união, obtendo uma conotação solidária e de confiança, mas também pode ter conotações negativas, restritivas, quando seu significado reúne poucos e exclui outro, denotando hostilidade e isolamento.

Essa experiência ultrapassa as relações puramente subjetivas entre as pessoas porque seria a partir dessa aprendizagem que a criança aprende certas relações e sentimentos sociais. Neste sentido, ela pode tornar-se uma pessoa mais livre, porque é com os indivíduos que ela aprende a discernir os valores categoriais em relação às pessoas e às situações, através de um ordenamento íntimo que os grupos fazem interagir com sua atuação humana ou ideológica. Parece-nos, então, que existem aspectos comuns nas formas de socialização que resultam numa prática humanizadora, como a tolerância com o outro, respeito pelos seres humanos e a natureza ou, ao contrário, como a intolerancia para com as pessoas, relações sem limites, supervalorização de disputas, afirmação da masculinidade pelo uso da força física, aspectos que favorecem a banalização de

qualquer forma de violência. Isso significa aceitar a violência, a exclusão, maus tratos, dentre tantas outras situações como algo natural, o que, no futuro, implicaria, por exemplo, ter gerações de adultos menos consicentes dos seus, e das outras pessoas, direitos humanos.

Nos referimos aos direitos humanos, como uma forma de demonstrar que as violações frequentes desses direitos praticamente não provocam reações na opinião pública, embora sempre envolvam grande número de vítimas, em muitos casos, crinças. De acordo com Cardia (1995, p. 345), a discussão sobre os direitos humanos "está embricada de noções sobre quem tem direito aos direitos e esta remete ao universo da justiça". Os princípios de justiça não sõ igualmente válidos para todos os membros da sociedade, sabemos, gerando um processo de exclusão moral definindo quais são as pessoas que serão aceitas ou consideradas como uma ameaça pela sociedade. Esses grupos sociais são colocados fora da comunidade moral e, como consequência, as relações com essas pessoas ou grupos sociais não envolvem princípios de justiça. Esse é somente um exemplo, essa compreensão também passa pelos processos de socialização porque envolve noções adequadas de justiça e o reconhecimento de si e do outro como sujeitos de direitos. Essa é uma reconstrução possível e passa pela discussão sobre a justiça, que, por sua vez, permeia o universo sócio-cultural da ética, da moral e dos valores.

4.2. "Em solo fértil, a semente cresce e dá bons frutos": Ética e Valor [32]

Como compreender a ligação entre a ética, a moral e os valores?

Em sentido amplo, a *moral* refere-se a um conjunto de valores, regras e princípios de conduta, admitido por um determinado grupo social com a finalidade de organizar as relações entre as pessoas. A principal função da moral é desenvolver valores que orientem as práticas sociais tornando as relações mais humanizadas entre os homens.

Podemos dizer que a moral é o par bipolar complementar da ética, ambas pertence ao mesmo nível teórico-metodológico, cuja função é amalgamar

[32] Esse título é a reprodução da fala de uma mãe-professora colaboradora da pesquisa.

valores à própria ética e às práticas sociais, associando-se às normas estabelecidas. A moral define o significado do que é “bom” e “justo” em cada sociedade, mesmo que esses conceitos sofram alterações em cada cultura e no interior de uma mesma cultura, nos diferentes momentos históricos.

A título de esclarecimento resgatamos a idéia de justiça e injustiça social nas colocações de John Locke (1991) e Marx através dos *princípios da proporcionalidade* e da *igualdade*. Com Locke, na obra intitulada *Dois Tratados sobre o Governo Civil*, o autor defende a proposta de um Estado Civil baseado no consentimento dos governados ou, em outras palavras, no estabelecimento de um contrato social que retiraria o homem do estado de natureza, inserindo-o na sociedade civil, na qual, os dirietos naturais – vida, a liberdade e os bens – seriam protegidos pela lei. Em linhas gerais, essas são idéias que servem de base para o *princípio da proporcionalidade*, no qual cada indivíduo recebe aquilo que lhe é devido em função de seu mérito, determinando, como sabemos, o conceito de “justiça” ou de “equilíbrio” no liberalismo econômico. Já o *princípio da igualdade* deriva das idéias de Marx, é a expressão legal dos interesses de classes, e o Estado é compreendido como o resultado encontrado pela classe dominante de garantir seus interesses e sua dominação. A idéia de justiça em Locke está em cada indivíduo receber aquilo que lhe cabe em função de seu mérito; em Marx, está em receber de acordo com as suas necessidades. O princípio de proporcionalidade pautada no liberalismo econômico, permite que as injustiças sociais não sejam percebidas como tais, já que decorrem de diferenças de mérito. Servem ainda para estimular o esforço pessoal, aumentando a eficiência e a produtividade, mas, ao mesmo tempo, camufla e perpetua as injustiças sociais. A partir dessa idéia, grupos são excluídos do universo da justiça – processo de exclusão moral –, o que nos impõe compreender que cada sociedade e cada cultura, ao longo de sua história, em um interminável processo de negociação entre seus membros, elege um determinado conjunto de valores e práticas sociais, em detrimento de outros, ordenando e dando significado à vida social. Desse mesmo modo, consagra-se o sentido do que é considerado “bom” e “justo” numa sociedade, sendo que a idéia do *bom, adequado, justo, mal, inadequado* ou *injusto*, varia no tempo e no espaço, mas sempre ligada a moral pois ela é um

sistema de regras, valores e princípios, determinado pela necessidade social do grupo a que se destina.

No entanto, independente das especificidades culturais, pode-se definir um conjunto de valores mais justos que outros, como a igualdade entre os homens, de direitos e deveres, o respeito ao outro, o que é bom ou ruim, ou formas afetivas de conduta, como o amor ao humano, a amorososidade para com a natureza, respeito nas interelações etc. Estamos falando do conjunto de valores pautados na ética, que orientam as relações humanas para que essas mantenham-se em condições mínimas de moralidade. De acordo com Da Matta (1982, p. 15), “uma sociedade se revela tanto pelo que preza como sagrado e como fundamental para seu bem-estar, quanto pelo que teme e despreza como pecado, crime e violência”.

Ao lado das diversidades sociais e culturais, observamos a existência de certos valores comuns que permitem a percepção de certos aspectos da sociedade de forma semelhante, mesmo que esses valores carreguem a marca da divergência e da heterogeneidade, afirmamos que existe um acordo sobre as práticas “valorosas” e do “bem” entre os grupos sociais nas diversas sociedades. Um exemplo seria o desenvolvimento da teoria e da prática de direitos humanos, desde o final do século XVIII até hoje. Essa teoria reporta-se às normas estabelecidas, aos modelos de organização e de conduta que são admitidos por um grupo social em época determinada. A aceitação ou a recusa da norma está relacionada aos valores morais que o sujeito assume para si. Portanto, no plano social temos um conjunto de valores que se referem ao que é implicitamente “bom” ou “ruim” para a sociedade, pressupondo um conjunto de premissas que expressam a ideologia por de trás das práticas sociais, e dos comportamentos como parte integral de um sistema que inclui tanto condutas concretas, quanto o aspecto reflexivo-valorativo do sujeito.

Nesse sentido, a ética nos reporta aos valores mais elevados que conhecemos. Nobreza de caráter, justiça, respeito entre as pessoas, honestidade, equilíbrio, bondade e solidariedade são apenas algumas das faces com que se manifesta o que denominamos *comportamento ético*. Em sentido amplo, podemos dizer que esses valores são o próprio objetivo da ética.

Alexandre de Moraes (2003, p.15-6) conduz-nos gentilmente a exercitar as potencialidades humanas na busca pelo entendimento da ética quando diz que ela “existe para as pessoas, e estas são seus agentes vivos: não há como colher seus frutos se ela depender apenas de regras codificadas. É por isso que se valer da razão e do coração são tão importantes (...) para um viver ético”. O autor indica que somente através da razão e da emoção, poderemos vislumbrar a verdade e essa nos conduzir a um viver ético.

Voltando a relação educativa parental resgatamos “Ética a Nicômaco”, onde Aristóteles (1999) elabora um tratado sobre a educação de filhos a partir da ética. São dez livros que se dedicam a falar sobre a realização de um desejo paterno: o de fazer com que o filho persiga em solo seguro o destino humano da felicidade. Esse não é o mesmo desejo dos pais da modernidade?

Para Aristóteles (1999), sem o norte, sem destino certo, de nada adianta um navio deixar o porto. A “navegação” ou o “caminho” é o destino certo das pessoas e, a ética, segundo o filósofo, é o ponto de *partida, o caminho e a chegada*. É importante notar, porém, que a própria filosofia demonstrou que a ética não ocupa um espaço na evolução das sociedades apenas como um código de condutas, mas como um *código de conduta social* que visa ao “bem”.

Joaquim Severino (2001) destaca que os valores são compreendidos, produzidos e sustentados pela sociedade, já a ética e a moral impõem uma distinção. A *moral*[33] refere-se a valores consagrados pelo tecido social, entremeando os costumes e as práticas, como explicamos, a *ética* reporta-se aos valores com algum alcance universal, transcendendo as fronteiras de cada sociedade.

Os valores são desenvolvidos e assumidos de forma diferenciada por cada indivíduo ao longo de seu desenvolvimento, ou seja, os conteúdos morais assumem um sentido particular para a pessoa concreta em função de suas necessidades reais. Assim, observa-se que, por um lado, a moral tem um aspecto social no tocante aos valores passados pela tradição, e, por outro, ela tem um aspecto pessoal na medida em que o sujeito personaliza os valores morais,

---

[33] Em certo sentido, a moral é anterior e exterior ao indivíduo, à medida que o homem, ao nascer, já depara-se com um sistema moral constituído na sociedade que orienta o comportamento de seus membros.

conferindo-lhe significado próprio. Individualizados pelo sujeito, os valores e normas sociais atuam no processo de regulação de seu comportamento através da sua personalidade – conjunto de recursos psicológicos que permite ao indivíduo atuar de uma ou de outra forma em sua vida.[34]

Em maior amplitude, é a ética quem define um *discurso normativo para as práticas sociais*, constituindo-se como um *conjunto de princípios para o seu ordenamento*. Atua na esfera que permite um modelo cultural ascender à legitimidade ou perder essa possibilidade; como instituidor de normas é um fato e, apesar de ter autonomia relativa, manifesta-se em *modelos* que podem propor, numa perspectiva futura, uma modalidade que preserve, transforme ou oriente o presente. A ética, assim concebida, pode servir de norma crítica frente às estruturas sociais existentes.

Certamente haveria um estranhamento se fizéssemos uma discussão da ética não referida a princípios, e uma discussão das práticas não referidas à moral, sobretudo quando se quer seguir a constituição histórica dos valores que dizem respeito às atuais práticas socializadoras da infância.

O campo da relação ética-moralidade insere-se no domínio das representações, concepções, que expressam as possibilidades de resposta dos diferentes sujeitos sociais frente ao discurso normatizador dirigido às suas práticas. O aumento de possibilidades ou de vitórias a partir de particularidades das práticas sociais suscita a ética como uma necessidade da comunidade social porque a ética representa uma intimação ao indivíduo, a fim de que este *submeta sua individualidade ao coletivo* e converta essa intimação em motivação maior interior, tornando-se capaz de manter uma conexão com a “universalidade humana”.

A ética como motivação é moral, o que, por sua vez, implica numa escolha individual. Assim, o sujeito pode ter uma atitude (virtuosa) livremente

---

[34] O sujeito através de de suas operações psicológicas mediatiza ativamente as influências do meio que recebe, assim como as atividades que realiza. O desenvolvimento do indivíduo e, portanto, de sua personalidade é um processo contínuo e ilimitado que ocorre ao longo de toda a sua existência. Trata-se de uma integração qualitativa individualizada dos conheciemtos e da experiência do indivíduo. Nesse processo, a socialização quando ocorre de forma efetiva, torna-se elemento essencial do desenvolvimento.

adotada diante da vida e da sociedade e, se assim for, constitui-se uma *prática moral.*

Estaríamos, então, diante de uma nova possibilidade, a *moral* poderia assumir uma *função de inibição* que submeteria as aspirações individuais às coletivas, evocando, portanto, uma *ética social*, diretamente oposta à *ética individualista*, *capitalista*, que não comportaria a presença e nem reconhece o espaço do outro. Quanto a esta última – ética individualista –, encontra-se relacionada ao processo de submissão, promovida através da administração social, que convoca o sujeito a fazer do *respeito* uma necessidade de sobrevivência. Nesse caso, a ética é apenas um código de conduta individual e as práticas sociais não precisam ser virtuosas. Entretanto, é preciso lembrar que os *valores são o próprio objetivo da ética*, pois neles consagra-se uma moralidade que diz respeito a todas as virtudes que enobrecem a existência humana, mesmo que essa seja promovida pelo conjunto de relações sociais estabelecidas num sistema de classes.

Podemos dizer que é na *circularidade dialética entre a ética e a moral* que os valores são gerados, ou seja, instituídos-instituidores, advindos tanto dos princípios quanto das práticas sociais. Recordando Aristóteles (1999), esse processo necessita “do exemplo”, da “boa conduta” para a evocação da *ética social*, e essa faz parte do desenvolvimento da *excelência moral* na conduta do indivíduo. O exemplo adquire, assim, eficácia social, podendo ganhar *adesão afetiva* ou o *consentimento* (coesão) dos sujeitos sociais. A partir de então, os valores podem ser partilhados intersubjetivamente porque são compreendidos como valiosos para serem buscados coletivamente, sempre que articularem representações e modelos culturais estruturadores das relações sociais.

As representações dos valores atuam promovendo *princípios éticos* e *práticas morais* que, por suas vezes, agem sobre os condicionamentos históricos, ao mesmo tempo em que recebem as influências deles. Assim, na relação entre diferentes grupos sociais e culturais, os padrões de práticas e princípios são tomados como indispensáveis para viver em sociedade, significando que os modelos instituídos podem alçar-se à *hegemonia*, ou, ao contrário, perderem tal viabilidade diante de formas sociais inovadoras. Seria, pois, na dialeticidade, que

se manifesta a “autonomia relativa” da ética, bem como a “relativa liberdade” da moral, refletindo diretamente na construção e no intercâmbio de valores.

Quanto a esse processo, Martin Buber (1985) manifesta-se a favor de uma *ética como ideal de conduta* e nela não há lugar para meio-respeitos. O autor posiciona-se contrário ao reducionismo individualista, que está na base dos subjetivismos equivocados, desencadeando um reducionismo coletivista. Buber (1978) elabora a proposta do *dever ser,* pautada na instituição de relações baseadas no respeito. Para ele, os seres humanos não podem desrespeitar-se em nível nenhum; qualquer negligência no alicerce (estruturas materiais) põe abaixo, ou ao menos compromete, a edificação (superestrutura). Ainda descreve e diagnostica a realidade social com suas crises éticas – isso é uma situação que vive e, por conseguinte, é conhecida. Ele assume tal postura em nome da *purificação do conceito de solidariedade*, e escreve: “o fato fundamental da existência humana não é nem o indivíduo nem a coletividade enquanto tal. Ambas as coisas, consideradas em si mesmas, não passam de ser formidáveis abstrações. O indivíduo é um fato da existência na medida em que entra em *relações vivas com outros indivíduos*; a coletividade é um fato da existência na medida em que se edifica com *vivas unidades de relação*. O fato fundamental da existência humana é o *homem com o homem*” (BUBER, 1985, p. 146).

De acordo com Paulo Freire (1996; 1992), a postura ética torna as pessoas capazes de envolver-se afetivamente. Isto é, as relações interpessoais podem ser demarcadas no que o autor denominou por *amorosidade,* selando um compromisso entre as pessoas que deveriam relacionar-se qualitativamente diferente: uma *prática humanizadora*.

De fato, os valores são *sociais* à medida que eles se tornam evidentes para um grupo constituído em *bases consensuais*. Numa sociedade de classes, como a nossa, os grupos dominantes não estabeleceriam sua hegemonia caso não gerassem convencimento suficiente acerca de objetivos coletivos, logrando impor consensualmente os seus valores enquanto detentores de significância ampliada para todo o conjunto social.

Agnes Heller (1989) sugere a consideração do *fenômeno da discrepância* no desenvolvimento e estabelecimento de valores na sociedade. Para ela, esse processo não envolve apenas a realidade de cada valor, mas

também a sua possibilidade. Visto desta forma, o desenvolvimento de um valor não é algo contínuo; as situações sociais expressam conexões que legitimam ou não os valores. Assim, uma esfera social pode explicitar a essência de um significado, ao passo que uma outra esfera se orientaria para uma desvalorização de um mesmo valor.

A história desse ponto de vista é constituída, também, pela colisão de valores de esferas heterogêneas. Neste sentido, as sociedades possuem possibilidades axiológicas relativas, pois a totalidade do valor, enquanto explicitação da essência humana, só pode realizar no processo infinito do desenvolvimento histórico total. Além disso, como a realidade é bastante heterogênea, há sempre a possibilidade de que os valores divirjam intensamente uns dos outros, ou até se contradigam, manifestando os *diferentes aspectos axiológicos* possíveis em cada decisão humana.

Podemos dizer que, quando os homens fazem escolhas, buscam sempre idéias e finalidades concretas, o que significa dizer que as suas escolhas estão relacionadas à sua *atitude valorativa geral*, assim como os *seus juízos estão ligados à sua imagem de mundo*. Reciprocamente, sua atitude valorativa fortalece-se no decorrer dos atos concretos de escolha, exigidos nas relações produtivas e sociais.

Segundo Leontiev (1978, p. 44),

> (...) o indivíduo não está simplesmente “de pé” ante uma vitrine onde descansam os significados, dentre os quais lhe resta fazer sua seleção; tampouco estes significados – as noções, os conceitos, as idéias – esperam passivamente sua escolha, senão que penetram energicamente em seus vínculos com as pessoas que formam o círculo de suas comunicações reais. Se em determinadas circunstâncias da vida, o indivíduo se vê obrigado a eleger, esta eleição se produz não entre significados, mas, sim, entre *posições sociais* em conflito que se expressam e concretizam mediante estes significados (tradução de BARBOSA, 1997).

É Brandão (2002b) quem resgata a importância da contribuição do sujeito de maneira consciente na melhoria da sociedade e da cultura, tendo nos valores o ponto qualificador dos sujeitos sociais para tal empreendimento. Segundo ele, a educação atual qualifica os sujeitos sociais apenas através do saber, e não através de valores.

> Se a educação lida com valores, eles devem limitar-se a serem equilibradamente éticos, promovendo ações ajustadas. Saberes e valores a respeito dos quais cabe à educação difundir as imagens e as idéias estabelecidas, não propiciando a crítica. Assim, a educação tem instruído e habilitado o sujeito para a vida da norma, e para responder adequadamente aos chamados do mercado de trabalho (BRANDÃO, 2002b, p. 55).

De fato, a educação lida com valores e com a ética; mas liga-se a quais valores? E qual é a ética de que ela se vale? Seguramente, a essência dessa proposta é referendada nos interesses das classes hegemônicas.

Antonio Gramsci (2000) discute essa questão nos seus “Cadernos do Cárcere”. Ele define esse processo como *hegemonia* ou *formação de uma vontade coletiva* que, por sua vez, é um conjunto de valores que movem um sujeito coletivo, tornado-se, através de sua ação, um fenômeno objetivo da realidade social. O que Gramsci (2000) tenta esclarecer é a relação de domínio de uma classe social sobre o conjunto da sociedade, que se caracteriza por dois elementos: *força* e *consenso.* A *força* é exercida pelas instituições políticas e jurídicas e pelo controle do aparato policial-militar. O *consenso* diz respeito, sobretudo à cultura: trata-se de uma liderança ideológica conquistada entre a maioria da sociedade e formada por um conjunto de valores morais e regras de comportamento.

Para Gramsci (2000), “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”, isto é, de aprendizado. A hegemonia é obtida por meio de uma luta “de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política”. Isso nada tem a ver com propaganda ou manipulação ideológica. Para Gramsci (2000), a função do intelectual (aquela da escola) é mediar uma tomada de consciência (do aluno, por exemplo) que passa pelo autoconhecimento individual e implica reconhecer, nas palavras do pensador, “o próprio valor histórico”.

A relação educativa parental envolve atos concretos, que, por sua vez, representam idéias com finalidades que também são concretas. Essas direcionam a socialização da infância no exercício cotidiano da vida em comum. Esse movimento remete-nos à idéia de *práxis* humana que poderia estar ligada à consciência científica ou ideológica.

A *práxis* (MARX, 1989) é compreendida como atividade humana, real, efetiva e transformadora, comparando-a às atitudes dos pais sobre os filhos, que também envolve a atividade humana, real e concreta. É uma atividade relacional, interativa que envolve a afetividade e, ainda, a intencionalidade dos pais porque eles têm objetivos a serem alcançados. Podemos dizer que essa prática é um tipo de *práxis.* Para que haja um controle sobre a ação do outro, é preciso que as práticas educativas sejam capazes de convidar a criança a um "agir livre e responsável", conforme o desejo de seus pais. Para tanto, aplica-se todo um processo subjetivo na "arte do diálogo" e do "convencimento". Por isso, dentro da proposta de um *educar transformador*, o agir prático tem um sentido projetivo na esfera do educar, da sociabilidade e da cultura, podendo ser considerado, portanto, como *práxis*. A prática humana, em geral, não é algo mecânico; é transitiva, datada, histórica, estabelecida pelos homens graças a sua capacidade simbolizadora.

Complementamos essa idéia com as palavras de Wallon (1975). Para ele, os valores encontram-se ligados às trocas sociais, inclusive as que ocorrem no interior da família, atuando num processo dinâmico, pois os valores nunca resultam apenas do reflexo do real. Eles dependem dos sujeitos interativos nos contextos sociais que negociam os valores entre eles, mudando, transformando e até cristalizando alguns daqueles valores. Entende-se que as mudanças provocam também transformações na base axiológica, sem que, necessariamente, as práticas sociais tenham se transformado. A idéia é que a moralidade e os valores traduzam-se em *práticas* à medida em que alcançam *eficácia social*. Assim, a sua articulação no interior das representações acaba constituindo um modelo sob a forma de uma estrutura cultural indispensável à reprodução das práticas sociais ou, no nosso caso, à reprodução das práticas de socialização da infância.

Portanto, consideramos os valores como *produtos sociais instituídos* e instituidores de práticas*,* posto que engendram um discurso normativo, o qual, por sua vez, produz, reproduz ou transforma as estruturas sociais.

4.3. Sociedade, educação e valores

Sucintamente, podemos dizer que nossa *concepção de valor* relaciona-se ao processo de humanização. Apoiamo-nos na visão de Karl Marx (1989), para quem os valores contribuem para o enriquecimento dos componentes da essência humana. Esses valores seriam: o *trabalho* (a objetivação), a *sociabilidade*, a *universalidade*, a *consciência* e a *liberdade*. Para esse autor, a "essência humana" não esteve sempre presente na humanidade, mas, sim, na realização gradual e contínua das possibilidades imanentes à humanidade, ao gênero humano. Então, *valor* seria tudo aquilo que, em qualquer das esferas humanas e em relação com a situação de cada momento, contribui para o enriquecimento daqueles componentes essenciais da própria humanização.

Agnes Heller (1989) define *valor* como tudo aquilo que parte do genérico do homem e contribui direta ou imediatamente para a explicitação desse ser genérico. O "valor é uma categoria ontológico-social".

Essa idéia reporta-nos à concepção marxista de homem, cuja essência é histórico-social. Isto é, ele é um produto histórico construído por meio do intercâmbio do homem com a natureza e da história da humanidade. Estes intercâmbios são compreendidos como e através do trabalho[35] que, por sua vez, é uma atividade vital humana, orientada. É um ato de consciência.

Apesar de todo trabalho ser dirigido a uma finalidade pré-idealizada pela consciência humana, Marx (1989) esclarece que é pelo trabalho que o homem humaniza-se. O homem não tem a necessidade de ter consciência em todo tipo de trabalho que realiza (*consciência da consciência),* como é o caso das atividades cotidianas que respondem aos objetivos prático-utilitários. Mas, no

---

[35] O trabalho é, segundo Marx (s/d), uma atividade orientada a um fim: produzir valores de uso envolvendo apropriação do mundo natural para satisfazer às necessidades humanas. A atividade vital humana é dirigida por leis histórico-sociais, diferindo da atividade vital do animal. Ele reproduz-se e transforma-se por meio das gerações, através do processo dialético de apropriação-objetivação que se dá no intercâmbio homem-natureza. O homem objetiva-se, também, por meio do trabalho, respondendo às necessidades que seu meio lhe criou. Ao responder a essas necessidades, ele modifica a natureza e a si mesmo, criando, num processo constante e ininterrupto, novas necessidades, novos instrumentos, novas técnicas, novos conhecimentos, criando e recriando, assim, a cultura.

caso das atividades não-cotidianas, como aquelas relativas à ciência, à arte, ao trabalho educativo, nas quais o homem estabelece intencionalmente suas finalidades, como é o caso do processo socializador, é preciso ter uma consciência da consciência para organizar, executar e avaliar a prática desses fins.

Possuir a consciência da consciência ou uma meta consciente é representativo da dialética do *movimento apropriação-objetivação,* que foi possibilitando ao homem, enquanto ser social, o aperfeiçoamento cada vez mais amplo da atividade "trabalho", transformando a si e a natureza e produzindo conhecimento. Para que a apropriação desse conhecimento, que também é mais amplo e complexo, fosse possível a outros seres humanos, exigiu-se a função de uma *atividade mediadora* – como a prática escolar ou o socializar, por exemplo – para que essa apropriação fosse sistematizada e consolidada.

Podemos asseverar que se essa prática ou conhecimento foi recortado por uma perspectiva individualista, colocando o *indivíduo* como centro, idiossincraticamente, voltado para o imediatismo perceptível de cada indivíduo. Esse conhecimento/prática caracteriza-se por ser um saber diretamente ligado à circunstancialidade e, como tal, é efêmero, já que "depende de cada um" e "serve a cada um". Essa é uma visão naturalista e não totalizadora, incapaz de prever os rumos da sociedade e, conseqüentemente, de fundamentar a participação na decisão dos rumos da sociedade na qual a pessoa vive (OLIVEIRA, 2002).

Uma *concepção individualista e naturalista* do conhecimento supõe que o indivíduo seja levado a aprender, já que sua adaptação ao mercado só será possível mediante o desenvolvimento de habilidades e capacidades que o tornem capaz de adaptar-se às novas exigências. Seria, então, função da educação ou da socialização promover as condições adequadas para que o indivíduo desenvolvesse tão somente habilidades, competências e qualidades, com o objetivo de responder às solicitações do mercado, assegurando, assim, a acumulação do capital (BRANDÃO, 2002b). Sabemos que essa não é uma função da apropriação do conhecimento nem muito dos processos de socialização.

Sabemos que essa é a *lógica* da realidade. Estamos diante de uma *ética do capitalismo* que prioriza a universalização do mercado em detrimento da universalização do homem. Refletindo criticamente sobre essa realidade, vemos

que seu objetivo último é a acumulação do capital à custa do sacrifício da maioria dos indivíduos. O homem torna-se um “homem atomizado” objetiva e subjetivamente.

O entendimento desse processo é condição *sine qua non*, disse Marx (1989), para um pensar e agir que busque a construção de uma sociedade em que todos possam desenvolver-se e universalizar-se.

Assim compreendendo, pressupomos que é possível (e necessário) democratizar os valores ou princípios no processo de socialização, associando essa idéia a outra de maior importância: estamos constituindo as bases para uma sociedade melhor. Se o educar pode conformar e “moldar”, ele também pode produzir o *resultado da contradição.* Este pode constituir-se como uma forma de desenvolver um ser crítico e transformador na medida em que se desvele a essência da aparência (MARX, s/d). Mesmo que as práticas de socialização tenham uma autonomia relativa diante da determinação das relações sociais de produção, podem gerar situações opostas às determinações propostas pela matriz axiológica hegemônica.

Nessas premissas, explicita-se um posicionamento ético-político frente aos valores máximos da “humanização do homem”. Se a sociedade em que vivemos está dirigida por interesses de algumas camadas sociais que se empenham de forma a suscitar um consenso da maioria em torno de seus valores, há de se promover na educação da criança uma prática social em prol da superação da alienação.

É importante notar que, no que diz respeito à esfera dos valores e seu redimensionamento no espaço coletivo, os grupos avaliam a importância daqueles, estabelecendo o que deve ser buscado e legitimado coletivamente. Essa é uma articulação entre a materialidade e a idealização, pois os valores não existem fora da negociação social. Eles estão no seio das representações, e a interlocução que promovem possibilita uma recombinação de elementos que fazem deste campo uma *fonte de dinamismo social.*

Esse dinamismo está diretamente ligado à esfera da moralidade, cujo conceito se relaciona ao conjunto de regras prescritivas, e à ética, ao conjunto de princípios norteadores dessas regras que embasam uma sociedade. Entendemos

a moral como um conjunto de regras e valores de determinada sociedade, e a ética como uma reflexão filosófica dessas regras e valores (VASQUEZ, 1999).

As moralidades definem, também, as diferentes formas de pensar a sociedade, educação, política e os comportamentos. Portanto, inúmeras possibilidades ainda não visitadas por nossos pensamentos que nos permitiriam ir bastante além do convencional.

Uma contribuição importante na discussão desse processo é a de Jean Piaget (1994). Este autor dedicou-se ao estudo da gênese do conhecimento. Porém, de forma singular, apresenta a importância da educação na formação de consciências morais. Todas as vezes que se referiu à educação, deixou explícita sua preocupação com a moralidade ao falar de conceitos de heteronomia e autonomia. Resumidamente, o que Piaget apresenta como moral está relacionado às regras. Toda moralidade tem regras estabelecidas, atendendo a um mesmo princípio do jogo: à descentração, que é, segundo o autor, variável psicológica necessária ao desenvolvimento moral e à ação no jogo porque descentrar-se significa sair do seu próprio ponto de vista e coordenar suas próprias ações com as de outras pessoas.

A moral está no respeito porque há obediência quando apenas se interioriza um sistema sem legitimá-lo, ou há obediência autônoma porque se legitima um sistema de valores. A criança é obediente às regras, mas, em compensação, destitui delas o valor sagrado.

O respeito mútuo baseia-se nas relações de reciprocidade que se ancoram ao princípio de justiça que implica em entender o outro, em consideração às circunstâncias particulares e ao enxergamento do “sujeito psicológico” do outro. Então, Piaget (1994) distingue duas morais como “moral da obediência” e “moral do bem” (governado por si próprio). Quando o adulto contribui através do processo de socialização, quando pratica reciprocidade com a criança, poderá favorecer o desenvolvimento de critérios de justiça mais elevados como a eqüidade. Segundo essa idéia, valores como a solidariedade, por exemplo, permanecem ligados a um sistema conceptual de regras estabelecidas, de tal forma que a ausência de solidariedade estaria ligada às obediências cegas, ao egocentrismo latente ou à heteronomia. Por outro lado, o ser solidário implica o pensamento recíproco, capaz de compor pontos de vista

diferentes, sem perdas e ganhos das partes, portanto, do ponto de vista da ética, a solidariedade transforma-se numa virtude.

Na psicologia sócio-histórica, a reciprocidade é vista de forma dialética porque o pensamento e os sentimentos inferidos num juízo de *um* e de *outro* são considerados, e o *terceiro* não é a soma de ambos, mas cada um deles acrescido e transformado pelo outro. Dessa forma, é possível atingir um juízo moral propriamente dito.

A moral é construída a partir de uma profunda relação com a razão, da referência às relações com os outros, e dos cuidados com os outros num sistema de direitos e deveres. As pessoas que estão mergulhadas na cultura redefinem, dimensionam, distinguem e qualificam os modos de vida, as normas, regras, e os valores. Isso ajuda-nos a atuar em conjunto porque estabelece as maneiras de pensar e agir positivas em relação ao mundo e às coisas. Mas, se a cultura destacar aspectos negativos, como quando hierarquiza, exclui ou estabelece diferentes ordens de violências, somos perpassados por uma naturalização da negligência, inclusive em relação às crianças.

Percebemos, assim, como as práticas sociais ou culturais, de certa maneira, apóiam ou justificam uma política de controle dos indivíduos. Esta pode ter dupla função: atuar como obstáculo à mudança e/ou como instrumento de transformação sócio-individual.

No estudo de Ana Lucia G. Faria (1999), notamos a evidência dessa condição paradoxal da função educativa e da cultura. Segundo a autora, que estuda a institucionalização da infância, é clara a obra de *engenharia social* que a criança está sujeita em creches ou outras instituições educativas. Em muitas instituições, as crianças são iniciadas nas sociedades industriais desenvolvidas. Ali, controla-se o “tempo integral” da infância, uma característica comum nas sociedades capitalistas, inclusive no Brasil. Historicamente, essa institucionalização e controle da infância vieram em resposta às necessidades promovidas pelos processos de industrialização, como, por exemplo, o aumento da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho. Portanto, tem-se também um novo papel para a infância, seja em relação à criança que trabalha, seja em relação àquela que fica *sem mãe*, ou aquela cuja mãe ingressa no mercado de

trabalho. Então, além de guardá-las e de garantir-lhes a vida, cabe-lhes também educar as crianças “para o futuro”.

De acordo com essa análise, os modos de ser e proceder em relação à infância definem um *tempo de trabalho*, bem como uma *mentalidade.* Esses modos demonstram um movimento contraditório entre a atenção e o respeito dados à infância e o controle e domínio sobre ela, atitudes que por si só expressam e incentivam a formação de valores na infância. Essa é uma das características comuns no relacionamento adulto-criança, seja no interior das classes sociais, seja nas diferentes sociedades, desde o século XIX, quando a infância saiu do anonimato (FARIA, 1999).

Afora as colocações de Faria, ainda somos expectadores da referida alienação da infância, tanto das classes subalternas, exploradas, como da classe burguesa. Elas encontram-se privatizadas ora na família, na fábrica, na escola, ou ainda em outros lugares sociais. Muitos adultos que com ela atuam/interagem têm na cultura um molde que controla desde os valores e normas até os comportamentos e habilidades. Esse processo atravessa os mais diferentes indivíduos e os impregna de lógicas organizativas, nem sempre voltadas para o ensino dos meios de participar do “sagrado da vida,” [36] como um exercício da dimensão ética.

Mergulhados nesta realidade, os pais expressam que são obrigados a conviver com fortes conflitos que parecem não poupar qualquer dimensão social e humana. Todo este movimento vem sendo gerido por uma defesa do sistema de produção capitalista, que se conjuga às normas de um ideário neoliberal, nutrindo e difundindo uma cultura que se constitui e se impõe sob novas e mutáveis *matrizes axiológicas*.

Essas *matrizes axiológicas* traduzem-se sob a forma de signos, significados e sentidos, que definem o *estilo de vida* que se impõe, se espalha e se fixa sob o signo da provisoriedade. Esse estilo de vida demanda a socialização de indivíduos capazes de apropriar-se de uma realidade fragmentada (deontologia); um indivíduo que esquece o ser (o todo) e concentra-se no ente (a parte); considera essa realidade como única, para além da qual nada mais existe.

---

[36] Sobre o *Sagrado,* ver Rosa Maria Viana (2002).

Este é um indivíduo que é posto a serviço do poder, e o poder é usado como dominação. É um ser que se fecha no âmbito da razão e, finalmente, deve ser competente, competitivo, criativo, saber aprender a aprender, a conviver, a fazer, a ser, respondendo, assim, às demandas de um mercado que lhe foge à compreensão. Essa é a atual matriz de valores preconizados numa sociedade capitalista como a nossa.

Materialistas e mecânicos, lineares e determinísticos, esses valores separam a matéria do espírito, a ciência da vida, a economia da política, a razão da emoção. Isto é preocupante, pois acabam levando as pessoas a verem somente o “hoje”, considerando-o como o único tempo importante. Além disso, obrigam-nas a responder a todas as suas exigências, o que pode levar à frustração, à desesperança ou ao medo. Se o sentimento é a língua que o coração usa quando precisa mandar algum recado, esse silenciou-se diante dessa realidade.

Estariam os pais sucumbindo na luta por vencer as ameaças apresentadas pelo mundo de hoje, que reforçam o quadro de apatias crescentes, aumentando as depressões, os estados de ansiedade e as angústias como patologias de nossa época? Não estariam eles perdendo a capacidade de imaginar novas possibilidades para o nosso mundo?

Embora saibamos que cada grupo familiar tem a sua própria estrutura relacional de valores e de organização grupal, em sua grande maioria, são eles que se encontram em consonância com um referencial de valores cujo principal propósito é manter determinada maneira de “fazer” e “ser”. Os pais, através de sua *atuação humana* ou *ideológica,* podem acabar inculcando nos filhos os princípios e os valores, ajudando na constituição de subjetividades que se adeqüem às demandas sociais atuais.

Essa atuação ou ideologia transmitida no cerne do processo socializador vai depender do modo como os pais imaginam o *lugar da infância, como eles o representam,* do *acesso que têm às teorias normativas e* dos *ideais* que carregam para o futuro da infância e da sociedade. Os pais podem estar funcionando como instrumentos do “*imperialismo cultural”* se eles divulgarem uma forma de controle sobre a educação das crianças nas sociedades (DAHLBERG e COLS, 2003, p.26).

Embora os pais possam reconhecer essa situação, demonstrando em parte ter a *consciência da consciência*, chegam ao ponto de confundir essa realidade com a *verdade* e, desse modo, essas ideologias podem tornar-se tacitamente assumidas, não-questionadas e vistas como a única maneira certa de pensar e agir em relação à infância. Em vez de serem entendidas apenas como uma maneira "possível" de pensar e agir, tornam-se *métodos de governo* e de controle dos sujeitos-crianças.

4.4. O processo de socialização e a administração social da "alma infantil"

Na tentativa de compreender a função social da educação da infância, situando-a no âmbito das situações capitalistas e na sociedade moderna, buscamos em Popkewitz (2000) a definição de *administração social* que, segundo o autor, diz respeito a um processo ideológico que define os modos de "ser" e "conviver" da vida social. Podemos afirmar que a *administração social* ordena e disciplina a ação e a participação dos diferentes grupos, sendo o conhecimento uma prática importante desta administração. Por meio dela constituiu-se um sistema de razão na educação da infância, definindo princípios norteados da vida do sujeito moderno. Por exemplo, destaca-se a "importância" de um indivíduo em prol da liberdade. Entretanto, o termo *liberdade* relaciona-se na modernidade com os outros significados e conceitos como: automotivação, autorealização, capacitação pessoal, competência e voz ativa.

Vemos, portanto, que essa significação está comprometida com o "fazer", não sendo um princípio absoluto sobre a emancipação individual ou coletiva, que existe como tal, fora de uma forma específica de sociedade e de sociabilidade. Assim, a "liberdade" proposta é construída socialmente dentro de fronteiras da ação, ou seja, na voz de Popkewitz (2000), é uma liberdade que se constitui dentro das fronteiras da "administração social".

Esse padrão da administração social nasce imbricado nos discursos do período da virada do século XIX para o XX quando se tornam hegemônicos os ideários propostos pela modernidade, construindo-se as noções sob o *cidadão autônomo*, *participativo* e *consciente*.

Biasoli-Alves e Cols (2001) chamam a atenção para alguns tipos de moralidades presentes em muitas sociedades ocidentais a partir do século XIII. [37] A *moralidade religiosa* caracteriza-se pela sua centralidade na idéia de salvar a "alma" da criança, tornando-a temente a Deus. Define-se práticas educativas pautadas na rigidez, na disciplinarização e na obediência.

A *moralidade higienista*, por sua vez, submete a criança a um treino intensivo das regularidades de hábitos e controle das suas vontades para serem autodisciplinadas. Assim, a criança enquanto um ser racional é avaliada e observada pelas diversas ciências, criando-se um perfil da *criança ideal*, dos pais e da família.

Biasoli-Alves e Cols (2001) ainda destacam a *moralidade das necessidades naturais ou moralidade do saber técnico-científico*, na qual a criança pode e deve dizer do que gosta e do que não gosta, e quanto mais cedo opinar e questionar, mais será considerada "inteligente" e uma pessoa de "personalidade".

Paralelamente, a criança passa a ser prisioneira do Estado cuidador, através das propostas da escola moderna e do conhecimento que é produzido a seu respeito. É um tempo em que se instala um novo tipo de relação nas *práticas de governo da sociedade como um todo*, associadas ao liberalismo e à democracia. Ele não se limita às relações governamentais, havendo também invadido o seio da família.

Se pensarmos neste movimento como um processo dinâmico e multifacetado, contido na *arte de governar* (IRENE RIZZINI & FRANCISCO PILOTTI, 1995; RIZZINI, 1997) ou na *administração social*, fica claro que as práticas de governo não poderiam mais pautar-se na possibilidade de "derrubar portas" e exigir obediência das pessoas simplesmente sobre a base da obediência devida ao "soberano", ao rei ou a Deus. O Estado passa a ser visto e compreendido como o cuidador do seu território e, nessa tarefa, inclui-se também o cuidado com a sua população e a proteção da individualidade dos participantes. O Estado passa a ser concebido como guardião do bem coletivo, o *Estado do Bem Estar Social* e, para tanto, procura disciplinar.

---

[37] Lembramos que discordamos da autora quanto à linearidade da proposta no surgimento das moralidades, mas esse proceder possibilita uma visão mais didática, por isso a adotamos.

A idéia de *administração social* desnuda os efetivos interesses que buscam atuar na individualidade interior do sujeito, forjando-lhes novas subjetividades, como mostram Gondra (1980; 2002), Bujes (2002) e Foucault (2001). O surgimento de instituições educacionais e da saúde pública contribuem para acentuar a cidadania como entidade de reflexão política e objeto da racionalidade científica. Existe a preocupação com a formação de *pessoas razoáveis*, *de bem*, portanto, *disciplinadas*, que produzirão a ação e a participação esperadas (RIZZINI, 1995; BARBOSA & MAGALHÃES & MENDES & ALMEIDA, 2003). Ou seja, ser "bom cidadão" implica em ser: bom membro de família, bom trabalhador, boa pessoa e de caráter.

Biasoli-Alves e Cols (2001) demonstraram que a noção de individualidade a ser circulada dentro dos novos limites do mundo era fixada pela posição social. Constitui-se, pois, uma *moralidade individualista*, controlada por sacerdotes, professores, pais, médicos, psicólogos, porque tinha que responder à produção de novos padrões de comportamentos, às novas sensibilidades e aos novos valores. Tem-se a criança como objeto de afeto, fonte de aprendizagem e de contato prazeroso.

Essa perspectiva moral chamou a atenção dos pais para todos os tipos de problemas, desajustes e traumas que as suas práticas educativas poderiam produzir nos filhos, mudando os modos de proceder da família ao normatizar o que se podia e o que não se podia ensinar ou cobrar da criança. Tal situação acabou gerando uma crise paradigmática sobre o antigo projeto educacional.

Elias (1994),[38] no seu livro "O processo civilizador", demonstra os princípios de previsibilidade propostos no processo civilizador. Associando suas idéias às de Popkewitz (2000), fica historicamente constituído o percurso do controle social na exigência do *comportamento civilizado* como marca de *distinção social*.

---

[38] O processo civilizador de Elias (1994, p. 225) refere-se a fatos da passagem da sociedade cavaleiresca para a sociedade da corte e a formação dos Estados Nacionais, através da monopolização de força física e de tributação. Na sociedade da corte, cujos membros foram despojados das armas a partir da especialização de novas redes de interdependência entre seus membros, predominava a "luta" por favores e prestígios. Esse foi um momento em que, segundo o autor, a "espada fora substituída por intrigas e por conflitos nos quais as carreiras e o sucesso social eram perseguidos por meio de palavras".

O comportamento civilizado exigia a sofisticação dos hábitos, atingindo as classes burguesas que deveriam abrandar as pulsões e inibir as paixões e os desejos, passando a desenvolver observar e experimentar, manifestando sintomas da possibilidade de prever as reações e os gestos do outro[39]. Estava em curso uma *nova racionalização das atitudes*, minuciosamente calculada, e um elemento fundamental desse processo foi estendê-lo até as futuras gerações. Educar a criança tornou-se, desse modo, sinônimo de prever o futuro dentro dos limites da *organização social*.

Através de uma proposta de refinamento de hábitos somente das elites entre os séculos XVI e XVIII, desencadeou-se a necessidade de estender a civilização a todos. Era necessária a racionalização do povo, de maneira a estabelecer-se na sociedade, de forma pacífica e ordeira, os princípios da civilidade. A proposta era transformar os membros do povo em cidadãos cônscios de seus deveres para com as recém-instaladas nações (Estados).

Foi por isso que, a partir do século XIX, as crianças do povo passaram a ser alvos centrais das regras de civilidade. O problema do *governo*, sobretudo para com as crianças, inscrevia-se nas disposições e nas capacidades da individualidade, o que foi "resolvido" por uma educação que procurou fazer dos limites propostos da liberdade, parte das qualidades e das características interiores do "eu", do "self", chegando, assim, ao que Popkewitz (2000, p.141) denomina de controle da "alma do indivíduo".

Essa é a manifestação de um fenômeno histórico, marcado, sobretudo, pelas tensões entre as mais diferentes instituições e os mais diferentes aspectos e dimensões sociais. A perspectiva da *ordem* e da *disciplinarização* que se acentuou, pouco a pouco, nos meandros do capitalismo, já havia ocorrido no movimento renascentista, e foi levado para o campo das crenças e práticas religiosas pela *Reforma Protestante,* gerando inúmeras conseqüências educacionais, conforme mostrou Barbosa (1991).

Resumidamente, as igrejas católicas e as protestantes passaram a investir maciçamente na evangelização, cujo instrumento mais poderoso era, sem

---

[39] Parece-nos que estava posto, daí, um propício ambiente de acolhimento de teorias como as de Freud (1969), que no século XIX chamou a atenção sobre os mecanismos de defesa e a luta de forças endógenas a cada indivíduo.

sombra de dúvida, a educação. Com efeito, o enorme investimento católico no ideal educativo deveu-se não só à cumplicidade que aliava a igreja aos interesses coloniais dos impérios monárquicos, em especial os impérios espanhol e português, mas no interesse em implantar um projeto de educação que formasse o homem, emancipando-o por meio da razão e da cultura.

A derrocada do sistema educacional da Igreja Católica foi provocada pelas novas diretrizes filosóficas. A história mostra-nos que ela foi iniciada com Descartes, Newton, Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778), juntamente com a valorização de novos autores.

Uma *nova filosofia* pensada em função dos ideais da modernidade promoveu uma revolução dos costumes, mas continuou pautada por uma *nova forma de disciplinarização* e o seu ponto de mutação foi a passagem de um controle externo, marcado pelas palmatórias e castigos – conforme já era tradição em projetos educativos jesuíticos, por exemplo –, para uma forma de disciplina que se impunha de dentro para fora. Buscava-se substituir, no coração das crianças, o *sentimento de medo* dos castigos severos pelo *sentimento de honra* ou vergonha gerado pelos erros ou pela inadequação, que era vexatoriamente cobrado nos meios educacionais (MANACORDA,1996). A proposta era formar uma criança disciplinada através de seus próprios recursos *internos,* só que esses deveriam ser bem administrados, papel que foi bem desenvolvido pela escola e pela família.

A preocupação com o perfil da *criança educada* é uma das manifestações do *movimento de escola nova* que ganha força ao final do século XIX. Este movimento reforça as medidas disciplinares, mas produz outras técnicas de produção de subjetividade em função das influências advindas da obra de Rousseau (1712-1778). Dentre as propostas da Escola Nova, destaca-se a introdução da rotina dos testes na escola, tornando tal prática costumeira a partir das décadas de 1920 e 1930 do século XX. Tais instrumentos de controle das heterogeneidades socioculturais foram largamente influenciados pelo *higienismo* e pelas *teorias eugênicas*.

O eugenismo esteve associado ao desenvolvimento da biologia e especialmente do darwinismo. No Brasil, a difusão das idéias eugenistas foi-se tornando costumeira a partir da década de 1910 do século XX, cujos propósitos

eram a *melhoria da espécie humana*, a partir do bloqueio da sua degenerescência por doença, consangüinidade ou mestiçagem (GONDRA, 1980). Essa idéia foi compartilhada por médicos, psicólogos, educadores, juristas e outras autoridades que estabeleceram estratégias diferenciadas de intervenção nas sociedades.

A temática da infância e de sua educação vê reforçada a sua conotação política e social. A aparente marginalidade com que era tratada a condição da infância – a educação de crianças em creche é um exemplo claro dessa marginalidade – nada mais foi que uma forma de mascarar verdadeiros interesses que demarcam a *administração de suas almas*.

Certamente, considerando-se que a ideologia política dominante desde o século XIX era o liberalismo, é possível considerar essa perspectiva controladora bastante contraditória com o espírito de liberdade, igualdade e fraternidade, posto que, no cerne daquela defesa, estava a crença na livre iniciativa e no direito individual. Tal condição histórica, no entanto, mostrou-se, no âmbito social, extremamente convincente, a ponto de naturalizar a opressão do indivíduo pelo reconhecimento da necessidade da liberdade, da ordem e do progresso econômico-social.

Nessa perspectiva, a *matriz de valores* buscou unir a família, a escola, e o trabalho na constituição da criança-cidadã. A reflexão em torno dos valores, dos erros e dos acertos na educação da infância foi amplamente exercitada nas décadas de 1970 a 1990 quando se delineou uma *moralidade mista*[40] (BIASOLI-ALVES, 2001). Esta moralidade preconiza, sistematicamente, uma continuidade quanto à necessidade de se considerar os vários aspectos de desenvolvimento infantil: físico, psico, social, afetivo-emocional. Consagra-se a união dos padrões que configuram a *alma da infância*, que se realiza através das novas histórias de "salvação infinitas", que acabaram por combinar-se às "cosmologias religiosas" para revelar os novos princípios de governo do liberalismo. O que temos nesta moralidade? As *dimensões morais e religiosas* uniram-se às noções liberais da

[40] Queremos destacar, por outro lado, que, apesar de concordarmos com a existência desse tipo de moralidade, pensamos ser necessário rediscutir o estabelecimento de uma evolução linear das diferentes moralidades. O fato de estarmos buscando uma interpretação dialética das histórias da relação educativa parental e da socialização infantil, dirigi-nos a uma posição um pouco diferente. Com base em uma perspectiva dialética, acreditamos que as diferentes moralidades articulam-se constante e fluentemente nas práticas de socialização, e redefinem-se à luz das relações concretas de classes e das relações culturais.

individualidade, das racionalidades e dos discursos científicos e políticos, que fizeram uso de uma razão populacional para controlar as contingências históricas na construção social da criança.

Observa-se que já não se trata de uma “alma religiosa”, como na *moralidade religiosa.* O objeto está agora centrado no governo das disposições internas, das sensibilidades e da consciência do indivíduo em nome da liberdade e do progresso. As famílias, por sua vez, ficaram encarregadas de manter uma educação voltada para o disciplinamento, a formação religiosa e formação das capacidades políticas e sociais do cidadão democrático. A idéia de base é que as crianças seriam, assim, redimidas, resgatadas e salvas, ao fazer-se delas *cidadãos produtivos,* portadores de uma *subjetividade cosmopolita* (POPKEWITZ, 2000).

A discussão sobre cidadania e produtividade perpassa certamente as propostas do *neoliberalismo.* Como exemplo, o pensamento econômico impregna as práticas sociais e culturais através de conceitos sobre os mercados, o consumo. É comum nas propostas neoliberais que os indivíduos sejam direcionados ao consumo. Alteram-se, assim, as formas de representação e as imagens mediante as quais a cultura constrói as práticas de socialização da infância. Essas práticas contribuem para a evolução de diferentes interesses sociais e concepções mais antigas de práticas educativas de cada lar, fornecendo novas imagens que aparecem, comportando ambigüidades e pontos de confronto. Mas elas acabam forjando novas posturas capazes de socializar a infância que responderá às necessidades da sociedade capitalista.

O que é antagônico é que as categorias e as distinções que se propõem anunciavam o que deveria ser valorizado e perseguido como eficaz nas práticas educativas, como as qualidades, os costumes e as sensibilidades que deveriam caracterizar a criança para que ela tenha êxito no grupo social, esses predicados anunciavam-se como geradores de tensão entre os pais. Essas categorias funcionam tanto para *qualificar* como para *desqualificar* a infância, não significando que esta venha a ter, necessariamente, sucesso no futuro.

4.5. Práticas educativas parentais

Parece-nos fundamental verificar o conceito de práticas educativas parentais e o desenvolvimento de estudos que se detiveram nas suas diferenciações. Algumas questões mostram-se importantes na leitura, investigação e exposição das idéias propostas nos estudos sobre as práticas parentais: eles têm procurado compreender qual é a relação dessas práticas com as propostas de transformação da sociedade? Os estudos indicam se as práticas educativas pontuam a necessidade da melhoria das relações entre as pessoas? Os estudos estabelecem alguma relação entre as formas de atuação dos socializadores e o ensino de valores?

4.5.1. Práticas educativas parentais: aspectos conceituais e estudos científicos

No campo da educação e da psicologia, há longa tradição de estudos sobre as práticas educativas parentais. Percebemos, entre eles, um certo consenso em relação à noção de que as estratégias utilizadas pelos pais no processo de socialização da criança são uma junção de inúmeros fatores interatuantes.

Neste sentido, o campo de estudo das práticas parentais consolida-se frente à necessidade de sistematização das “idéias, crenças e práticas parentais”, estabelecendo *três* vertentes de estudos:

1) aquela que procurou identificar os *conteúdos das crenças parentais,* na qual os estudos se referem às preferências e avaliações dos pais a respeito de condições ou eventos da sua vida, e às suas percepções e interpretações da realidade. O conjunto de crenças e valores do indivíduo atribui um sentido as suas experiências e práticas cotidianas, e influencia as ações e comportamentos da pessoa. Goodnow (1988) sugere que o termo “idéias” também se adequa melhor à amplitude dos temas abordados nos estudos acerca do modo como os pais pensam sobre o papel parental e o desenvolvimento da infância; 2) aquela que buscava a *qualidade, fontes ou origem das crenças parentais*; 3) aquela que

buscava identificar as *conseqüências das crenças dos pais sobre o desenvolvimento dos filhos.*

Nosso percurso possibilitou definir uma linha histórica na produção desses estudos. Os anos de 19*20* e *1930*, produziram estudos ligados à vertente que procurou identificar o conteúdo das crenças parentais. Eles foram os precursores dos estudos sobre as "atitudes, opções e técnicas de disciplina dos pais" (SIGEL et al 1992; DARLING & STEIMBERG, 1993).

Esses estudos mantinham hegemonicamente uma "linha positivista", sobretudo no campo de estudo da psicologia porque havia uma "insistência na importância de atender apenas ao comportamento observável", razão que também gerou o declínio do interesse pelo assunto, que só foi retomado nas décadas de 1950 a 1970 com maior intensidade (GOODNOW, 1988, p. 286).

Através do *conteúdo das crenças dos pais*, busca-se identificar as dimensões do pensamento dos pais sobre suas formas de educar. Nele estão incluídos os trabalhos que têm tentado compreender quais são, exatamente, as dimensões a que os pais recorrem para pensar sobre os seus filhos, explicar os seus comportamento e justificar o seu próprio comportamento. A evolução desses estudos foi marcada por duas tendências: a *primeira* foi a tentativa de organizar uma *tipologia dos pais* a partir das suas atitudes para com os filhos estes estudos estudavam as práticas parentais através de uma perspectiva intrapessoal e diferencial. Já a *segunda,* promoveu estudos que buscaram uma identificação das características dos pais, fase mais conhecida por *estilos parentais* (BAUMRIND, 1967; MACCOBY, 1980; MACCOBY & MARTIN, 1983; 1994; DAMON, 1983, PALACIOS, GONZÁLEZ E MORENO, 1987).

O retorno do interesse pelo assunto pode ser observado através de amplo conjunto de investigações promovidas durante as décadas de 1950 a 1970, dirigidas, fundamentalmente, por A. L. Baldwin (1980) e Baumrind (1971). Esses estudos pautaram-se numa perspectiva comportamentalista, demostrarem um descompasso com o nosso referencial teórico, apesar disso eles são aqui descritos com o objetivo de demonstrar o como os estudos sobre as práticas educativas evoluiram. Adiantamos que esses estudos categorizam de forma linear e esquematicamente as práticas parentais, e somente na década de 80, esse

campo de estudo ganha grande contribuição, através da perspectiva sócio-histórica.

Esses estudos demonstraram a existência de uma série de características nas quais os pais diferiam uns dos outros através de suas práticas educacionais. Baumrind (1971, 1996), por exemplo, avaliou o “funcionamento” das crianças e seus padrões típicos de comportamento em função das práticas educativas parentais, desenvolveu uma pesquisa pioneira, amplamente conhecida por identificar *estilos parentais*. Ela identificou três estilos de pais e, de acordo com eles, também foi possível identificar os *estilos das crianças* em função das atitudes paternas: 1) os *pais autoritários,* que valorizavam o controle e a obediência dos filhos sem questionamento, levando a criança a determinado padrão de conduta, castigando-as arbitrária e forçosamente por violarem tal padrão;são classificados pela autora como pais menos calorosos do que os outros, pois possuem atitudes que tendem a deixar os filhos mais insatisfeitos, retraídos e desconfiados; 2) os *pais permissivos*, que seriam aqueles que valorizam a auto-expressão e a auto-regulação e procuram ver-se como recursos para os filhos e não como modelos; permitem às crianças monitorarem suas próprias atividades porque fazem poucas demandas; estabelecem as regras explicando os motivos para elas, consultam as crianças sobre as decisões políticas e raramente as castigam; são, portanto, mais calorosos, não-controladores e pouco exigentes; seus filhos tendem a ser imaturos, com mínimo controle e pouco exploradores; 3) os *pais democráticos* respeitam a individualidade da criança e procuram enfatizar os valores sociais, têm confiança em sua capacidade de orientação, respeitam as decisões, os interesses, as opiniões e personalidades de seus filhos; são pais afetuosos, consistentes, exigentes, firmes na manutenção de padrões, estando dispostos a impor castigos limitados e criteriosos, até mesmo espancamento ocasional e leve quando necessário; explicam a base de suas opiniões e estimulam a troca de idéias com as crianças; seus filhos tendem a ser seguros por saberem que são amados e que seus pais esperam algo deles e também tendem a ser bastante independentes, autocontrolados, seguros, exploradores e contentes.

Analisando esse estudo, damos ênfase à *postura democrática* e sua forma de atuação no processo de socialização da infância. A autora pontua que

esses pais seriam firmes na manutenção de seus filhos, utilizando-se de espancamento para educa-los! Essa seria uma postura democrática? Essa postura fomenta a competência das crianças, como a autora coloca?

Baldwin (1980) e Baumrind (1971, 1996) demonstraram a existência de uma série de características com as quais os pais diferem um dos outros em suas práticas educacionais. Neste mesmo sentido, as investigações de Maccoby e Martin (1983) e Damon (1983) tentaram explicar, em função de tais padrões de atuação dos pais, as diferenças interindividuais das crianças em suas características de personalidade e socialização. Levando-se em conta o modo como os pais exerciam a função parental, os autores os diferem em *quatro dimensões fundamentais*: a) *grau de controle sobre os filhos* (pais autoritários *versus* pais permissivos); são pais que exercem muito controle sobre os filhos, procuram influenciar seus comportamentos, usam uma série de estratégias como a retirada de afeto, indução e uso arbitrário do poder; o exercício de controle por parte desses pais pode manifestar-se de forma consistente (quando as normas que se aplicam são as mesmas e não mudam de um dia para outro) ou inconsistente; de acordo com os autores, os efeitos sobre o desenvolvimento da criança são especialmente negativos; b) *o grau de afeto na interação* (pais afetuosos *versus* pais frios); são pais afetuosos, que expressam interesse e afeto explícitos pela criança e por tudo que envolve seu bem-estar físico e emocional; são conscientes dos estados emocionais dos filhos e sensíveis às suas necessidades; sob essa influência, a criança encara de maneira diferente o exercício do controle paterno; c) *grau de envolvimento na comunicação com os filhos* (pais disponíveis *versus* pais distantes); são pais comunicativos, que utilizam o raciocínio para obter a conformidade da criança, costumam explicar as razões que motivaram uma medida restritiva ou punitiva em relação a elas; d) *grau de exigência de amadurecimento* (autonomia *versus* incompetência); esses pais exigem altos níveis de amadurecimento de seus filhos; são aqueles que pressionam e estimulam a desempenhar ao máximo suas possibilidades nos aspectos social, intelectual e emocional, impõem desafios e exigências aos filhos, e, além disso, insistem que sejam autônomos e tomem decisões por si mesmos.

Combinando estas quatro dimensões, os autores diferenciaram *três tipos* de progenitores, que no nosso entender são extremamente tendenciosas,

seriam eles: os *pais autoritários, pais permissivos, pais democráticos,* chegando aos mesmos resultados propostos por Baumrind e Black (1967) e Baumrind (1971, 1996).

Palacios (1987; 1995) e Palacios, González e Moreno (1987) também identificaram uma tipologia de progenitores. Esses trabalharam com as informações que os pais tinham sobre o desenvolvimento e a educação dos filhos. Definiram três tipos de pais: a) *os pais tradicionais,*segundo os autores, foram identificados como sendo pais de baixa escolaridade e de moradia preferencialmente rural, que demonstram idéias inatistas sobre a evolução das crianças; são pouco sensíveis aos aspectos psicológicos da relação, possuem pouca informação sobre o desenvolvimento e a educação dos filhos; defendem práticas coercitivas e consideram que eles mesmos, como pais, têm pouca influência no desenvolvimento das crianças; b) *os pais modernos* têm maior nível de escolaridade, habitantes, preferencialmente, em meios urbanos; defendem a interação herança-meio como responsável pela evolução; são pais sensíveis aos aspectos psicológicos da interação, costumam ter atitudes permissivas e expectativas evolutivas otimistas; consideram que a sua influência é muito importante para o desenvolvimento de seus filhos, sobre os quais eles têm alto nível de informação; c) *os pais paradoxais* foram identificados como pais com baixo nível de escolaridade e profissão, vivendo em zonas rurais e/ou urbanas; caracterizam-se por algumas idéias pouco consistentes, que, às vezes, se aproximam dos pais tradicionais e, outras vezes, dos modernos; têm uma concepção ambientalista de desenvolvimento, isto é, acreditam no poder da determinação do ambiente sobre o desenvolvimento dos filhos.

Essas investigações são, em sua grande maioria, de *orientação comportamental,* o que traduz “posturas individualistas”, como, por exemplo, em Baumrind e Black (1967) e Baumrind (1971, 1996), que focalizaram o controle do cumprimento de normas, estabelecendo categorias lineares para o comportamento dos pais na educação dos filhos, também encontramos trabalhos com uma “orientação cognitivista”, como em Palacios (1987); Palacios, González e Moreno (1987), Anat Ninio (1979) e Schultz (2002). Esses estudos, desenvolvidos a partir da década de 1980, e mais recentemente, ressaltam a importância do *vínculo afetivo* na relação educativa parental, dando novas

contribuições ao campo de estudo das práticas educativas parentais. Para esses autores, a presença do afeto nas inter-relações familiares pode ser constituidora de novo sentido na ação socializadora (SCHULTZ, 2002).

Um estudo longitudinal realizado durante 20 anos sobre as “tendências básicas na evolução do comportamento materno e nas técnicas de socialização” utilizadas por mães norte-americanas, Waters & Grandall (1964), em Piccinini (1981), observaram que, por volta dos anos 1950, as mães expressavam mais cuidados e afeição para com suas crianças do que em outros dois períodos analisados, ao redor de 1940 e 1960, quando as mães se apresentavam mais semelhantes, expressando-se de forma menos protetora e aprovadora das ações da criança. O estudo também demonstrou outra tendência: de 1940 até por volta de 1960, ocorreu um decréscimo de comportamentos maternos coercitivos. As mães apresentaram, no decorrer destes 20 anos, menos tendência a serem coercitivas e exigentes com a criança, reduzindo o emprego de regulamentos restritivos de suas atividades e diminuindo a severidade no modo de punirem a desobediência.

Quando reportamo-nos à realidade brasileira, os estudos de Biasoli-Alves & Dias Da Silva (1992) buscaram analisar as práticas de educação de crianças de camadas médias, com mães que tiveram e educaram seus filhos em momentos diferentes ao longo do século XX, mais especificamente da década de 1930 à década de 1980. Investigaram o tipo de orientação que os pais procuravam para criar e educar os filhos e as concepções que nortearam as atitudes assumidas pelos pais na educação deles. A análise destes trabalhos mostrou alterações nas posturas das mães brasileiras em relação às americanas em alguns momentos do intervalo proposto pelo estudo de Waters & Grandall (1964). Na década de 1950, as mães americanas expressavam mais cuidados e afeição para com os filhos do que nas outras duas décadas analisadas, de 1940 e 1960, quando estavam menos protetoras, demonstrando um decréscimo de comportamentos coercitivos, menos exigentes, restritivas, com menor severidade no modo de punirem a desobediência.

No estudo brasileiro, entre as décadas de 1940 e 1950, as mães também passaram a controlar mais positivamente o comportamento da criança e a repreendê-las de maneira mais branda, evitando causar-lhes vergonha,

induzindo-as ao “bom comportamento” ou ajustamento, mas sem maiores imposições. Os pais sentiam-se responsáveis pelo bom relacionamento com as crianças, devendo conhecer e compreender os seus filhos. Portanto, do mesmo modo como entre as mães americanas, as brasileiras apresentavam-se mais brandas, no mesmo período, na relação educativa com os filhos. Mas, a partir da década de 1950, as mães brasileiras impunham mais normas, davam pouca demonstração de afeto, tinham um baixo nível de comunicação com os filhos e o código moral imposto era rígido e deveria ser interiorizado pela criança em seu processo de socialização, diferentemente das mães americanas que se mostravam mais livres e afetivas. Somente as mães brasileiras mais jovens desse período procuravam estabelecer com os filhos um nível mediano de flexibilidade e de exigências, promovendo a independência das crianças e valorizando a comunicação e a demonstração de afeto, tipo de postura que só veio realmente refletir na educação das crianças brasileiras nas décadas de 1970-1980.

Numa perspectiva histórica, estes estudos têm apontamentos importantes para a compreensão do nosso objeto. Quando se pensa na sociedade brasileira, nas mães brasileiras, esses estudos levam-nos ao entendimento das transformações e dos fatores que vinham determinando mudanças tanto do comportamento quanto das subjetividades das pessoas. Na flexibilidade das expressões emocionais das mães, à época se apresentava como sendo um reflexo da abertura nas relações sociais. Essa foi possível em função do momento político do Brasil, pois a década de 1970 marca o início da abertura política e liberdade de expressão na nossa sociedade, indicando a diminuição da “repressão”, inclusive nas práticas educativas parentais.

O estudo de Paul H. Mussen, John J. Conger e Jerome Kagan (1988), desenvolvido durante 50 anos na sociedade americana, marcou longa tradição de trabalhos sobre os fatores implicados na determinação das práticas educativas parentais. Os autores constataram que, em função do acelerado processo de mudança social, houve grandes alterações no modo como as mães vinham cuidando de seus filhos, a exemplo de vários trabalhos brasileiros, como os de Figueira, 1987; Nicolaci-da-Costa, 1985, 1988; Velho, 1981, 1989; Romanelli, 1998; e, sobre a família goianiense, Rizzini, 2001; Peres, 2001; Monteiro e Cardoso, 2001; Cupolillo, Da Costa, Paula, 2001; Souza, 2001, dentre outros.

No início do século, o estudo de Mussen, Conger e Kagan (1988) demonstrou que os folhetins sobre a educação dos filhos orientavam as mães americanas a não estimularem muito as crianças, pois seria prejudicial ao seu desenvolvimento, justificando que elas tinham um sistema nervoso muito sensível. Porém, sugeriam o treino ao toalete antes do primeiro ano e estimulavam as mães a não permitir que chupassem o polegar ou brincassem com os genitais. Passadas cinco décadas, os mesmos folhetins instruíam o oposto, indicando o estímulo à criança, o incentivo ao carinho, eliminando a preocupação quanto a "estragar a criança", o ensino do uso do toalete a partir dos dois anos de idade.

Essa mudança radical na orientação sobre a educação dos filhos também pode ser demonstrada na realidade brasileira através do estudo de Caldana (1991) quando ela analisa as orientações passadas às mães pela Revista Família Cristã. Em suma, na realidade brasileira também houve lenta inversão nas formas de atendimento à criança no intervalo das décadas de 1930 a 1980, nas quais passou-se de um controle explícito a posturas mais liberais.

Das décadas de 1950 a 1980, observa-se uma grande transformação social, política, econômica, o que acabou por promover profundas transformações nas práticas educativas socializadoras. A partir da década de 1950, devido à urbanização, industrialização, individualização do trabalho, por exemplo, priorizou-se um modelo de socialização mais liberal, partilhado pelas sociedades de modo geral. Mais especificamente na sociedade brasileira, esse modelo pareceu ser compartilhado pelas camadas médias da sociedade de consumo, que vinha se consolidando. Isso justificaria o interesse pelo desenvolvimento de crianças independentes e autônomas, que deu origem a outras formas de sociabilidade na família e no universo dos relacionamentos. As condições criadas pela modernização geraram estímulos inovadores que propiciaram as condições para a definição do *modelo hegemônico de socialização das crianças*.

A partir do final dos anos *1970*, acompanhando a implantação generalizada do interesse pelas "cognições e representações dos indivíduos", o campo de estudo das práticas educativas tomou novo impulso e, nos anos *1980*, floresceu verdadeiramente – como comprovam diversas revisões da literatura publicadas por Christiane Vandenplass-Holper (1987), Scott A. Miller (1988) e Goodnow (1988) ao final da década – como um campo de destaque cujo tema

principal era o “pensamento dos pais sobre o desenvolvimento e educação dos filhos”.

Este ressurgimento do tema “foi incentivado pela idéia de que as idéias dos pais são uma forma interessante de cognição social” e, ainda, pelo reconhecimento de que as análises do processo de socialização das crianças estarão sempre incompletas se não levarem em conta as idéias dos pais e se os investigadores se esquecerem de atribuir também a estes uma vida cognitiva (Goodnow,1988, p. 286).

O campo de estudo redefine-se pontuando a necessidade de sistematização das “idéias, crenças e práticas parentais”, estruturando-se *quatro vertentes* de estudos: 1) aquela que procurou identificar os *conteúdos das crenças parentais*; 2) aquela que buscava as *fontes ou origem das crenças parentais*; 3) as *qualidades das crenças parentais*; 4) aquela que buscava identificar as *conseqüências das crenças dos pais sobre o desenvolvimento dos filhos.*

Quando se pensa o ***conteúdo das idéias educativas parentais***, algumas áreas são ressaltadas na literatura como fundamentais. Por isso, ela é subdividida em *quatro eixos* temáticos: o *primeiro* deles evoca *os objetivos dos pais na educação dos filhos*[41] e subdivide-se em: estudos que se interessam por conhecer *o que os pais querem* das crianças; estudos que analisam os *diferentes tipos de satisfações* que os pais consideram que advém do fato de terem filhos (HOFFMAN, 1988; R. A. LEVINE, 1974); e em estudos que se interessam pelo *tipo de características que os pais pretendem que os filhos apresentem quando adultos* (SEGAL, 1985; MONTEIRO & CARDOSO, 2001).

O *segundo* eixo temático abrange as *idéias sobre a natureza da infância.* Neste caso, os estudos preocupam-se com as concepções dos pais relativas à natureza das crianças, podendo ser subdividido em quatro sub tópicos: 1) evolução histórica das concepções de infância (ARIÈS, 1981, POSTER; 1979; DEL PRIORI, 2000; ARAÚJO & ANDRADE, 2001); 2) a questão de saber se as

---

[41] Os *objetivos dos pais na educação dos filhos* é uma linha de estudos privilegiada por nosso trabalho; preocupamo-nos com os objetivos dos pais na educação dos filhos, mais especificamente com os valores que privilegiam na educação e formação da prole.

crianças nascem inerentemente “boas” ou “más”, se são seres puros e inocentes que convém proteger, ou se são seres originariamente pecadores, que urge moldar; 3) auto regulação versus controle pelos adultos, quando a criança é concebida como dotada da capacidade de regular o seu próprio comportamento segundo objetivos propostos pelos adultos, ou como precisando ser inteiramente controlada por aqueles (KOJIMA, 1988); 4) a forma como é encarada a natureza das crianças; procura compreender se os pais consideram todas semelhantes ao nascimento ou se nascem diferentes entre si (EMILIARI & MOLINARI, 1988).

O *terceiro* eixo temático relaciona-se às *idéias sobre a contribuição dos fatores internos e externos no desenvolvimento das crianças***.** São estudos que priorizam a discussão sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, destacando se esses processos devem ser atribuídos, sobretudo, a fatores internos (capacidades inatas) ou externos (estimulação proporcionada pelo ambiente). Nessa perspectiva, encontramos o trabalho de G. Mugny e F. Carugati (1985), por exemplo, que chegaram a uma série interessante de conclusões sobre a ideologia do “dom”, ou seja, a idéia de um fundamento genético para as diferenças da inteligência como algo mais fortemente apoiado pelos pais do que por indivíduos que não são pais, e mais fortemente apoiado pelos pais pertencentes a classes sociais menos favorecidas.

A questão da aprendizagem liga-se ao *quarto* eixo temático que engloba as *idéias referentes à aprendizagem.* São estudos propostos em situações experimentais, bem como em condições mais naturais, agrupando-se em três grandes áreas: a) estudos que relacionam as idéias dos pais sobre o modo como as crianças aprendem ou raciocinam, com as ações educativas daqueles; por exemplo, uma situação em que ensinam ou explicam algo aos filhos, ou com o modo como estruturam o meio envolvente da criança (MCGILLICUDDY DELISI, 1982; SIGEL, 1986; SIGEL et al, 1992); b) estudos que relacionam as idéias dos pais sobre as competências das crianças com as ações daqueles que têm caráter mais social: professores, disciplinadoras, encorajadoras, assertivas, para o encorajamento à independência, motivação, afeição etc. (DIX e COLS, 1986); c) estudos que relacionam as idéias dos pais sobre áreas de responsabilidade ou jurisdição com as negociações que os pais

estabelecem nas suas interações com as crianças: complacentes, tolerantes, democráticas, autoritárias, comunicação etc. (SMETANA, 1989).

Nesta mesma linha, o trabalho de E. S. Schaefer & M. Edgerton (1985) distingue algumas dimensões relativas ao processo de aprendizagem em função dos diferentes níveis sócio-econômicos, dos pais e em relação aos objetivos de ensino. As dimensões podem ser resumidas da seguinte forma: a) aqueles que têm uma concepção do processo de aprendizagem como passivo e no outro a crença de que as crianças são agentes ativos da sua aprendizagem; b) outra dimensão que tem a idéia sobre uma motivação para *aprender é extrínseca* ou *intrínseca* para a aprendizagem e para a auto-atualização.

O estudo de Schaefer & Edgerton (1995) ainda distingue duas dimensões principais relacionadas aos objetivos do ensino: a) uma dimensão que tem em um dos pólos a crença de que o objetivo do agente educativo é favorecer e fazer guardar a informação e, no outro, a idéia de que o objetivo é ensinar às crianças como se aprende, ou a aprender a aprender; b) uma segunda dimensão diz respeito à oposição entre a idéia de que as crianças devem ser ensinadas de forma uniforme e a de que se devem ser ensinadas de forma personalizada.

De maneira geral, os estudos que buscam informações sobre as práticas educativas através dos conteúdos das idéias dos pais sistematizam um caminhar interessante no processo de socialização da infância. Esse eixo de estudos define o modo como os *pais pensam o socializar da criança*.

Estes estudos demonstram que os pais são verdadeiros construtores de regras sociais e, mesmo a partir de uma visão individualista, podemos acrescentar que os pais manifestam uma ideologia cotidiana proposta na relação educativa parental. Essa traduz o eixo fundamental em torno do qual articulam-se a vida intrafamiliar e o contexto sócio-cultural, com suas cargas de regras, expectativas, crenças, valores e posicionamentos sociais, incluindo-se a visão de infância. Assim, a relação educativa parental não é, por excelência, a única pré-determinante dos valores dos filhos, mas faz parte da dinâmica de sua constituição. Portanto, o *conteúdo das idéias parentais* pode ser considerado como meio de estruturação de normas que refletem os valores de um grupo social, as tradições de uma cultura, constituindo-se, desta forma, como um aspecto adequado a ser pontuado no estudo da socialização da infância, pois

traduzem as premissas históricas e socioculturais que constituem crenças inquestionáveis consensualmente aceitas por um grupo social.

A ***origem ou fontes das idéias parentais*** compõe o *segundo subtema* e é marcado por duas tendências. A *primeira* busca a origem nas *experiências dos sujeitos* e na sua *localização social*. Os estudos que identificaram a *origem das idéias parentais, relacionado-as às próprias experiências* dos sujeitos, são uma linha de estudos mais antiga que a segunda. Ela está relacionada ao "impacto da experiência direta com crianças. Espera-se que as idéias dos pais sejam construídas com base na experiência ou prontamente modificadas" por ela (GOODNOW & COLLINS, 1990, p.74). Essa posição é hoje defendida, sobretudo, pelos autores da *cognição social*, orientada pelo modelo do processamento de informação que se apropria de conceitos como os de *esquema* ou de *script*, vistos como tendo a sua origem nas experiências dos indivíduos, que os vão construindo por abstração e generalização da informação com que se deparam. Porém, nesse processo de construção dos esquemas, a partir das próprias experiências, pode-se incorrer em erros e enviesamentos que precisam ser resolvidos para evitar discrepâncias entre as informações. Tudo porque precisamos viver em um mundo cognitivo organizado e econômico.

A *segunda* é a que se remete às *idéias sobre o curso do desenvolvimento e educação das crianças*[42]*.* Na literatura, as crenças genéricas que mais freqüentemente aparecem relacionadas com o tema do desenvolvimento das crianças são os valores dos pais. Os valores que os pais mais desejam que os filhos desenvolvam ou aqueles que mais se esforçam em transmitir fazem parte de uma série de estudos (HOFFMAN, 1988; RUBIN & MILLS, 1992; CASTRO, 1994).

Dentro de um paradigma teórico e de pesquisa que trata dos processos cognitivos dos pais no contexto do desenvolvimento e da educação dos filhos, professores e pesquisadores da Universidade de Sevilha (PALACIOS, 1987, 1987b; GONZALEZ & MORENO, 1987; MORENO & CUBERO, 1990) e da

---

[42] Proposta em que se baseia nosso estudo. As concepções dos pais sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos filhos balizam suas intenções e práticas educativas. Isso se constitui e se mostra ao longo das relações parentais.

Universidade de Laguna (TRIANA, 1991), Espanha, desenvolveram amplo conjunto de trabalhos para o campo de estudo das práticas parentais.

Palacios (1987), a exemplo da proposta de Goodnow e Collins (1990), realizou um levantamento dos estudos sobre as idéias evolutivo-educativas dos pais. Para o autor, as pesquisas podem ser agrupadas conforme o tipo de idéias que exploram: a) idéias sobre as causas da conduta e os fatores que as influenciam; b) idéias sobre o calendário evolutivo; c) idéias sobre valores, expectativas e atitudes; d) idéias sobre como as crianças aprendem e sobre qual é o papel dos pais; e) idéias sobre as estratégias educativas.

Os estudos de Palacios (1987) Palacios & González & Moreno (1987), além de enfatizarem a idéia que os progenitores têm sobre o desenvolvimento e a educação das crianças, evidenciaram que os pais com um nível de estudo mais elevado são os que consideram possuir papel mais importante no desenvolvimento de seus filhos, ao mesmo tempo em que possuem expectativas mais elevadas em relação ao que eles podem fazer. Também parecem ser mais tolerantes em relação às condutas discordantes da norma, e mostram-se com predições evolutivas mais precoces que as formuladas por pais de nível socioeconômico e cultural baixo.

De maneira similar, Triana (1991) propõe que as idéias dos pais em relação ao desenvolvimento e à educação dos filhos tendem a aproximar-se de um dos seguintes modelos: a) há pais que consideram que a dotação genética é a maior responsável pela evolução dos seus filhos, atribuindo muita importância à saúde, à alimentação e à atividade física, tendo uma concepção quase sempre passiva do seu papel como educadores; esses são, em geral, pais de baixa renda e de profissões pouco qualificadas; b) pais que consideram que a influência do meio é fundamental e sentem-se protagonistas e responsáveis pela educação dos seus filhos; suas idéias podem estar matizadas por uma aceitação de limitações que pode ser imposta pela herança e pela consideração de que a criança, pelos seus próprios meios, também pode contribuir para o seu desenvolvimento; esses são pais com níveis profissional e educacional mais elevados.

Ao analisarmos a categorização dos “tipos” de pais e a forma como os autores tentam descrevê-los, concluímos que suas *categorizações* são extremamente tendenciosas, tendo em vista que os pesquisadores referem-se às

populações de baixa renda e rurais como grupos que têm atitudes e expectativas negativas e inconsistentes frente ao processo de socialização de seus filhos. Discordamos dessas posturas, pois elas trazem visões muito dicotômicas, não levam em consideração as questões culturais, diferenças de classes, sendo preciso superá-las para esclarecer as contradições, unificações nas diferenças das atitudes e crenças dos pais ao longo da socialização infantil.

Por partirem do suposto de que as idéias dos pais originam-se na experiência, alguns investigadores optam por comparar grupos de progenitores com grupos de avós que assumem o papel de progenitores, grupos de progenitores com grupos de não-progenitores, de pais com muitos filhos com pais que têm poucos filhos, ou pais com filhos mais velhos versus pais com filhos mais novos, enfim, grupos de pais de várias gerações (MERCEDES CUPOLILLO & ADRIANA COSTA & JANAÍNA PAULA, 2001; CHARLIE LEWIS & MARIA A. DESSEN, 1998; BENINCÁ & GOMES, 1998; WILLIAMS & MATOS, 1984; KATERINA MARIDAKI-KASSOTAKI, 2000; MACPHEE, 1983).

Algumas evidências podem colocar em dúvida este papel primordial concedido à experiência pessoal dos indivíduos na origem e construção das suas *crenças, idéias ou concepções*. Em *primeiro* lugar, parece que os pais se sentem capazes de efetuar julgamentos sobre os filhos baseados em pouquíssima experiência, como as mães de recém nascidos com 24 horas no estudo de E. R. Broussard e M. S. Hartes (1971), que mostraram-se muito conhecedoras das necessidades de seus bebês recém nascidos. Em *segundo lugar*, as diferenças entre grupos culturais são muito relevantes, não se pode deixar de levar em consideração na análise das práticas parentais.

Podemos citar o estudo de MacPhee (1983) que procurou avaliar as experiências (em qualidade e quantidade) que os pais identificam como relevantes para a construção das suas idéias educativas. O autor salientou que os seus sujeitos julgaram serem importantes as experiências com o próprio filho, seguidas da leitura de artigos e de revistas sobre crianças, conversas com amigos e profissionais de saúde. Como experiências menos importantes, os pais apontam as experiências formais como aulas de puericultura e as conversas com o respectivo cônjuge.

O verdadeiro acontecimento da socialização no Brasil, que corresponde, em boa parte, ao estudo de MacPhee (1983), pode ser encontrado no estudo de Biasoli-Alves (1994) e Biasoli-Alves, Caldana, Dias da Silva (1997), quando elas agruparam o significado das fontes de orientação procuradas pelas mães em cinco categorias. Por ordem crescente de importância, temos: 1) a *sabedoria popular*, concernente à procura de conselho com a sogra, as amigas, as comadres, os parentes, as pessoas com maior experiência; 2) *cientificista*, concernente à procura de orientação básica em livros e ou revistas, ou com especialistas (médicos, psicólogos, pediatras); 3) *experiência pessoal*, tendo no próprio sistema em que a mãe foi criada ou sua experiência ajudando e conduzindo os processos de educação da criança; 4) *parceiro*, indicando ser o companheiro (o pai) uma fonte de informações e orientação; 5) *escolaridade*, considerando-se os estudos acadêmicos como fonte importante de norteamento para suas práticas de educação dos filhos.

As autoras destacam que essa categorização pode variar de acordo com o estatuto sócio-econômico das mães. As mães de estatuto socioeconômico mais baixo apresentam maior confiança nas experiências informais, relativamente às formais, quando comparadas com as mães de estatuto socioeconômico médio.

Os dados de nossa pesquisa demonstram outra ordem de preferência; pode-se dizer que os pais e as mães professores costumam (re)passar suas experiências refletidas com a ajuda de literatura e formação para seus cônjuges. Além da formação, os modelos são retirados da prática do próprio cônjuge, com familiares próximos (pais, avós, tios), com as próprias experiências (profissional ou com os filhos), com os próprios filhos (mais velhos), da literatura e com o apoio especializado.

Ninio (1979) estudou a influência de conselhos de especialistas sobre as origens das idéias dos pais. Segundo ele, existe uma variação da importância atribuída às diversas fontes por eles consideradas em função do *status* socioeconômico dos pais: quando mais elevado citam mais fontes profissionais (livros e especialistas) do que outros.

Goodnow (1985) também pronuncia-se quanto à influência de determinados fatores na origem das idéias parentais. Considera que esta influência pode se encontrar na experiência com a criança, o cônjuge ou outros

adultos que se relacionam com os pais, nas conversas informais sobre as crianças, e/ou nos conselhos de especialistas. Acrescenta aos resultados do estudo de Ninio a confiança em especialistas como sendo responsável pela origem e mudança nas idéias dos pais, relativa ao efeito positivo de diferentes padrões de alimentação e ao treino de controle de esfíncteres nas crianças.

Nos estudos expostos até aqui, podemos observar que as explicações sobre a origem das idéias paternas envolvem desde características de personalidade a influências socioculturais. Mas observamos que o eixo que estuda a *origem ou as fontes das idéias parentais* relaciona-se àquilo que leva os pais a optarem por determinada forma de socializar os filhos. Por indicarem o porque os *pais pensam desta ou daquela maneira o educar*, este é um aspecto a ser explorado em nosso estudo empírico.

Nossa proposta encontra respaldo no estudo de Carugati (1990), Emiliani e Molinari (1988); eles defendem que a origem das crenças e concepções sobre a criança deve antes ser procurada no discurso socialmente partilhado, nas concepções, nas representações e experiências sociais dos indivíduos e dos grupos, na sua identidade social e nos modelos culturais partilhados pelos grupos sociais, proposta também é teorizada por Vygotsky (1994) por acreditar que a informação não é algo que os indivíduos encontrem a esmo. O que eles encontram são as definições e interpretações desta informação. A natureza da informação para o modelo vygotskiano é social, plural e contraditória, e resulta tanto da experiência direta como da transformação da informação científica e das idéias que os indivíduos encontram e dialogam entre eles nos seus grupos sociais.

Outros estudos elaborados em contextos teóricos predominantemente sociológicos ou antropológicos procuram pontuar a importância da cultura e de seus impactos nas práticas assumidas pelos pais. Eles postulam que a variabilidade das idéias dos pais sobre o desenvolvimento e a educação das crianças são diferenciadas em função dos modelos culturais ou das representações sociais sobre a idéia dos indivíduos.

Ainda no que toca à relação do efeito da pertença cultural e dos grupos étnicos no conteúdo do pensamento dos pais, os trabalhos de Arnold J. Sameroff e Leslie A. Feil (1985), Goodnow (1985) e Miller (1988) apontam para a idéia de

que grande parte dos conteúdos está, em grande medida, “pré-fabricada”. Ou seja, ela é composta por idéias que os pais encontram no seu meio e que facilmente tomam como suas. Assim, afirmaram Chombart de Lauwe & Feuerhahn (2001), que estudaram a forma como as teorias acadêmicas sobre crianças foram integradas nas teorias do senso comum determinando as práticas educativas culturais.

Um exemplo dessa linha de estudo encontra-se em Hess e Holloway. (1984), e em Sameroff e Fei (1985). No primeiro, temos um estudo realizado entre mães japonesas e mães americanas e, ainda, entre mães americanas e mães inglesas. O segundo entre mães mexicanas e mães inglesas. Comparando mães brasileiras e mães americanas, temos ainda o trabalho de Rosen (1962), em Piccinini (1981), que foi realizado no Brasil na década de 1960. Ele é o que mais interessa-nos aqui.

Mesmo sendo um estudo da década de 1960, o estudo de Rosen é relevante por comparar mães brasileiras com mães americanas. Ele busca analisar a estrutura familiar brasileira da década de 1960, suas práticas educativas e a motivação das mães frente à realização de crianças do sexo masculino. Os dados da família brasileira reforçaram várias características relacionadas à classe social, ao meio urbano e rural, à região, além de aspectos de origem étnica das pessoas. Ele identificou, ainda, um tipo de família em qualquer parte do Brasil: a família autoritária com pai dominador, na qual o pai seria a pessoa privilegiada e teria sempre a palavra final nas decisões importantes. A mulher, por sua vez, aparece em posição inferior à do marido, tanto social como psicologicamente, esperando-se que ela seja submissa, responsável e passiva. Seu principal papel era manter o lar e cuidar dos filhos.

Os dados dessa pesquisa sugerem que, no Brasil, mais do que nos Estados Unidos, a criança tende a ser mais freqüentemente acariciada e mimada, inclusive até idade mais avançada. Há forte tendência de os pais em serem superprotetores e indulgentes, o que parece refletir, segundo Rosen (1962), uma concepção da cultura brasileira quando se refere à criança como uma *criatura frágil*, que deve ser protegida e necessita de constantes cuidados.

Ligado a isto está o fato de os pais brasileiros apresentarem menos ênfase sobre o “treinamento” – ou modelagem, termo assumido pela proposta

comportamental – da criança em realização pessoal e independência. Assim, as mães brasileiras tendem menos do que as americanas a elogiar, por exemplo, as atividades e qualidades da criança que a levem a ser mais independente. E, ainda, os pais brasileiros tendem a ter elevado grau de controle autoritário nos cuidados com a criança. Portanto, elas deveriam ser submissas e respeitadoras o tempo todo, especialmente na relação com o pai, no entanto, a mãe é menos dominadora, mas como ela está em contato constante com a criança, seu principal papel é o de agente disciplinador. Por fim, ambos os pais tendem a permanecer, ao longo da vida, exercendo forte influência na vida dos filhos.

Para o autor, muito mais que nos Estados Unidos, a criança brasileira é mais severamente disciplinada quanto à manifestação de agressão e hostilidade em direção aos pais e irmãos. As mães americanas permitiram, conforme Rose (1962), a expressão da agressão na criança, temendo prejudicar suas iniciativas, mais do que no Brasil. A mãe brasileira, menos preocupada com este aspecto, tende a ver a agressão da criança como uma possibilidade de ruptura e ameaça de sua autoridade, sendo neste aspecto reforçada pelo marido, que tende a ser menos tolerante do que ela quanto à agressão da criança.

A título de exemplo temos o estudo de Cynthia Andersen Sarti (2003), que analisa as relações na família, sobretudo a partir das mudanças nos papéis familiares, inevitáveis diante da crescente incorporação da mulher ao mercado de trabalho e da possibilidade de contracepção cada vez mais assegurada. Os resultados de seu estudo tornam evidentes duas questões estruturais na família moderna: o conflito entre a afirmação da individualidade e o respeito às obrigações e às responsabilidades próprias dos vínculos familiares como gerador de conflitos entre os membros das famílias, destacados em outros estudos. Nas famílias pobres, esse conflito aparece pouco acentuado pela precedência do todo, em detrimento das suas partes – os indivíduos. Portanto, as relações familiares entre os membros das famílias mais pobres seguem um padrão tradicional de autoridade e hierarquia.

O conflito entre família e individualidade constitui problema fundamental nas análises sobre a identidade feminina. A esse respeito, os estudos de Bruna Franchetto et al (1981), Eunice Durham (1983), Danielle Ardaillon e Teresa Caldeira (1984) apresentam significativa discussão

antropológica sobre a questão. A questão da individualidade também tem sido questão central no trabalho de Maria Lygia Q. Moraes (1985; 1994), assim como em Sarti (1995).

Voltando à análise das relações entre homens e mulheres nas famílias mais pobres, Sarti (2003) pode perceber que a dificuldade de afirmação individual é expressa fundamentalmente como uma questão de ordem moral. Isso sela tanto para o homem quanto particularmente, para a mulher, que tem posição subordinada na hierarquia familiar. Tal dificuldade aparece como uma incongruência em seu universo moral, no qual os elos de obrigações em relação a seus familiares prevalecem sobre os projetos individuais.

As colocações de Sarti associadas às propostas de Rosen (1962) remetem-nos à reflexão sobre os *valores*. Os dados da autora revelam valores e princípios coletivos no seio das famílias mais pobres e os dados de Rosen mostram valores relacionados ao modelo de família burguesa, essencialmente urbana, possuidora de um padrão de intensidade emocional e de privacidade, hierarquia rigidamente estabelecida e de delimitação precisa dos papéis masculinos e femininos.

Aproximando as colocações propostas até aqui à nossa abordagem teórica, pudemos observar que as *matrizes de referências* para a socialização da infância respaldam os princípios e as práticas sociais. conforme Sarti, os valores podem viabilizar a emergência, a consolidação e a difusão de práticas, inclusive na relação educativa parental, seja em direção às preservações ou em direção às mudanças na vida cotidiana. Por outro lado, mesmo sendo um estudo realizado há meio século, em Rosen vemos a tradução da matriz que referenda princípios e valores da família burguesa. A comparação de ambos demonstrando diferentes modos de procedimento em função dos níveis socioeconômicos, da hierarquia na família, das relações de poder, do gênero, das classes sociais (o proletariado urbano composto por trabalhadores que moram nas cidades e a burguesia que dominava a produção e comandava o comércio), leva-nos a concluir que os estudos deram grande avanço no conhecimento das práticas assumidas pelos pais na educação dos filhos, mas é necessário que façamos uma análise dos resultados até aqui obtidos.

4.5.2. Para além das práticas educativas parentais: algumas considerações

O mundo mudou e parece que o nosso grande engano tem sido continuar tentando explicá-lo como o fazíamos em tempos passados por meio do paradigma newtoniano-baconiano-cartesiano. Este paradigma que, sabemos bem, em boa medida serviu de base para a realização da maioria dos estudos que conseguimos selecionar a partir do levantamento bibliográfico. O que se destaca, quer seja a partir de uma perspectiva positivista ou mais interacionista, é que há o predominio da questão da dominação dos outros pela força, pelas posições de poder, hierarquias machistas e racistas, pela ênfase na competição em detrimento da cooperação. A questão central, sabemos, ainda passa pelo "controle, pela produção em massa e a padronização".

Os estudos também refletem uma perspectiva estrutural e descritiva. Um raro momento aparece quando os estudos abordam padrões que comporiam os diferentes modos de procedimento no cotidiano, percebendo que as práticas parentais dependem da história, da cultura, das pessoas, e enfim, denunciam que elas estão bem longe de um processo de *homogeneização histórica*.

Quando buscamos na literatura científica a temática dos valores, percebemos dois marcos teórico-metodológicos definidores dos estudos: as *abordagens funcionalistas* e as *marxistas*, mas somente esta última configura a base teórica que inaugura, entre nós, o interesse pela pesquisa sobre os valores que perpassam a relação educativa parental.

Nas abordagens funcionalistas, constata-se ainda a persistência de valores como: a separação entre os sexos, a dupla moral, o sentimento de propriedade vigente na dominação do homem sobre a mulher, a condenação do adultério feminino e o estereótipo do machismo, o orgulho familiar, o comportamento de solidariedade fraterna com valorização desmedida da virilidade ou do ciúme, separação entre o mundo do homem e da mulher, relações formais e distantes com o pai, relações afetivas e possessivas com a mãe, privilégio dos filhos mais velhos em detrimento dos irmãos. Encontramos ainda grande ênfase sobre os valores ligados às posturas neoliberais, como à necessidade de consumo, ao *status* social, à posse de bens, à individualidade, à competição, à vergonha na demonstração de afeto e proximidade, como à demonstração de

pontos fracos da personalidade. Os resultados obtidos nos estudos que buscam discutir a questão dos valores parecem ser orientados como estratégia mantenedora do *status quo* social.

Esses valores tendem a explicitar um conceito de classe que se empenha em manter a divisão social, a hegemonia cultural, inibindo as lutas e contradições propostas pela sobrevivência cotidiana. Nesse movimento de continuidade e preservação, há a manifestação ou o desdobramento da construção de subjetividades "possíveis" sob o domínio do capitalismo. Esse tipo de subjetividade seria marcada pelo fenômeno da alienação e do fetichismo para as classes da sociedade como um todo.

Neste sentido, a obediência dos filhos para com os pais ou, ao contrário, a manifestação de uma postura revolucionária e contestadora, podem estar diretamente relacionadas ao tipo de valores que são legitimados na relação educativa parental. Certamente que uma postura submissa ou revolucionária é tributária do processo histórico. A persistência ou a transformação desses valores e as práticas que engendram nos intriga e nos direciona do campo do "vivido" para o da "ideologia".

Outro aspecto interessante identificado nos estudos pesquisados foi: a centralização nas *origens das crenças parentais* que valorizam uma *perspectiva mais sociológica,* pois dão destaque à inserção objetiva dos atores sociais. Enquanto isso, os estudos que se centram sobre as *fontes das idéias parentais* valorizam uma *perspectiva mais psicológica*, mais próxima da experiência subjetiva dos sujeitos. Não queremos com isso reduzir à simples questão da oposição individual *versus* a social, ou a perspectiva sociológica *versus* a psicológica. Ao contrário, acreditamos que o ideal seria uma visão integradora dessas perspectivas, o que em parte aconteceu na década de 1990, através de estudos da linha psicossociológica, assim como no campo de estudos sobre o conceito de socialização.

Por agora, denunciamos que existe um vazio investigativo da temática *práticas educativas e o ensino de valores,* sobretudo na articulação entre origens, fontes e idéias, o que nos leva a novas inquietações sobre essa ausência.

Embora não caiba aqui responder o por quê da ausência de estudos que busquem compreender a questão dos valores, da ética e da moral, a partir de

uma perspectiva crítica e dialética, esse aspecto torna-se mais intrigante quando percebemos que as posturas éticas e valorosas tornam-se condição humana porque revelam o desejo de relações mais justas em pólos de diferentes níveis. Falar da construção de valores implica em considerar a amplitude dos aspectos do psiquismo humano e os afetos e os sentimentos que os compõem e que acabam tendo grande influência na consciência moral das pessoas.

Falando na urgência de repensar novas formas de conceber os valores nas relações sociais porque eles fazem parte da formação integral, temos que buscar compreender os movimentos históricos que compuseram a alquimia dos valores na formação das crianças.

CAPÍTULO 5

DAS CONVERSAS COM OS PAIS

> Serei eu capaz de amar o bem?
> Está bem, sim, amo-o, mas é porque o amo que não consigo amá-lo. No meio dos acidentes, das asneiras e das idéias esquisitas, nunca mais estarei tranqüilo. Inquietações, responsabilidades, e estas responsabilidades são tanto mais pesadas para mim quanto mais me repetem, de todos os lados, que são pesadas, que se os meus filhos estagnarem, ou se desviarem, será porque não soubemos criar a atmosfera familiar que lhes teria sido favorável.
> Receio não estar à altura de minha tarefa, não ser "o bom pai" cuja imagem feliz e difundida pelos "*mass* media", os que me rodeiam vão atribuir-me os fracassos e os defeitos do meu filho... O receio de amar mal não ajuda a amar. É demasiado duro, gostaria de respirar um pouco, mas não nos podemos demitir do papel de pai, a não ser no sentido absolutamente figurado do termo (...)
>
> (SNYDERS, 1984, p.15-16)[43]

Que significado tem a discussão teórico-histórica até aqui expressa neste trabalho quando nossa preocupação é a constituição de um projeto transformador para essa realidade social complexa que temos hoje? Lembremos aqui as palavras de Drummond (2003) que nos ensina a desconfiar de uma única face aparente das coisas. Com ele somos instigados a buscar chaves que possam nos ajudar a conhecer e compreender os processos e relações sociais que, hoje, seguindo uma lógica da modernidade – nos desafia a formular questões e a constituir visões que nos aproximem do concreto vivido e pensado

[43] G. Snyders. Não é fácil amar nossos filhos. Lisboa: Dom Quixote, 1984.

por diferentes sujeitos sociais – que, corajosamente, assumem a tarefa de educar a infância.

A *relação educativa parental* assume importante papel quando refletimos sobre as relações que os homens mantêm no contexto social. É a partir dela que se concretizam, ou não, as propostas de uma *matriz axiológica,* a qual pode sustentar as concepções e representações que os pais-professores e mães-professoras possuem em relação à educação de seus filhos.

Buscamos, então, apreender, numa perspectiva dialética, o que os pais pensam sobre a socialização dos filhos, como percebem suas próprias posições em relação às suas concepções de socialização, as razões que os levam a pensar desse (ou daquele) modo e suas possíveis relações com as formas de estruturação e organização das relações sociais e culturais.

Os pais têm que mediar e (re)significar suas ações e seus papéis diante das exigências históricas postas no processo educativo. Então, com base nas leituras e análises que realizamos ao longo deste estudo, buscamos articular dialeticamente os discursos dos sujeitos, identificando as diferentes concepções/representações sobre a educação da infância, a *ideologia cotidiana,* delimitando a quantidade de representações e concepções que constituíam os relatos dos pais-professores e mães-professoras (e conseqüentemente de reflexões por eles suscitadas). Isso permite-nos afirmar que o conjunto das informações obtidas assemelham-se, de certo modo, à visão propiciada por um caleidoscópio: cada relato, cada representação, cada desejo em relação ao futuro dos filhos, cada prática relatada reúne múltiplas combinações, com as mais variadas tonalidades. Esse é o tom que sugere o início de nossa *conversa com os pais.* O tom do início dessa conversa é variado, criativo, possui formas e cores que representam a vida dos próprios pais, dos filhos e da vida que querem para as futuras gerações, e que eles pensam do que pensam sobre esse educar, ou meta-ideologia, o por quê eles pensam assim numa sociedade como a nossa e, finalmente, quais são as principais influências sobre esse pensar.

Nosso interesse é saber se há indícios de que é possível assumir o “educar o filho para um outro mundo”. É importante, ainda, identificar quais os *princípios éticos* ou que *matriz axiológica* a qual se vinculam as práticas e as ações educativas dos pais e das mães professores, e quando eles ensinam um

viver pautado naqueles conceitos – valores humanos – durante a socialização da criança.

Buscamos, ainda, avaliar se há sinais de tendências emancipatórias no processo de socialização da infância que possibilitem dizer que os pais estão formando uma nova geração capaz de inspirar, entender, sentir, e praticar outras relações humanas, sintonizadas com formas mais solidárias, cooperativas, altruístas. Necessita-se dizer, ainda, que é deliberada a decisão de identificar quais os *princípios éticos* ou que *matriz axiológica à* qual se vinculam as práticas e as ações educativas dos pais e mães professores.

Gostaríamos de apresentar alguns dados mediante uma articulação em duas diferentes posições: 1) na primeira, buscamos, a partir de uma *forma descritiva*, visualizar um retrato da relação educativa parental e do modo como a infância vem sendo socializada; isso nos daria a primeira idéia sobre o educar da infância, tal como ele é vivido ou representado pelos próprios pais; mesmo que esse seja um passo *informativo*, lembramos que ele traz informações sobre as práticas educativas; 2) na segunda posição, as descrições, representações e concepções dos pais professores compõem uma *ação social* que é sempre histórica; neste sentido, buscamos articular dialeticamente o surgimento de novas formas de educar com uma "ordem moderna" de proceder em meio aos aspectos "tradicionais" resgatados pelos socializadores. Pensemos no caleidoscópio que movimenta e articula novas formas e cores; esse conjunto de condições reflete a imagem do educar da infância e as suas possibilidades de transformação.

Procuramos compreender de que maneira as "tendências" – normas sociais, expectativas coletivas referentes aos papéis e às funções das instituições e dos sujeitos sociais – que movimentam a realidade estão presentes, também, na dinâmica que envolve a relação educativa entre pais e filhos. Isso permitiu-nos destacar a mediação promovida pelo ato educacional, cuja síntese se expressa no discurso, nas representações e concepções dos pais e mães professores como um processo social e culturalmente determinado. Essa forma de apresentação dos dados consentiu-nos, em um segundo momento, perceber a dinâmica da constituição de uma *prática educativa paterna e materna* – denominação que assumimos para definir as opções educativas dos pais –, bem

como os elementos de resistência aos comandos do movimento que reeditam a organização social atual.

5.1. Processos de socialização: concepções e representações de mães-professoras e pais-professores sobre a sua prática socializadora

Com base na investigação empírica, optamos, neste item, por trazer as informações contidas originalmente no conteúdo das entrevistas/práticas discursivas pelas mães-professoras e pelos pais-professores. Após analisarmos as informações, construímos nossos dados, aqui apresentados, neste primeiro momento, em forma descritiva.

Apresentamos a seguir um *Quadro Descritivo* das colocações dos pais-professores sobre as suas ações educativas socializadoras, destacando elementos constituintes dos discursos e das práticas assumidos pelas mães-professoras e pais-professores e expressos nas suas concepções e representações.

Quadro 2: Descritivo das colocações* dos pais-professores sobre a ação educativa socializadora deles

Como os pais representam	**PAIS-PROFESSORES** (concepções, representações)	***MÃES-PROFESSORAS*** (concepções, representações)
Família	• Ela é a base para a formação de pessoas equilibradas • É dever participar ativamente da vida da familiar • Não coloca limites para os filhos • Quando a família perde seus aliados na educação dos filhos, caminha para posturas individualistas • Os filhos são continuidade da família • É fundamental que se tenha união na família • Há pouca demonstração de emoção na família, inclusive na sua atuação como pai • Refúgio para os membros da família	• Ela é a base para a formação de pessoas equilibradas • As famílias estão desestruturadas o que compromete a socialização da infância • Os filhos também educam a própria família (as relações, a tolerância) • A questão do tempo moderno permeia as famílias (ninguém tem tempo para ninguém) • A família extensa apóia e ajuda na socialização dos filhos • A família tem que ser unida para socializar bem • A religiosidade tem que fazer parte da família • As famílias estão sem preparo para educar • Refúgio para os membros da família
Pai-professor mãe-professora	• O que os filhos vão ser passam pela preocupação do pai-professor • É maior a responsabilidade • Não quer ser o corretor da criança • Acredita que bater não resolve nem educa • A formação ajuda no seu papel de pai	• se dizem mães-educadoras

O papel da mãe	• Controladora • Tem papel mais importante na relação educativa parental • É mais enérgica que o pai	• Controladora • Proteção/cuidado/comprometimento • Atenciosa/amorosa/dedicada • É difícil, cansativo, demanda tempo • Mãe-educadora • Busca a opinião do pai na educação do filho • Deveria ficar mais em casa • Provedora, mas com pouco tempo para ser uma mãe centrada • Responsável pela Educação da criança (mas não gosta desse encargo) • Não bate na criança
Papel do pai	• Tem que ser autoritário, impor limites e o controle sobre a criança • Ele é à base da família (mantenedor) • Quando amoroso educa filhos amorosos • Desligado na relação educativa • Dá ênfase ao diálogo • Não participa do ensino da religião, mas aceita	• Tranqüilo na relação/quase não participa • Autoritário • Permissivo/desligado na relação educativa • Não impõe limite • Limite diferenciado da mãe
Relação educativa parental	• Pais que educam juntos, educam melhor • Pais devem estar sempre presentes na vida dos filhos • Não concordam com o bater na educação da criança, mas permitem • Acreditam que se deve manter o respeito na relação educativa (em todos os sentidos) • Priorizam a organização do lar	• Falta o diálogo, que é o mais importante entre todos os membros da família é o mais importante • Falta o respeito humano na relação • Falta demonstração de afetividade • Não consegue controlar os limites dos filhos • Os pais cansados/estressados, vivem na correria da proposta capitalista • Os filhos não estão se sentindo amados • Há medo da reação dos filhos • Os pais demonstram culpa pela sua ausência • Os pais estão materialistas, preocupados com o ter e o dar, mas não estão preocupados com a formação dos seres humanos melhores. • Os pais não procuram entender os filhos • Estão faltando pessoas que participem da relação educativa parental • A relação tem que dar base emocional, cultural, relacional • Ela tem que fornecer os ingredientes da felicidade • Educar é função dos dois, não pode ser depositada somente em um dos pais • A relação tem que ser pautada em bons exemplos, conselhos, e ser mais democrática • Esperança de receber cuidados dos filhos
Educação dos filhos hoje	• Os filhos ficam pouco tempo com os pais • Os dois pais são importantes na educação dos filhos • Todos dizem preparados para educar as crianças, mas não estão • Os pais não conseguem impor os limites às crianças • Os filhos estão sedo educados de forma individualista • Os pais devem ter consciência de que muitas instâncias educam, além da família • Eterna missão	• Pais correm e querem que os filhos corram • Ter filhos é gratificante • Eterna missão
Ideal para a educação dos filhos	• Dividir tarefas educativas • Todas as pessoas devem colaborar na educação da infância (ampliar o foco de atuação das pessoas) • Resgatar a educação do passado	• Diálogo (permitir a interlocução da família) • Respeitar os filhos (amplo respeito pelo humano, pela vida, pela sociedade) • Religião tem que ser a base da educação dos filhos

	• Os pais devem educar contra as propostas de um suposto modernismo (mídia, internet, vídeo game, etc.) • Não há uma receita ideal sobre o educar, pois as pessoas são diferentes • O diálogo é imprescindível no educar • Ensinar a criança a ver e a compreender o homem em sua totalidade • Os pais devem assumir a sua responsabilidade e o seu papel no educar dos filhos (questão do tempo, estresse, jornada dupla de trabalho) • Assumir uma postura de reeducação sempre • Deixar que as crianças vivam a sua infância plenamente • A postura da amizade é o ideal no educar das crianças	• Fazer que os filhos entendam que suas opções são para a vida toda • Estabelecimento da confiança • Educar contra a proposta individualista • A construção de valores na educação dos filhos é importantíssima • Fazer com que a criança sinta gratidão pela vida, pessoas • respeito à individualidade de cada pessoa (inclusive os filhos) • Não há receita que possa ser comum a todos os filhos, isso implica no não entendimento das diferenças, da diversidade • Socializar os filhos para que eles se conscientizem da necessidade de se eliminar as desigualdades sociais.
Diferenças no educar através das gerações	• Diferentes gerações influenciam e educam • Não se pode ser igual dos nossos pais (consciência das mudanças) • As gerações educam iguais • Diferentes gerações influenciam e dificultam • As gerações ajudam no resgate do respeito com as novas gerações • Os pais procuram não repetir os erros que as gerações mais velhas cometeram	• Não havia diálogo entre as gerações e isso era um fator complicador • Há diferença no modo como as gerações educam, isso pode gerar conflito nas relações educativas (- liberdade)
futuro de seus filhos	• Querem filhos independentes • Com estabilidade financeira • Competentes • Felizes • Que sejam pessoas livres • Que sejam pessoas que entendam o mundo, as pessoas, a natureza • Que sejam pessoas menos individualistas • Mais críticos e transformadores • Pessoas bem educadas, pessoas de bem	• Independentes/Autônomos • Competentes (não competitivos) Empreendedores • Pessoas amorosas • Filhos felizes • Que tenham independência financeira • Pessoa de bem, com caráter • Pessoas transformadoras do social • Equilibrados emocionalmente • Formados • Respeitosos (às pessoas e ao mundo) • Estabeleçam bons vínculos afetivos com as pessoas • Solidários
A sociedade e a família	• A família é a base de uma sociedade melhor • Uma sociedade melhor precisa educar as futuras gerações com mais limites (respeito ao espaço do outro, da natureza e do social) • Dedicar mais tempo à socialização das crianças	• A sociedade está muito mal • A modernidade esqueceu de aperfeiçoar o ser humano • E preciso socializar uma nova pessoa
Sociedade melhor	• Fazem crítica à modernidade e as suas implicações na construção de um mundo melhor • As pessoas devem ser socializadas de modo a serem capaz de ver e compreender a totalidade das coisas (pessoas, mundo, social) • É preciso educar para a paz as futuras gerações • Criar filhos e ensiná-los a sonhar, construir e conservar um mundo melhor • A educação de uma sociedade melhor deve ser pautada na ética • Devemos educar pessoas menos individualistas • Promover uma ética para um mundo melhor • Tratar a criança como a criança cidadã	• Sociedade mais solidária • Os pais têm que pensar numa sociedade melhor e educar seus filhos com essa visão • Formando pessoas mais preparadas para as constantes transformações sociais • As crianças têm que aprender a respeitar as pessoas e o mundo • As pessoas têm que explicar as coisas importantes da vida para as crianças (como os valores) • Os pais têm que ensinar a respeitar o todo • Os pais devem promover referenciais para a vida individual e coletiva
Ser humano melhor	• É um ser humano pleno, compreendido em todas as suas dimensões • Esse ser humano dá ênfase à questão da afetividade; a amorosidade é presente em suas relações	• Um ser humano que valorize os valores que importam a humanidade • Que se distancie da competição desenfreada que tira a noção do que é importante na sociabilidade

	• Ele deve saber conviver com as pessoas (saber ouvir, falar, boa socialiabilidade) • Todas as instâncias educativas devem assumir o educar desse ser humano, e esse educar deve ser pautado no objetivo da construção de um mundo melhor • Esse novo ser necessita de mais atenção, mais tempo com as crianças • Ele deve manter relações sociais mais aprofundadas • Deve ser feliz • Menos individualista • Estar mais próximo da natureza	• Fora da lógica da competição capitalista
Medos e temores no educar	• Medo do mundo moderno • Violência • Se o filho vai dar conta de mudar o mundo que deixamos por legado • Drogas • Revolta dos filhos • Outras formas educar (amizades, instituições etc.) • Individualismo (ignorar a existência do outro) • Medo da liberdade extrema (falta de limites)	• Medo do mundo moderno • Da falta de valores • Das más companhias (influências negativas) • Drogas • Violência • Mercado de trabalho • Que os filhos tenham problemas financeiros • Medo que o ser humano que estão socializando não seja um ser transformador • Medo do individualismo • Falta de parâmetros na educação dos filhos pelos pais atuais • O distanciamento das pessoas • Da sensação de abandono
Prática educativa Paterna e Materna	• Democrática/Liberal • O bater e o castigo não educam, mas toleram • Autoridade/Controle e Firmeza no educar • Diálogo • Religiosidade, não ensinam, mas destacam a importância • A educação é política • Orientação	• Controladora/administradora • Mãe-educadora (valoriza sua formação) • Democrática/liberal/negociadora • Bater e castigar • Pauta suas ações na afetividade • Confiante na sua prática • Persistente em seus objetivos e suas ações • Companheirismo/preserva a boa relação • Promove um trabalho de equipe na família • Protege a criança • Pensa no amanhã da sociedade e na formação de um ser humano melhor • É eclética em seus posicionamentos
Gênero	• Existem diferenças na educação de meninos e de meninas • Não existe • Educar meninas é mais difícil	• Não lhe agrada e ela não educa diferente, mas admite que há diferença na educação em relação a questão do gênero. Protege-se mais a menina
Infância	• Melhor Fase • Aprendizado • Princípio • É a base do bom indivíduo • Segurança • Brincadeiras	• Fase de aprendizagens • (valores)/trabalhada/educada • Fase do desenvolvimento humano • Fase de brincar/divertir/ não preocupar • Tem que ser melhor vivida • Fase de cuidados • Tempo para plantar amor/ limites • Base da vida adulta
Criança moderna	• Criança moldada • Muito cobrada (agenda) • Vive com máquinas • Sozinha (não participa das relações sociais) • Longe da natureza • A infância desapareceu • Está independente/auto suficiente	• Sem tempo para brincar • Agenda • Isolada • não há tempo para a criança (adultos) • Não tem mais infância • Não convive com pessoas (temida e inseguras na relação) • Sem limites
Valores	• Diálogo • Respeito às pessoas	• Respeito (entre pais, filhos, pessoas, para com o mundo e a vida, pelo coletivo)

	• Honestidade • Exemplo • Amizade • Responsabilidade • Amor • Paz/ Equilíbrio • Valores diferentes dos valores burgueses • Autonomia • União • Valorização da família • Confiança	• Diálogo • Honestidade • Exemplo • Amor • Confiança • Responsabilidade • Aprender a dividir • Não ser materialista • Saber relacionar-se com as pessoas (saber ouvir, saber responder, compartilhar a visão do outro) • Autonomia e independência • Obediência • Exemplo • Religiosidade • Gratidão pelas coisas • Perspectiva para a construção de uma vida melhor
Violência	• Desrespeito à pessoa • Falta de diálogo • Desrespeito à vida • Matar • Capitalismo	• Desigualdade social • Falta de solidariedade • Desumanidade • Banalizar a vida • Matar • Tudo o que agride as pessoas • Violação dos direitos humanos • Oposto do que construímos como professores • Falta de educação • Falta de paz entre as pessoas • É prejudicial à família • É continuar educando as crianças do jeito que a sociedade está educando, é levar a sociedade ao caos
Violência Doméstica	• Não é natural	• Bater na criança • Competição profissional no lar • Desrespeito às pessoas da família • Explorar a criança em todos os sentidos • Violência física contra a criança, a mulher, o marido

***** As concepções e as representações contemplam, em resumo, as afirmativas dos pais nas entrevistas. As colocações dos pais foram hierarquizadas de acordo com a ordem de importância dada pelos próprios sujeitos, mas não se considera, apenas, o dado quantitativo, isto é, o índice quantitativo de aparição das respostas.

Os dados descritivos permitem-nos observar uma totalidade da relação educativa parental. Compreende-se que a vida é um constante desafio e, muitas vezes, impõe momentos de dúvidas, e até mesmo sensações de desamparo, angústias e medos. Além disso, vários outros determinantes subjetivos podem vir a compor esta experiência, intensificando-se quando eles passam a estar relacionados ao "*sucesso ou ao insucesso na educação dos próprios filhos*" (Magda C., entrevista realizada em 04/08/2003).

Esses pais e mães professores trazem-nos informações que podem metaforicamente ser consideradas como as peças do caleidoscópio. Desse modo, os pais movimentam-se quando o assunto é a "socialização da infância", temática

que parece mobilizar, nos pais e mães professores, aspectos racionais e emocionais que se articulam durante suas falas.

Numa primeira tentativa de interpretação, dir-se-ia que, na constituição dos seus papéis durante o processo de educação de seus filhos, os pais buscam apoio das mais variadas formas – formação acadêmica e científica, revistas especializadas, congressos, instituições, apoio familiar, apoio de especialistas –, o que nos leva a pensar a "relação parental" como algo processual, aberto, que contém, além do envolvimento entre pais e filhos, várias outras pessoas e relações.

Os pais afirmam que desejam que os seus filhos sejam "*pessoas de bem*", "*competentes*", *"felizes"*, capazes de enfrentar esse mundo tão conturbado. Eles também desejam filhos capazes de se auto-sustentarem, tornarem-se independentes, até cuidarem dos próprios pais ao longo da realização de suas vidas.

A partir do modo como nossos sujeitos apresentam a sua realidade na criação e educação dos filhos, percebemos que acreditam em *ideais* quando propõem novas práticas educativas que sejam capazes de promover uma visão mais positiva do mundo. Talvez, até transformá-lo.

Os pais afirmam suas crenças na eficiência dos modelos pautados em posturas éticas e reflexivas. Procuram aproximá-los dos padrões compreendidos como representantes do "*bem*" e, é claro, procuram afastar os filhos daqueles que são interpretados como o "*mal*" ou como "*má companhia*". Porém, discutem, descrevendo aspectos que se contradizem, ora positivos, ora negativos. Por exemplo, o pai-professor aparece como a base da família, mas também como autoritário, que "dialoga, mas que também não impõe limites e não participa". A mãe-professora, por sua vez, é vista como mais "enérgica que o pai", "controladora", porém é "amorosa", "dedicada", apesar de ter pouco tempo e "bater ou castigar" a criança.

Os pais afirmam que acreditam no cultivo das "boas amizades", do "poder da afetividade" e, sobretudo, do "diálogo". Dizem que é importante "respeitar a vontade do outro" (quer seja do filho ou de outro membro da família) e procuram ensinar esse respeito aos filhos, orientando-os que os valores devem

ser considerados frente a todas as pessoas, à vida, ao mundo, em todas as situações.

Aceitam e dizem amar seus filhos, na maioria dos casos, independente de seus méritos, casos e descasos, apesar de terem problemas com o tempo que se dedicam às crianças, com o cansaço e o *stress* do dia-a-dia. Os filhos são considerados "*virtudes*" em suas vidas, mas essa virtude impõe a "*missão*" de "educar *eternamente*". Essa missão implica em serem "bons pais", fazendo que os filhos alcancem melhores patamares de vida, inclusive aqueles que eles mesmos não alcançaram, tais como o "estudo, a formação universitária, um trabalho melhor", várias formas de realização pessoal.

Eles não têm por que fingir, afinal, muita coisa está em jogo e, se um filho obtém "sucesso", significa que ele será um "*adulto independente, autônomo*, *competente e feliz", e,* portanto, que a família foi bem sucedida, pois o sucesso de um filho implica no sucesso dos pais. Seria o mesmo que dizer que naquela família os pais conseguiram promover um solo fértil, cuja *"semente gerou a planta, que gera flor, que gera um bom fruto".* Um filho bem "*sucedido*", uma "*pessoa de bem*", traz orgulho para os pais, que se encarregaram da árdua tarefa do educar.

O resultado da socialização de um filho não tem meio termo. Os pais não querem o "*meio termo*", eles querem o "*sucesso"* e não há como fingir esse sucesso. Se um filho vai bem nos estudos, se está na universidade, se ele mostra-se interessado e competente, então se entende que ele caminha para o sucesso. Mas se ele é um alcoólatra ou usa drogas, se é agressivo ou violento, não há como fingir: algo deu errado. Percebe-se que os pais sentem que é necessário inovar, inventar, reinventar as práticas educativas e, o mais importante, acreditam que se a família (modelo burguês) for alicerçada em "*bases sólidas e religiosas*", e se os pais "*educarem a criança juntos*", o resultado pode ser melhor.

Eles buscam, segundo suas afirmações, adaptar-se às transformações sociais e, para isso, dizem "estudar, profissionalizarem-se, mostram-se autônomos, procuram relacionar-se bem com os filhos, trocam idéias, mantêm o diálogo, procuram apropriar-se de vários assuntos: informática, intercâmbios

culturais, video-*games*, *internet*, celulares. Querem apenas cumprir “bem” os seus papéis de pai ou mãe.

Os pais sabem que não podem ser superficiais e discutem sobre isso. Sentem “*culpa”* quando não podem estar com seus filhos. Têm medo do que essa ausência possa gerar para o futuro deles e, ainda, pontuam que o mundo tem dado vários exemplos, mostrando como pode ser perverso. Isso assusta-os. A realidade pode apresentar aos seus filhos o “*mundo das drogas*”, “*da violência”, “da prostituição”, da “falta de respeito*”. Enfim, a família é profundamente importante, funcionando como interlocutora de experiências, afetos, normas, valores e, em muitos casos, também atua como disciplinadora, controladora, envolvendo não só os pais, como também outros filhos e até parentes próximos.

As palavras de Mário de Andrade a Drummond poderiam significar as palavras de um pai que desabafa; e que fala sobre suas intenções. Quem sabe? As palavras de Andrade (2003) revelam, de forma poética, suposto sucesso de um pai quando ele parece entender suas emoções, seus desejos e suas sensações a partir desse encontro (no sentido da palavra: “encontrar o que se denomina: *socialização.*

> Já sei mesmo como você é, folha ao *ata*, levada pelos ventos. O engraçado é que se trata duma folha pensante, reagente como sensibilidade, que espiritualmente caminha contra os ventos, mas que até já está achando um certo sabor nessa *malinconia* de se deixar levar. Porque apesar de todas as reações, projetos e desejos, você continua folha. Você jamais esquecerá que no meio do caminho tinha uma pedra... De primeiro você me comovia, o jeito de você me esfolava o jeito meu, somos fundamentalmente diferentes na maneira de ser (...) No princípio eu quis mudar você que nem eu. Porque, já falei, você me esfolava e eu queria ser amigo de você. Mas você foi discreto, me engambelou, me engambelou, continuou na mesma, deu tempo ao tempo. Foi bom porque hoje você não me esfola mais, não me contunde, eu já não quero mais mudar você. E vem a verdade surpreendente: E nós continuamos amigos (ANDRADE, Carta a Drummond, 2003).

Se essa fosse a carta de um pai a um filho, de modo geral não teria como ser mais verdadeira, pois os pais dizem que um filho muda toda a sua vida; transforma-a, enche-a de emoções, às vezes boas, outras más, mas sempre intensas, nunca superficiais.

E o que seria alcançar o sucesso nesse caminhar?

Os pais que colaboraram em nossa pesquisa, que se manifestaram e mostraram-se, relataram que o sucesso na educação dos filhos viria ao estarem mais "*presentes nas vidas deles*", "*serem mais amigos deles*", "promoverem o *diálogo"*; ensiná-los a serem "*pessoas de bem*" e, acima de tudo, ensiná-los o "*respeito"*, sob todas as formas e, para isso, utilizam-se das mais variadas técnicas educativas, mesmo que elas sejam consideradas "*disciplinadoras".*

A fala dos pais-professores bem que poderia ser representada pelo mito *Sísifo.* Eles dizem que educar um filho é seguir com eles, juntos, orientando-os, ensinando-os, tentando traduzir as mais variadas experiências da vida. Como diz o mito, seria buscar subir sabendo que vai ter que amparar a descida, e vice-versa. Nesse sentido, em alguns momentos, eles têm que ser amigos e, em outros, podem até ser considerados verdadeiros inimigos. Quando a fadiga os alcança, tendem a ter temores, como uma pessoa qualquer. Esse medo traduz-se pelo temor às transformações "*promovidas pelo mundo moderno"* e de tudo que dele advém.

Podemos definir o *aspecto individual,* dizendo que os pais temem que seus filhos sejam pessoas "*sem valores*" no seu procedimento, que carreguem em si a lógica social do "*individualismo"*; no aspecto coletivo, temem as más companhias (influências negativas), a ligação com o mundo das "*drogas*" e da "*violência*". No sentido *estrutural,* temem que seus filhos não consigam formar-se e entrar no mercado de trabalho (aspecto que eles mesmos vivem); que os seus filhos tenham problemas financeiros, não sejam competentes e independentes. Num *sentido mais humanitário*, eles dizem temer que os "*filhos sejam pessoas distantes das outras pessoas*" (que não consigam incluir o outro verdadeiramente em seu viver), que o ser humano que eles estão socializando não perceba as dificuldades que o mundo está enfrentando e que não sejam seres transformadores, e temem, ainda, a falta de parâmetros na educação dos filhos pelos pais atuais. Isso implicará no tipo de sociedade que estão desenvolvendo. Temem, ainda, o mundo que estão deixando por legado para as futuras gerações e, finalmente, a sensação de abandono que as pessoas estão promovendo.

Sofrem, erram (e isso os amedronta), têm as suas limitações e admitem. Em muitos casos, não sabem o que fazer, mas sempre retomam. Apegam-se à "religiosidade", na maioria das vezes, ou buscam apoios mais

racionais e científicos, ou não. Procuram empenhar-se na "*genial arte da convivência*". Esse é um dado ou aspecto que perpassa as várias gerações dos pais-professores, sejam dos pais jovens, jovens adultos ou aqueles que estão em plena maturidade.

A família é pontuada como algo "*muito importante"* na educação das crianças, assumindo o papel de controladora desse processo, no qual os pais se vêem como os "primeiros socializadores", apesar de reconhecerem que não são os únicos. Os pais demonstram um movimento na família e indicam que outras pessoas têm que colaborar para a educação dos filhos, já que essa é tarefa que deve ser compartilhada. A escola e outras instituições, por exemplo, são chamadas a colaborarem como agentes socializadores.

5.2. Os processos de socialização segundo uma proposta sócio-histórico-dialética

Apresentando os dados a partir de uma forma conotativa, observamos que no processo de socialização há *relações dialógicas* entre os diferentes membros do grupo familiar. Tais relações parecem marcadas não só por um processo harmonioso em que um dos participantes complementa a ação e o papel do "outro", mas também por contradições, negações e oposições, que, em diversas situações, delimitam avanços e retrocessos no projeto educativo em andamento. Assim, surge, em variadas oportunidades, uma dúvida quanto aos caminhos a serem percorridos por pais e filhos: o que ensinar, quais seriam os valores a serem priorizados no educar, o que é de fato relevante na educação dos filhos; o que resgatar da sua própria educação e se é possível constituir ações transformadoras diante da realidade de um Estado "administrador de almas".

Notamos no decorrer dessas nossas análises que os pais e as mães professores fetichizam vários elementos constituidores do processo educativo, ou seja, eles seguem modelos para socializarem seus filhos como "*pessoas de bem"*, modelos estes assumidos como "naturais", e priorizam aqueles que retratam uma pessoa *"bem sucedida",* pautando-se numa série de valores e princípios morais, em muitos casos, ligados ao mercado de trabalho e ao consumo. Esses aspectos aparecem "condenados" pelos pais abertamente. No entanto, em muitos casos,

retornam à representação, sendo pontuados como imprescindíveis para a formação de seus filhos. Nesse caso, podemos afirmar que se articulam na relação parental o fetiche, a negação e a contradição.

As definições dos *valores* a serem priorizados pelos pais variam conforme sua história de vida, suas experiências, sua formação, seus posicionamentos sociais, seu sentir e pensar sobre a educação dos filhos. Maria L., por exemplo, é uma mulher de meia idade, casada, origem interiorana. Carrega consigo as experiências próprias de sua classe social que a aproxima de tantas outras mulheres brasileiras: sua mãe sempre estava ocupada porque era provedora, o pai era ausente (... pai hipocondríaco dependia da mãe e depois dos filhos...) e, como sua mãe, sente-se reprimida no casamento e assume suas culpas na criação dos filhos:

> Me culpo por isso (*drogadição do filho mais velho*) porque estava vivendo uma fase ruim do casamento e deixei de fazer o papel de mulher ser mais importante do que a de mãe, mas tenho segurado a barra até agora, e o engraçado que já li que a gente não deve estar se culpando, porque no momento você fez o que pode, como no momento as coisas era difícil, eu fico esperando ele superar. E não sou uma mãe exigente, devia ser um pouquinho mais (Maria L.Entrevista realizada em 18/08/2003).

Ressalta também suas qualidades:

> Na época da minha educação nós não podíamos muito, você não conversa com pai e mãe, você não conversava, e acho que hoje a gente abre muito espaço para os filhos, hoje a gente conversa muito (Maria L. Entrevista realizada em 18/08/2003).

E continua a mostrar algumas de suas influências e de seus valores:

> Meus pais me ensinaram respeito, honestidade, ser gente de bem e conhecer Deus. Eles me ensinaram e eu ensino meus filhos a se prepararem para a vida, como ela (*a mãe*) (Maria L.Entrevista realizada em 18/08/2003, grifos nossos).

Assim como demonstra a fala de Maria L. , notamos que muitos valores expressos nas falas dos pais são de cunho moral ou material. Podemos destacar aqui alguns valores priorizados pelas mães-professoras, como: *respeito* (entre pais, filhos, pessoas, para com o mundo e a vida, pelo coletivo), *diálogo*,

honestidade, exemplo, amor, confiança, responsabilidade, aprender a dividir, não ser *materialista, saber relacionar-se com as pessoas* (saber ouvir, saber responder, compartilhar a visão do outro), *autonomia e independência.*

Deve-se destacar o *respeito* dos filhos em relação aos pais, para com outros familiares, e até mesmo dos alunos em relação a sua atuação como professor e, parece também estar relacionado aos *posicionamentos sociais e às diferenças de classes.* Notamos, ainda, o chamado de outras instituições a participarem da socialização da infância e, em certos momentos, observamos que há oposição e disputa pelo domínio do ensino das regras, normas e dos valores que são priorizados no social. É o que diz o relato de uma mãe-professora:

> Eu tenho os meus alunos, alguns deles são insuportáveis. Meninos de 4 a 5 anos, insuportáveis, crianças que têm pai e mãe, mas não têm um lar, *não sabem o que é família*, *não sabem o que é respeito pelas pessoas que os amam*. Para que eles te respeite, você tem que estar obrigando-os a esse respeito ou trocando. Eu acho que precisa daquela vontade de ouvir por ouvir. As crianças de hoje não sabem ouvir os pais, os avós, tudo é chato, é careta, ou é isso ou é aquilo, sem nem saber o que quer dizer que essas palavras. Então, *eu acho que essa liberdade que seria uma coisa muito boa para a criança, acabou em falta de limite e respeito*. Acho que *virou libertinagem* (Mel V., Entrevista, 28/07/2003).

Ao comentar as próprias dificuldades e a falta de respeito de seus alunos, ela fala a partir de seu posicionamento social como mãe-professora. Ela destaca um problema que está relacionado à família, ao educar, ao ensino de valores e à atitude dos pais e do social diante das exigências educativas. Destaca a importância das pessoas de conscientizarem-se da necessidade de repensarem *como* estão educando e para *qual* sociedade querem educar.

O *respeito* também está diretamente relacionado à postura dos *cidadãos* em relação ao Estado, aos outros homens, aos semelhantes, ao próprio contexto e à natureza. Esse é um aspecto destacado como *imprescindível* para alguns pais – como Maria, Mel, Jaime, Jamil, entre outros – quando se referem à melhoria da sociedade que alegam querer para o futuro de seus filhos. O pai-professor Jacó M. relaciona o respeito à mudança do lugar da infância na sociedade.

> na minha infância por exemplo, papai era de pouca conversa e a partir do momento que você fizesse alguma coisa errada ele partia era para a pancada mesmo, mas hoje eu não tenho mágoa, não sou magoado com

> meu pai, minha mãe que foi sempre de conversar mais, mas era também bastante rígida, descendente de italianos ela era tradicional mesmo (...) era uma coisa bem exigida (...) a gente caía e levantava, machucava sabe, não tinha assim aquele cuidado especial, a gente foi criado à solta, aprendendo a se defender desde pequeno (...) porque se for usar aquela mesma estratégia que eles usavam com a gente naquela época, não funciona (...) levar com rigidez, não ficar dialogando muito, errou bateu, a gente respeitava os pais, não é porque tinha respeito é porque tinha medo. Então o respeito não era dado pelo respeito e sim pelo temor (...) eu acho até que por forte influência religiosa, é pecado isso, é pecado aquilo, então algo condenava as atitudes da gente, eram usados esses meios para prender a gente e não por uma conscientização (Jacó A. Entrevista: 29/07/2003).

Esse pai-professor resgata com sua fala a presença da moralidade religiosa que parece tão forte quando se trata do processo de socialização. A criança, pelo que se pode perceber, rende-se à autoridade do adulto, denotando uma naturalização das relações assimétricas no seio da família.

Então o que é o respeito? No caso relatado pelo pai, ele se traduz pela experiência do medo, e não pelo estabelecimento de relações autônomas, solidárias, como muitos pais-professores parecem desejar.

O que se reserva para aqueles pais cujas práticas educativas alcançarem o resultado esperado? Antes de comentarmos a resposta dos pais-colaboradores, percebemos que eles lançam mão de uma *hierarquização de práticas*. Essas práticas julgadas por eles são fundamentais no educar e a partir delas, apresentaremos algumas como por exemplo, a *religião*, tomada como aspecto importante na educação dos filhos impregnaria todas as pessoas e todas as coisas. Identificamos os *valores morais* que estabelecem oposições básicas, determinando as relações entre as pessoas, congregando os membros da família, da sociedade e dos seus variados grupos e contextos aos quais os filhos pertencem.

Numa outra perspectiva, vislumbramos não o aspecto apenas individual, mas o histórico, o cultural, colocando nele o determinante da dinâmica das interações na relação educativa. É possível compreender que no elo educativo e afetivo estabelecido entre pais e filhos esteja presente o social e o cultural, ainda que exista uma resistência quando os pais percebem uma tentativa direta da sociedade em relação ao mercado, ao modo de viver capitalista.

Mel V. posiciona-se nesse sentido à medida em que reflete sobre a infância nos dias atuais

> A criança de hoje, na minha opinião, tem um excesso de informações, ela nem sabe o que fazer com essas informações. Os *pais de hoje não vêem as crianças*, *vem uma miniatura de um homem ou de uma mulher,* por exemplo o modelo é Carla Perez, minha filha é a Carlinha, o modelo é Gianequine, meu o filho vai ser um Gianequinizinho, quer dizer que as crianças perderam aquele sonho de criança, a criança hoje quer. Não que ela não tenha o direito de ter seu lugar, mas as crianças querem e os pais também, ser como qualquer adulto. Creio que isso é ruim porque tudo tem seu tempo, tem o tempo de rua, tem o tempo que a criança tem que viver, é a época de ser criança porque se não ela vai estar vivendo bem a época de adulto (Mel V., Entrevista, 28/07/2003).

Os aspectos que não são considerados “naturais” na concepção de infância são “reconhecidos como sociais”. No processo de imposição de políticas neoliberais, a criança tem a liberdade de ser um “corpo que consome corpo”. É justamente com essa preocupação que os pais-professores reagem à imitação que as crianças querem fazer e que muitos pais até incentivam. “Eles querem inclusive comprar a imagem de algumas pessoas e tudo o que vem com ela” (Magali, B.).

Temos daí, a presença dos binômios dependência-independência, autonomia-dependência, liberdade-controle, e esses representam influências historicamente determinadas que delimitam a experiência do *ser adulto* e do *ser criança* em nossa sociedade. Chega-se, inclusive, à elaboração de caricaturas da infância, como por exemplo as que aparecem nas falas dos pais ao tratarem do conceito de infância e de sua variação nos períodos históricos.

> Infância seria um período em que a criança está entrando na vida social, seria o período de socialização mesmo da criança, onde *ela tem que estar sempre presente em grupos*, estar convivendo com outras crianças, sempre com *supervisão dos pais*, isso é importante para ver como está sendo essa convivência (Jaime, S., Entrevista, 29/07/2003).

Então, ao entrar para a vida social e conviver com grupos, admite-se que ela vai “aprender coisas”, mas ela precisa muito da supervisão dos pais. É justamente esse consenso que parece unir a fala de Jaime S. à de Júlio S. :

> uma *idade de brincar, de conhecer o mundo*, de aprender coisas, sem responsabilidades, quer dizer, *tem que ter responsabilidade* mas só que dentro de uma medida que não seja exagerada. Então não a mesma responsabilidade do adulto (..). (Júlio, S., Entrevista, 01/07/2003).

Ora, as crianças precisam de fato brincar, essa é uma atividade importante em todas as culturas. Vygotsky, Wallon, Leontiev, Florestan Fernandes e tantos outros autores que estudaram a infância e suas atividades principais concordam com essa máxima expressa pelos pais-professores. Mas a brincadeira não é a única atividade eleita a ser a principal da infância. Maria L. traduz bem isso:

> as *crianças não têm mais infância*, elas têm uma *agenda*, fazem isso fazem aquilo. Elas não têm tempo para brincadeira, só estudar. Preocupa-me hoje que as crianças não tenham uma infância. E nem tem tempo para ter... (Maria L., Entrevista 18/08/2003).

A amizade, enquanto valor, também se modificou:

> as crianças tinham tempo para brincar, para ter amigo, amigos sem estar compromissado. Hoje as crianças tem um amigo do inglês, mas eles estão lá dentro do momento deles; o amigo do balé, o amigo da música, o amigo da escola, mas eles não brincam (...) às agendas não se cruzam (Maria L., Entrevista 18/08/2003).

Observamos que na concepção dos pais-professores, os "tempos modernos" favorecem um isolamento. É isso que lemos no discursos de Magda C., uma mãe-professora, pós-graduada, que, durante as entrevistas, admite estar criando os filhos para o mundo, para que eles possam ser independentes. Ela também admite seus temores diante de uma sociedade que foge ao seu controle. A mãe Magda C. fala da importância de se ter respeito pela criança, e que se pode criar os filhos como "cidadãos do mundo" que vão "ajudar a construir uma sociedade mais solidária". Isso, certamente, é importante dado às contradições e aos antagonismos que permeiam as relações sociais:

> A *infância hoje está presa na casa*, no lar, em todos os sentidos, primeiro em relação aos pais que não têm tempo para elas, segundo em relação à sociedade que está muito violenta e a gente não tem coragem de soltá-los, segundo eles já estão querendo ficar sozinhos em casa (Magda C., Entrevistas, 04/08/2003).

É em favor da aproximação e das trocas sociais que também fala o pai-professor Jamil Ma:

> Como pai eu vejo a *infância de um ponto de vista de aprendizado* para a

> criança. Eu acredito que ela precisa se relacionar com outras crianças e com os adultos. Como pai-professor quero vê-la amadurecer, desenvolver, para que ela possa ser feliz, formar boas concepções de mundo e tornar-se uma pessoa plena (Jamil/Ma, Entrevista 01/07/2003).

Será porém que essa plenitude das relações é de fato viável em nossa sociedade? Magda C. parece acreditar que não:

> *Infância é o período inicial* no começo da vida das pessoas onde se constrói, provavelmente, os principais referenciais para identidade individual e social das pessoas, mas também é época de contradições. A criança pobre, por exemplo, é totalmente inútil para o capitalismo. Ela tem que aprender a conviver com as dificuldades de suas famílias. Elas têm que trabalhar e ajudar. Muitas dessas crianças, aprender a escutar diferente, a conviver a partir de novas formas, a compreender o mundo de forma diferente de nossos filhos. Mas não podemos negar que elas têm que ser minimamente respeitadas (Magda C., Entrevistas, 04/08/2003).

Cada uma das colocações sobre a infância traz uma expectativa, uma forma concreta de existência, de relacionamento humano. Não se pode negar que nelas vemos a *marca da classe social* a que pertence cada um dos pais-professores colaboradores da pesquisa. Também relatam a percepção das diferenças de classes e sua influência sobre a infância.

As representações dos pais-professores, por sua vez, expressam também uma *identidade profissional*. Suas preocupações centrais, segundo eles, passam pelo "que os filhos vão ser a partir do que ensinam a eles; qual a responsabilidade que eles, como pais-professores, têm que assumir no educar; não querem ser os corretores da criança (aquele que pune ou bate); acreditam que o bater não resolve, não educa (mas toleram em função da parceira); dizem que a formação profissional ajuda no seu papel de pai (mas a formação não é tão valorizada como é pelas mães-professoras); *eles ainda supervalorizam a autoridade (aspecto histórico nas famílias brasileiras).*

Dando ênfase às concepções que os pais propõem a partir de seu posicionamento social, temos:

> Como pai eu vejo a infância de um ponto de vista de aprendizado para a criança. Eu acredito que ela precisa se relacionar com outras crianças e com os adultos. *Como pai-professor* quero vê-la amadurecer, desenvolver bem, para que ela possa ser feliz, formar boas concepções de mundo e tornar-se uma pessoa plena (Jamil/Ma, Entrevista

> 01/07/2003).
>
> Na educação de minhas filhas nós recorremos muito a livros*, mas o que mais ajudou foi a minha formação*. Ela me ajudou a debater questões do desenvolvimento, com pessoas que compartilhavam a mesma idéia que eu e, até ensinar algumas coisas para minha esposa (Jamil/Ma, Entrevista 01/07/2003).

Várias interpretações caberiam a estas falas, mas cabe também, e, especificamente, as relações concretas de existência, lugar ocupado por um pai-professor, que se vê e se posiciona como educador. Revelam a evolução da forma de pensar dos homens na produção de suas existências, dos fatos mais simples aos mais complexos. Isso também pode ser observado quando os pais colocam as diferenças promovidas na educação das crianças em função das *diferentes gerações*:

> Uma coisa que eu acho, *hoje nós pais* perdemos algo que é importante para nossa geração, é o filho ter respeito pelos mais velhos. A minha *geração* teve isso, aprendeu isso. Eu acho que o respeito faz muita falta. Se você aprende a respeitar a pessoa mais velha, você aprende a respeitar o outro, respeitar o ser humano (Maria/ L., Entrevista 18/08/2003).
>
> A gente deixou muitas coisas para trás na educação da infância, talvez pelo estresse, pelo trabalho, mas eu vejo que mudou muito a educação da criança, porque na *minha geração*, a mãe ficava mais em casa (Margarida M., Entrevista, 04/08/2003).
>
> Os filhos não querem nada e ficam dependendo do pai, a adolescência nunca acaba, é sem fim. A *geração antiga* já punha para trabalhar, para ter responsabilidade, hoje não. Se fala em proibir, tem filhos que falam em se suicidar, ou que vai dar um jeito na sua vida (Mara R., Entrevista, 04/08/2003).
>
> Existe diferença na educação de *outras gerações* isso comprova-se com outras pessoas, em épocas diferentes, em culturas diferentes, num mundo que vive uma nova realidade (Jacó A. Entrevista: 29/07/2003).

A transformação vivida no processo educativo é sentida pelos pais-professores a partir de uma ótica cronológica, na qual eles transitam pela questão do tempo e suas transformações. Podemos dizer que, hoje, a mãe vai para o mercado de trabalho, pois ela é chamada pelo sistema a tornar-se “produtiva”. O jovem tem uma adolescência infindável porque é uma determinação cultural ou econômica. São fatos que ligam a vida da família e suas transformações às

determinações da produção e do sistema capitalista, implicando uma reformulação da relação educativa parental.

Um ponto a ser observado nessa análise quando pensamos a totalidade histórica dessas movimentações – como fizemos quando refletimos sobre o conceito de infância ou de práticas educativas parentais – é que não podemos tornar natural ou naturalizar o que é *implicitamente histórico-social.* Então, o que isso representa para uma *prática educativa materna* ou *paterna* na cotidianidade das relações?

Ensaiamos algumas compreensões e percebemos que, ao contrário do que muitos estudos têm relatado sobre os pais estarem perdidos ou enfrentando dificuldades no educar, nossos colaboradores mostram-se conhecedores do que querem com o socializar. Os pais-professores e as mães-professoras enviam crescentes *mensagens afetivas* nas propostas que assumem como educadores.

O modo como os pais representam a sua *prática educativa paterna*, por exemplo, dá ênfase a alguns aspectos referentes a sua atuação na cotidianidade. Esses aspectos são aqui apresentados segundo uma ordem hierarquizada pelos próprios sujeitos: *democrática/liberal; o bater e o castigo não educa, mas toleram; autoridade, controle e firmeza no educar; diálogo; religiosidade, não ensinam mas destacam a sua importância no socializar; assumem que a educação dos filhos é política, que ela deve ter um objetivo transformador e, assumem que o seu papel dever ser sempre o de um orientador.* Os pais relatam que se pautam nesses pressupostos. A questão da autoridade é pontuada, mas as transformações sociais impõem a necessidade do diálogo e de posturas mais democráticas. Outro aspecto importante observado é que os pais-professores preocupam-se com a questão das transformações sociais. Os pais optam por serem orientadores dos filhos. Assumindo a importância de seus papéis na educação das futuras gerações, acreditam que a sociedade pode ser mudada através do trabalho humano e do processo de humanização.

Vejamos como os pais-professores se posicionam sobre a importância do *diálogo* em sua forma de agir na relação educativa parental.

> A melhor coisa que um pai deve ter com um filho é o *diálogo*. Hoje em dia houve um avanço em relação a isso. Os pais têm mais abertura com os filhos. Todos os meios de comunicação, livros e revista têm

> conscientizado os pais que eles precisam ter um diálogo com os filhos, antigamente nenhum meio fazia isso com os pais (José R., Entrevista, 07/08/2003).

> Falta uma certa harmonia dentro de casa, *o diálogo* está muito restrito só a coisas básicas, ao que você precisa, ou ao que vai acontecer, acho que está mais para o lado de cobrança. O *hábito de diálogo dá harmonia na família*, que acho muito importante, e com criança é mais importante ainda porque acaba se tornando um vício, e muitas vezes, leva a criança a não querer mais ouvir os pais, porque vira uma encheção de saco, quando você chama uma criança para conversar, não é para elogiar ou ver o que ela fez, é para cobrar o que ela deixou de fazer, já a televisão não xinga ninguém, não cobra nada, tudo é diversão (Jacó A. Entrevista: 29/07/2003).

> Eu acho que a falta de *diálogo* é violência (Júlio M., Entrevista 01/07/2003).

Júlio M. , Jurandir L. e Jamil Ma confirmam as perspectivas desses pais-professores e relacionam o diálogo à violência – "*falta de diálogo é violência*", diz o pai Júlio – "como ideal de educação, eu tentei por uma opção democrática e ela comporta acima de tudo o *diálogo* com minhas filhas" (Jamil/Ma, Entrevista 01/07/2003). Além disso, o diálogo também parece ser indicador de um auto controle mesmo em situações adversas na relação pai-filho quando a autoridade parece ser desafiada. É disso que fala o pai Jurandir L:

> Se brigar, a gente conversa, se me chuta, também conversa, tem que corrigir às vezes, mas o *diálogo* é sempre o melhor caminho (Jurandir/L., Entrevista 01/07/2003).

As mães-professoras, por sua vez, representam a sua *prática educativa materna* destacando algumas características, como: ser *controladora/ administradora; democrática/liberal/negociadora; bater e castigar; afetiva, confiante; persistente em seus objetivos e ações; companheirismo/preserva a boa relação; promove um trabalho de equipe na família; protege a criança; pensa no amanhã da sociedade e na formação de um ser humano melhor,* diz ser *eclética em seus posicionamentos.*

Nota-se que as mães destacam os aspectos que consideram, na maior parte das vezes, positivos. Assumem o seu papel de controladoras da criança, desde os estudos dos filhos até o controle do próprio marido. Esses aspectos podem estar relacionados às conquistas históricas femininas, sobretudo ao espaço da mulher na família e sua reação à opressão.

> *Sou uma mãe controladora*, sei que as mudanças da sociedade transformaram as bases da educação, então os princípios, os valores eu quero implantar, e consolidar nas crianças, de uma forma geral, porque o adulto tem que ensinar isso para as crianças, é muito mais complicado, e precisa de controle mesmo. O adulto já caminhou uma determinada trajetória, agora criança não. Ela esta extremamente aberta para o novo, para mudança, temos que ter cuidado e controlar sua socialização (Melissa, G., Entrevista, 04/08/2003).

> Já acho que tem diferença entre ser mãe e ser pai, nossa e como tem. Na minha casa e eu até cobro muito meu esposo porque eu falo para eles se amanhã eu faltar, as crianças nem se dirigem mais a você o que o que ele iria fazer, aí ele diz que a partir de hoje ele vai tentar, mas não durou muito, as decisões acabaram voltando para minha mão. O pai é mais ameno, *eu mando* (Mel V. Entrevista, 04/08/2003).

Essa concepção do papel masculino na educação dos filhos, parece delimitar uma postura de disputa do poder no espaço doméstico, incluindo o domínio da dinâmica familiar. A mãe-professora Magali B., por exemplo, expressa o modo como as mulheres assumem várias atividades no seu dia-a-dia, o que implica na falta de tempo para educar os filhos e, até mesmo, para si mesma.

> Há muita diferença, as mulheres ainda sofrem muito. A mãe hoje trabalha fora, e quase não tem tempo, *mas ela educa e controla tudo*. O pai quase não participa (Magali, B. 01/07/2004).

Já a mãe Mara R. denuncia, a partir do seu papel de professora, falta de limites que percebe em algumas relações familiares:

> Os pais não põem limites, a professora não pode fazer nada, quem cuida não pode fazer nada, então eles vão criando do jeito que eles querem. Criança precisa *de controle, de limites*. Eu controlo meus filhos (Mara/R., Entrevista 04/08/2003).

A mãe-professora diz que a ela cabe a organização do lar, o educar do filho e, às vezes, ela é a mantenedora desse lar. Todas as mães-professoras, sem exceção, representam seus posicionamentos sociais como *mães-educadoras,* valorizando ao máximo a sua formação. Priorizam o que aprenderam e aplicam na sua prática cotidiana, o que as torna confiantes no modo como educam.

Uma análise superficial poderia levar-nos a acreditar que o educar continua sendo um processo impulsionado basicamente pelas mulheres, mas, na verdade, esse processo exige novo posicionamento dos pais, das várias instituições, bem como das pessoas com as quais as crianças convivem e dos demais membros da família. As mães-professoras relatam que o educar deve ser compartilhado e os pais, em sua grande maioria, também compartilham dessa mesma idéia. Essa mudança é fruto do movimento histórico no qual a mulher reformulou o seu lugar nas esferas privada e pública. Quando elas se percebem como únicas responsáveis pela educação dos filhos, fato que também está ligado à tradição, queixam-se desse encargo.

As mães-professoras assumem posições consideradas “modernas”, acreditam na responsabilidade que devem assumir frente ao educar, mas antagonicamente mostram-se, em alguns momentos, nostálgicas quando evocam “outros tempos” nos quais eram os pais que assumiam a postura rígida e disciplinar (hoje ele nega-se a bater e a castigar), mas não abrem mão do seu posicionamento social: são mães, profissionais, mulheres modernas, controladoras, sensíveis, mantenedoras, denotando a presença, a vivência e a necessidade de ver reconhecida a sua individualidade, conquistada ao longo dos anos.

Em relação ao *conhecimento científico*, podemos dizer que ele tem sido amplamente aceito, de tal modo que não se pode pensar numa socialização da infância fora das bases dessas propostas. Percebemos que a penetrabilidade dos discursos científicos, sobretudo aqueles advindos da psicologia ou da pedagogia, quer sejam advindos da formação profissional ou através de outros meios, promovem efeitos na representação da infância, na legislação, na definição das políticas públicas para sua educação, no quadro dos direitos infantis, nas relações familiares, nas práticas escolares ou na relação educativa parental.

A ciência tem-se proposto a trazer alternativas adequadas para a educação dos filhos. O que é mais importante é que os pais crêem nisso. No entanto, asseveramos, devemos ficar alertas para não cair no engodo de achar que toda a produção científica é pautada de modo a favorecer a educação das

crianças. Muitas vezes ela implica em *conformação*, como *mantenedora da ordem social* atual das coisas.

No caso da infância, a história tem-nos mostrado que os discursos científicos não têm limitado esforços para produzir os mesmos sujeitos que se esmeram em descrever. Isso ocorre porque a infância sempre foi e continua sendo campo privilegiado de intervenção social, de controle, de regulação, do exercício de poder e de saber. Há o estabelecimento de uma intencionalidade prévia, cuja finalidade, em muitos casos, é o governo da infância para a fabricação de um *sujeito infantil moderno*.

Hoje em dia, a proposta dos discursos científicos amplia-se a todos os ambientes socializadores da infância, incluindo a família e os seus pais. A importância da função socializadora continua, sem dúvida, inquestionável: é nela que a maior parte das crianças vive a situação inicial de aprendizagem e a internalização de valores que, supostamente, irão fazer com que elas atuem de forma a manter ou transformar a nossa sociedade. Perceber as várias formas de controle é o desafio, sobretudo para os pais, porque, apesar das dificuldades que dizem enfrentar, estão refletindo sobre novas formas de educar.

As mães-professoras também representam a sua *prática educativa materna* a partir de uma postura *democrática/liberal/negociadora,* mas o modo como relatam o seu proceder demonstra clara contradição à ação educativa. Ao mesmo tempo em que dizem estabelecer uma relação dialógica com os filhos, elas também advogam que bater e punir são formas aceitáveis de educar a "infância cidadã". Essa "postura democrática", na aparência, também pode estar manifestando uma dificuldade de ser aceita e assumida no espaço social. Do ponto de vista político, vivemos, no Brasil, numa democracia, mas que, paradoxalmente, inviabiliza o espaço para a aprendizagem e o exercício da cidadania. As mães manifestam essas forças antagônicas mesmo dentro do próprio lar. Essa é uma situação que as assusta sobretudo quando se é uma mãe-professora, consciente de que pertence a uma geração mais "velha" que tem que educar as mais "novas para um mundo melhor", ainda mais quando tende a assumir essa posição também enquanto profissional.

Se o cerne ou fio condutor do processo de socialização deve ser o *direito à vida*, *liberdade*, *igualdade, solidariedade*, *fraternidade*, enfim, aos valores

positivos, e que fazem parte dos proclamados “direitos humanos”, os pais dizem sentir dificuldade em entender e naturalizar o que o mundo capitalista lhes cobra: a competitividade, a individualidade, a *dependência, o conformismo, a passividade* entre as pessoas, como forma de aumentar o poder das elites, asseverar as diferenças de classes, o que, sem dúvida, dificulta cada dia as suas próprias vidas.

Com certeza, quando se olha as crianças concebendo-as, segundo Postman (1999), como mensagens vivas enviadas a um tempo que, enquanto adultos, não se tem a oportunidade de ver e de viver, aumenta-se o desejo de que elas vivam tempos de uma sociedade melhor, mais justa, mais igualitária. Nesse sentido, as crianças passam a ocupar lugar de destaque nos discursos dos pais-professores. E eles dizem que, por serem educadores, reforça-se a responsabilidade na tarefa do educar.

Essa situação é sentida de modo muito mais “severo” quando os pais-professores lembram que o educar para uma “nova sociedade” não se refere só, nem principalmente, ao processo de transpor a informação da mente do educador, do professor ou dos pais para a mente da criança. É, sim, algo que implica em edificar, hoje, uma *nova consciência* e inclusive, em reformular as suas próprias idéias sobre o mundo e as coisas.

Como universitário, Jacó A. consegue analisar as transformações tecnológicas e suas implicações no processo criativo. Preocupa-se com o aprisionamento da infância e com a imposibilidade de deixá-la experienciar as “coisas do mundo”.

> Temos hoje aí um mundo tecnológico que eu acho que tira a criatividade da criança, ela fica presa aos aparelhos eletrônicos e deixa de criar. Hoje já vem tudo pronto, mastigado, deixando a criança impossibilitada de descobrir muitas coisas, o talento dela. O brincar é uma coisa mecânica, mais eletrônica, não é natural. Como a criança vai ser criativa? Como ela poderá pensar em modificar algo? (Jacó A. Entrevista, 29/07/2003).

De fato, como podem as crianças de hoje mudar o rumo da história? Juliano C., professor universitário, defende a necessidade de mudança social, afirmando ser um sonho viver em uma nova sociedade. Afirma que a proposta do projeto neoliberal influencia não apenas as relações sociais objetivas, mas também a construção da subjetividade.

> Nosso sonho é que o planeta não tivesse funcionando da forma que está, que o mundo fosse melhor para eles, para nossos filhos. Essa guerra da *competição* mercadológica, violentíssima, tem influência na infância, na forma como ela esta se desenvolvendo, inclusive a sua subjetividade. Procuro fazer diferente, mas eu sei, eu queria um mundo certinho para ela. Mas não é assim, então, vou experimentando, até achar o certo (Juliano C., Entrevista, 30/07/2003).

Os pais criticam a modernidade, as suas implicações na educação da criança, a construção da subjetividade dos filhos e as possíveis implicações para a construção de um mundo melhor. A representação dos pais-professores pode ser analisada a partir do que propõem como *ideal de educação*. Essa deveria levar a criança a compreender a totalidade das coisas, como as pessoas,o mundo, o social, a condução de uma cultura pautada na paz, a compreensão da diversidade cultural, o encontro com a natureza e outros seres humanos. Deve-se criar filhos ensinando-os a sonhar, construir e conservar um mundo melhor, desafio que não é considerado fácil. Apesar disso, é interessante notar a motivação dos pais para tentarem fazê-lo. Estará essa insistência relacionada a que? Como vimos anteriormente, alguns encaram seus papéis como “missões”, julgam que não podem falhar, ou, ao menos, que não devem e não podem desistir. Isso seria, possivelmente, considerado uma “falta de compromisso” de suas partes. Seria como assumirem abertamente uma postura individualista, que se isenta de valorizar o que é solicitado pelo “bem coletivo”.

É nessa direção que interpretamos as falas de alguns dos pais. Eles concordam que a educação de uma sociedade melhor deve ser pautada na ética, a qual normatiza e direciona, consensualmente, o processo e o conteúdo da proposta que se deve levar durante a educação das crianças Desse modo, aceitando que se deva ter um eixo comum nas diferentes famílias, pais e mães professores expressam indignação pela falta de comprometimento de alguns pais com a educação dos filhos. A fala a seguir expressa, em parte, o que estamos tratando:

> (...) então eu acho assim, que hoje em dia, eu não falo que são todos não, mas *a maioria não está educando, estão deseducando*, mãe que deixa o filho fazer tudo e que maltratam os avós, maltratam os tios, respondem, e acham que isso é o certo, *eles estão muito egoístas*, os

> filhos estão sendo *criados muito individualistas* (Mara, R., Entrevista, 04/08/2003).

Voltamos, pelo que se pode notar, ao discurso sobre o respeito ao "mais velho", ao mais experiente, àqueles que no meio familiar são considerados importantes. Observa-se que as teias do grupo se enredam para além da família nuclear. Daí o motivo de precisarmos hoje repensar a definição de "família". Pensamos que o conceito de família, como o de relações parentais, precisa ser melhor investigado, não apenas do ponto de vista de sua teorização, mas também do ponto de vista da sua existência concreta. Afinal, não é do concreto que devemos partir? A dialética afirma que só esse pode ser o caminho para se responder a algumas questões históricas, que a cada época vão sendo recolocadas.

> Hoje criamos nossos *filhos muito individualistas*, perdendo-nos como pais, falhamos ao passar o respeito para o outro como pessoa e eu acho que nossos pais não tinham muita essa noção, mas, mesmo assim, fomos criados respeitando os mais velhos (Maria, L., Entrevista, 18/08/2003).

> Apesar de achar também que essa é uma relação de poder, onde uma organização é passada, mantida através dessa relação de poder. Por exemplo, *tem uma coisa de individualismo*, *e do egoísmo*, se os pais não assumirem, mesmo que seja através do poder e controlar, acaba gerando um conflito que irá para o social (Magda C., Entrevista, 04/08/2003)

A questão do individualismo, assim como da lógica do trabalho, é percebida e representada pelos pais através da competição. Os pais acreditam que ela leva o indivíduo a pensar só em si mesmo, distanciando-se dos valores, de uma prática mais fraterna e solidária. Que postura esperar quando se pensa na melhoria da sociedade?

> Eu acho muito complicado criar filhos numa lógica que leva todo mundo para competição, como a gente está vivendo, *individualista demais*, então, se salve quem puder, a gente acaba criando filhos individualistas e isso não é bom. Pisar no pescoço do outro para se virar está errado. Então é uma coisa a gente não quer mais acaba criando eles assim, para a competição (Magali, B., Entrevista, 01/07/2004).

> Eu acho que hoje as pessoas não têm consciência que as crianças não têm mais infância, as pessoas pensam que não podem deixar as crianças serem crianças, desde bem pequenas são conduzidas para essa *competição* que vão ter na vida adulta. O pai corre e compete, e quer que o filho faça o mesmo (Maria L., Entrevista, 18/08/2003).

A partir do momento em que existe espaço social para o desenvolvimento do individualismo, a socialização pode tornar-se conflitiva na sua forma tradicional – embora a vida familiar continue tendo o mesmo valor social que sempre teve –, com implicações evidentes nas relações familiares, fundadas no princípio da reciprocidade e da hierarquia. Por certo, a questão da individualidade também é inibidora das possibilidades de ações mais cooperativas porque promovem uma competição que nega e exclui o outro.

Parece-nos que um dos problemas da nossa época é, então, o de compatibilizar a noção de *individualidade e de reciprocidade*. As pessoas querem aprender, ao mesmo tempo, a "serem sós" e a "estarem juntas". Para isso, têm que enfrentar a questão de que, ao se abrir espaço para a individualidade, necessariamente se insinua uma ou outra forma de educar, mas têm que compreender que uma não exclui a outra. Nas palavras de Wallon (1975), temos que ensinar à criança a compreensão do "nós", no sentido inclusivo e não de anulação de um ser em detrimento de mera posição no seu grupo social. Essa é escolha de caráter político que os pais modernos precisam realizar.

A tensão gerada em relação a esse princípio básico manifesta-se como um estado de *crise,* a qual é esperada, uma vez que os pais se vêem obrigados, por respeito à chamada "individualidade", a se sujeitarem a um modelo educacional tão liberal que chegou a ser chamado de "modelo da curtição", tamanha é a liberdade que ele preconiza.

> Eu tenho um pensamento, que seria de resgatar um pouco da educação que a gente tinha no passado, tem muito essa idéia de progresso, de que o mundo mudou e tal e a educação tem que acompanhar tem que mudar, tudo bem. Mas eu acho que tem que acompanhar e tem que mudar, mas se trouxer um pouquinho do que agente tinha do passado, daquela educação passada, eu acho que melhoraria sim, há muito no modismo de "*deixa tudo livre*", "deixa todo mundo solto" e tal, e sem organizar mesmo as coisas (Jaime A. Entrevista, 29/07/2003).

Que referências são de fato necessárias nas interações cotidianas? Aqui, parece que se está sendo questionada a concepção de desenvolvimento como um processo que é ou será suficientemente "dado" no/pelo próprio sujeito. É possível afirmar um desenvolvimento sem aprendizagens? Serão elas suficientes para garantir um desenvolvimento? O desenvolvimento é um processo

que deve ser pensado como um movimento “em bloco”, isto é, “tudo” é desenvolvido ao mesmo tempo?

Resgatamos aqui a velha dúvida: as crianças são capazes de descobrirem os próprios caminhos sem que sejam influenciadas por qualquer coisa do seu tempo? Wallon, Leontiev, dizem que não. Porém, não se deveria cair na tentação de querer moldá-las, posto que hoje as necessidades são outras e se exigem homens e mulheres mais criativos. Mas os pais também estão em dúvida quanto à importância de suas intervenções. É claro que muitos deles não têm dúvidas sobre alguns elementos necessários para essa “composição” que é a educação. O limite, por exemplo, aparece como um “substantivo” concreto. Limitar é verbo transitivo indireto. Não seria essa uma leitura apressada quando julgamos as situações de tensão hoje? Pais como Mara, R. e João, C. pensam que uma conseqüência da postura espontaneísta foi a perda da autoridade ou a “falta de limites” no comportamento dos filhos:

> A forma como as mães estão criando os filhos hoje é péssimo, eu fico impressionada de ver mães que *não tem autoridade* nenhuma, que escuta cada coisa do filho e acho que não pode corrigir que fala, não, é assim mesmo, geralmente, falasse assim: ele vai ficar mais revoltado, e eles estão nadando de braçada. Eu falo para os pais, às vezes pais dos meus próprios alunos, cuidado se hoje ele já está fazendo isso com você, quando crescer vai te bater e você não vai poder fazer nada (Mara, R., Entrevista, 04/08/2003).

> Os pais estão fazendo tudo o contrário, eles não querem, mas estão. Pagam tudo o que a criança quer, e outra coisa, parece que não dizem mais não. Acham o não errado, não existem mais limites, é um deixa acontecer. Foi o que eu te falei da *perda da autoridade* (João C., Entrevista, 31/07/2003).

Essa é uma das expressões de forças antagônicas no educar. Os pais têm que criar filhos *autônomos, independentes*, mas não podem se abster da necessidade de impor limites às crianças, o que é considerado norma histórica no seu papel social. O aparente estado de angústia frente a essas posturas demonstra que os pais sofrem por saberem que a falta de limites numa pessoa é prejudicial, mas o limite que preconizam define uma pessoa como um ser mais *tolerante*, que saiba *respeitar* seus parceiros e que seja mais *solidário.* Estarão esses valores de fato interiorizados pelos pais ou eles apenas reproduzem o que hoje é considerado “o mais correto”? Ora, se é certo que muitos pais exercitam o

que defendem nas “práticas sociais cotidianas”, também a discussão feita pelos colegas de profissão não tem pleno alcance quando se trata de entender as razões de alguns “fracassos” na educação dos filhos. Quer dizer que a teoria não é suficiente para direcionar a prática ou que os pais não sabem como analisar teoricamente a prática? Observamos que não parece haver muitas diferenças entre as práticas socializadoras assumidas por pais que estão iniciando seus estudos de graduação e os pais que já estão em estágio avançado de estudos de pós-graduação. Esse dado parece ser interessante. Talvez indique, mas ainda não é certo, que quando se trata de relações cotidianas, muitas decisões sejam pautadas mais na tradição cultural do que nas inovações das ciências.

Podemos dizer que esse é um dos motivos pelos quais o futuro da educação das crianças trata, definitivamente, *de pensar hoje nas possibilidades de preparar o amanhã para se desenhar um mundo diferente*. Isso envolve um socializar imbuído nas *regras morais*, na *consciência cívica* e *profissional*, nos *valores* e *estilos de vida*, característicos de determinada ideologia.

Mas essa não é uma ideologia que apresenta uma realidade dicotomizada que prega a *subordinação à ordem social, à obediência e à dependência?* Deve-se superar a idéia de que basta compreender que a infância tem suas necessidades particulares. Pensar assim não faz que as pessoas tenham práticas diferentes. Elas sabem dos direitos da infância, mas estabelecem práticas socializadoras que visam responder às solicitações da sociedade.

Problematizando essas colocações, estabeleceremos um recorte na história da educação infantil, no Brasil, posicionando-nos a partir das décadas de 1980 e 1990. Essas representaram um momento histórico importante para a educação infantil, porque promoveram um novo conceito de criança – a “criança cidadã”. A criança cidadã sobressaiu-se nas décadas de 1980 a 1990, caracterizando a entrada em cena das Organizações Não-Governamentais (ONGs), pelo desmonte que o Estado Brasileiro efetiva em suas instituições de atendimento, e pela participação da sociedade civil na elaboração de diversos documentos, que reconheceram legalmente sua necessidade e importância, conforme o que está escrito, por exemplo, na Constituição Brasileira de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/90 –, LDB/96, nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1994).

Os textos da lei foram elaborados a partir da preocupação com o descaso manifestado nas esferas do executivo federais, estaduais e municipais em relação a educação da infância, mas envolveu um conjunto de ações e reações provocadas pela implementação de políticas de natureza neoliberais, já bastante discutido por autores brasileiros (SHIROMA & MORAES& EVANGELISTA, 2002; FRIGOTTO, 1999; DOURADO, 2002; DOURADO, CATANI, OLIVEIRA, 2003). Autores como Souza e Rizzini (2001), Souza (2001) e Westphal (2002) têm denunciado essa e outras contradições: se na lei está reconhecido o direito da criança à educação infantil, no concreto vemos a ausência de políticas sociais amplas para a sua efetiva implantação e, ainda, discriminatórias e violentas contra as crianças, sobretudo as de baixa renda.

Esse tema expressa bem o momento em que vivemos, existe uma enorme distância entre o que se mantém entre as intenções inscritas na lei e a realidade vivida pela maioria dos brasileiros. Há um divórcio entre a legislação e a realidade, e isso não vem acontecendo recentemente na realidade brasileira. Nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e até mesmo pela oposição entre aquilo que é posto no papel e o que de fato se faz na realidade. Outra característica que mais complica a efetivação de nossas leis é a falta de previsão de mecanismos operacionais efetivos que garantam a aplicação daqueles princípios na realidade, e a educação infantil não escapa deste movimento.

Devemos olhar cuidadosamente as proposições para a educação infantil, em função do avanço das propostas e ideais neo-liberais no movimento educacional brasileiro, que acaba nos levando a transformar/naturalizar a injustiça social (BARBOSA, 1999). Apesar do avanço, na década de 1990, para a Educação Infantil, temos que atentar para a possível reedição da educação compensatória, transvestida em novos projetos. Tal reedição viabiliza-se sobretudo pelo trato ainda superficial das reais condições de vida das crianças das quais fala a lei, o que leva a traduzir-se às políticas educacionais em novos planos assistenciais e de proteção à infância, cuja intencionalidade pedagógica voltada às crianças de 0 a 6 anos continue reafirmando antigas teses

assistencialista, filantrópicas e higienistas, apesar do movimento que emerge em defesa dos direitos das crianças.[44]

Os pais sabem que as necessidades básicas da criança como brincar, amar, co*nviver,* só podem ser alcançadas numa sociedade menos autoritária e mais participante. Mesmo assim aceitam as *hierarquias humanas* (talvez porque sejam elas que mantenham o mecanismo do poder), os *valores burgueses, as diferenças de gênero*, o *credo, a cor*, a *etnia,* dentre tantas outras diferenças entre as pessoas e os povos. Os próprios pais admitem que tratam as filhas e os filhos de modo diferente. Não se trata apenas de amar os filhos, trata-se de admitir as diferenças que são postas pela tradição, admiti-las no relacionamento e lidar com elas.

> "(...) eu, por exemplo, que sou pai separado, aí eu pego a minha filha e saio sozinho com a minha filha. Daí eu penso, se fosse menino eu poderia estar ensinando isso para ele, mas como é menina, aí não pode, aí é diferente, então tem muito disso." (Josias, J. Entrevista, 30/07/2003).

Como uma oposição ao sistema, os pais posicionam-se contra a *opressão* que ocorria há alguns anos. Eles relatam que é a sociedade quem oprime porque faz exigências de competências constantes, em primeiro plano para o homem, em segundo lugar para a mulher e, em último, para a criança, que irá assumir a sociedade. Dizem que é como se toda a população fosse adulta e unilateralmente masculina. Pois mesmo que os níveis de exigência sejam

---

[44] A Educação Infantil insere-se simultaneamente em uma política de educação, de saúde e de bem-estar social. Isso porque a situação da infância, relacionada à dignidade, à cidadania e aos direitos humanos, não pode ser encarada como um problema da família ou da própria criança. Deve ser pensada por todos os que desejam modificar o quadro de pobreza, indigência e miséria, de grandes concentrações de renda e de desigualdade social. O momento atual pontua a necessidade de resistência e embate contra-hegemônico na educação, tão necessário para a superação de toda a forma de desigualdade e exclusão. O combate ao neoliberalismo na educação é uma das tarefas nessa luta contra-hegemônica, acenando possibilidades de atingirmos novos patamares no processo de transformação da realidade. Observamos que numa perspectiva democrática e socialista pulsam novas formas sociais, e a infância é parte integrante dessa construção histórica. Por isso, acreditamos que devemos priorizar, sim, o ensino de valores e princípios fundamentais na educação infantil, afirmar a liberdade, autonomia e a qualidade, os princípios de democracia e solidariedade, mas não como fazem os neoliberais, através da regulação do mercado ou da lei do mais forte (MAGALHÃES & BARBOSA, 2004).

diferentes pelas questões de gênero e idade, eles não deixam de existir. Todos estão sujeitos a eles e, como disse uma mãe: "*temos que estar ligados o tempo todo, não podemos desplugar*" (Mara R., 04/08/2003).

A *família* é compreendida como uma estrutura de reprodução social, quer seja para a transformação ou para a adequação social. Na sociedade capitalista a família tem atuado como socializadora do processo de produção e reprodução. Ela apresenta modelos diversos que, por sua vez, respondem às solicitações diferenciais da sociedade, como as do trabalho, das demandas do Estado, do consumo, da estipulação de determinados modelos de atuação.

A *autoridade impõe-se de fora para dentro* da família e os efeitos são os mais variados, tanto do ponto de *vista sociológico* quanto *psicológico.*

> Acho que é, esse comprometimento, autoridade é normal, acho que tem que ter, tem que ter isso, a sociedade vai cobrar isso em um dos momentos e grande parte das catástrofes da sociedade foi falta disso, permissividade demais, lá em casa a disciplina é exigida. É importante os filhos terem autonomia. Boas maneiras (Melissa/G. Entrevista 04/08/2003).

De um ponto de vista *funcionalista* ou a partir de uma *inspiração marxista*, prevalece a idéia de que a família, como instituição, vem perdendo funções e importância social, pois seu papel gradativamente se minimiza. De acordo com essa proposta, a crise das famílias reais *seria a crise do esvaziamento da instituição familiar* que não mais teria condições de referenciar ou organizar a reprodução. Como resultado, têm-se lógicas diferenciadas de articulação das relações familiares, mas nossos pais colaboradores demonstram o contrário. Eles expressam uma nova lógica, tanto no significado dos vários papéis familiares – mãe, esposa, filhos, pais – quanto no próprio *timing* do que se chama ciclo de vida doméstico, bem como nos rumos diferenciados das trajetórias de vidas individuais de homens, mulheres e crianças.

A perspectiva de Lévi-Strauss (1982), utilizada nos estudos sobre a família, permitiu repensar a maneira como se estruturam as escolhas nas relações familiares a partir de uma ordem simbólica. Para o autor, que rompeu com o fundamento biológico da consangüinidade, introduz-se a dimensão cultural da aliança na família, abrindo caminho para a análise da cultura como dimensão simbólica constitutiva de toda e qualquer realidade social. Portanto, não há ação

humana que não contenha uma significação para quem age. A lógica prática é, em si mesma, uma significação da ação, mas não a única e nem a determinante da ação humana. Por exemplo, os pais assumem práticas cooperativas no interior das famílias e promovem a individualidade fora dela.

Os pais evocam a tradição no seio da família e denunciam o seu abandono como em nenhuma outra época da história. Assim, relatam que as coisas "não são mais como antigamente". Se antes os filhos respeitavam os pais por medo – mas respeitavam e obedeciam –, hoje, nem sob ameaça consegue-se o que os filhos não querem fazer. A voz da autoridade transformou-se na voz do diálogo, implicando na mudança da tradição de *obediência total aos pais*. Assim, o amor, a família, a sexualidade, o trabalho, as relações de maneira geral, antes vividas a partir de papeis pré-estabelecidos, são concebidos não mais como reflexo da tradição, mas como parte de um projeto social em que a *individualidade* conta decisivamente e adquire cada vez maior importância social.

Em relação à prática e ao ensino de *valores*, nossos pais-professores dão ênfase, por ordem de prioridade, ao *diálogo; respeito às pessoas; honestidade; exemplo; amizade; responsabilidade; amor; paz/equilíbrio interior; valores diferentes dos valores burgueses propagados; autonomia; união* entre as pessoas e os membros da família*; valorização da família e a confiança nos pais.* As mães-professoras destacam o *respeito (entre pais, filhos, pessoas, para com o mundo e a vida, pelo coletivo); diálogo; honestidade; exemplo; amor; confiança; responsabilidade; aprender a dividir; não ser materialista (pensar apenas no ter, no possuir acima de todas as coisas); saber relacionar-se com as pessoas* (saber ouvir, saber responder, compartilhar a visão do outro); *autonomia e independência; obediência; religiosidade; gratidão pelas coisas; perspectiva para a construção de uma vida melhor.* Esses valores são norteadores de práticas sociais, aparecem divididos em *positivos* e *negativos* (adquirindo um *status* de posturas *boas* ou *más*, ou, ainda, *democráticas* ou *autoritárias*), determinando as atitudes "corretas" ou "incorretas" das pessoas.

Vejamos as colocações das mães-professoras e dos pais-professores:

> O *respeito, honestidade, amizade*, acho que esses valores que ensinamos para eles, tentando fazer com que vejam o que é correto na vida, vai ajudá-los. Eu acho que foi o respeito para mim, sempre foi muito

> importante. O *respeito e o amor*. Eles são irmãos tem algumas divergências mais têm amor e têm respeito um pelo outro, acho que esse respeito entre irmãos também muito importante (Maria/ L., Entrevista 18/08/2003).
>
> Os principais valores são a *honestidade, a confiança*, é honestidade e *confiança* é a mesma coisa, acho que é isso, dedicação, seriedade quero eles confiantes e independentes. *Ética, moral*, e também acho que a autoridade no lar é importante (Magda/ C. Entrevistas, 04/08/2003).
>
> Eu acho que a maneira com que venho educando meus filhos está bom porque eu já consigo ensinar os valores para eles. Eles respeitam todo mundo. E o que mais me preocupa é isto, a relação com as outras pessoas. É importante o respeito, acolher, sorria para as outras pessoas (Marta/ E., Entrevista 28/07/2003).
>
> Os valores formar, a questão do *respeito, saber escutar, saber responder*, serem *carinhosos* (Magali, M., Entrevista 01/07/2004).
>
> A questão de valores, as pessoas não cultuam mais esses valores: *honestidade, seriedade, respeito ao outro, aprender a gostar e se entregar para as outras pessoas*, muitos fatores que estão contribuindo para isso (João C., Entrevista, 31/07/2003).
>
> Valores passam pela *disciplina, atenção no trabalho, honestidade e a verdade* (Jacó A. Entrevista: 29/07/2003).
>
> Quando eu falo que não temos muito tempo na sociedade moderna para os nossos filhos é verdade, e eu sinto isso cada vez mais, e mais tento ressaltar nela os valores humanos, eu tento ensinar a ela um pouco de *liberdade*, deixar ela o máximo à vontade o possível para ela possa fazer as suas próprias coisas (Juliano C. Entrevista em 30/07/2003).
>
> Como valores eu ensino o *respeito, honestidade, educação com as pessoas, respeito às pessoas, respeito com a sociedade, o mundo*. Eu ensino *amor*, falo que amo ela e quero que ela diga que me ama, que ama o cachorro, o gato, o mundo. Sabe as crianças não estão sendo ensinadas a amar, elas não estão aprendendo o que *amar as pessoas, o mundo, a natureza*. Isso é triste. Eu tento ensinar (Jurandir/L. Entrevista 01/07/2003).
>
> Os valores que transmito às minhas filhas é criá-las para serem *revolucionários* (Jamil/Ma, Entrevista 01/07/2003).

Algumas colocações sobre os valores priorizados na educação parecem incentivar condutas de *submissão, obediência e dependência*, em função da *administração social* porque guardam profunda relação com a alta cotação do *individualismo* nas sociedades contemporâneas. Esses valores são frutos de contínuas negociações e acordos, mas também de muitas oposições entre os pais, filhos e o contexto social. Nesse sentido, a sua duração no tempo depende da duração dos acordos estabelecidos. Devemos lembrar que eles

também são frutos de escolhas individuais e negociações interindividuais, o que os tornam cada vez mais idiossincráticos e fluidos.

Mesmo enfatizando a capacidade de negociação dos sujeitos individuais e a determinação dos valores a serem ensinados, não se pode descartar as diferenças de *poder e desigualdades entre homens e mulheres, adultos e crianças, velhos e jovens e diferenças de classes que são socialmente construídas e normatizadas.* Em suma, os "negociadores" farão seus "acordos" de posições absolutamente diferenciadas na estrutura familiar e no próprio contexto social.

Quando se questiona os pais sobre o ensino de valores, eles selecionam trechos de sua experiência em diferentes fases de vida, o que querem da socialização de seus filhos, qual o futuro que desejam para eles e qual é a sociedade que querem construir. O ensino de valores acaba definindo na família e no social uma *ordem moral*.

No sentido restrito e no âmbito geral, é através do ensino dos valores promovido pelo processo de socialização que os pais ajudam a construir uma imagem com a qual os filhos ordenarão e darão sentido ao mundo social. Ele será um mundo melhor ou pior.

A dinâmica do ensino de valores na relação educativa parental implica em autoridade, instituição da regra e do *princípio da hierarquia* que se baseia na autoridade tradicional. Nossa análise identificou pelo menos duas áreas em que as mudanças incidiram de forma significativa, que acabaram por alterar a ordem familiar tradicional e as relações de poder: a *autoridade patriarcal* e a *divisão de papéis familiares*. Revela-se, assim, o fato de que vivemos num tempo que nunca foi tão repleto de alternativas e, ao mesmo tempo, *tão normativo*, sendo simultaneamente *emancipador e constrangedor*.

Se continuarmos a articular a nossa análise à questão social, veremos que as pessoas são continuamente obrigadas a negociar opções de estilos de vida. Além disso, as escolhas são cruciais. Elas não englobam apenas aspectos externos ou marginais das atitudes do indivíduo, mas definem quem o individuo é. Assim, pode-se pensar que a criança educada com base na imposição de regras, sem entender os porquês das situações (sem desenvolver, portanto, o sentido de si naquela situação), ou a criança que ignora que não pode recusar as regras

(sem internalizar, portanto, o sentido do outro) formarão uma *moral heterônoma* e tenderão a ser incapazes de escolher outras formas de procedimento na sociedade.

Uma importante contribuição de Piaget em seu estudo sobre a moral da criança está em mostrar que a noção de justiça que se estende para o plano da cidadania pressupõe sujeitos sociais que, em sua socialização, tenham incorporado as regras com base no *respeito mútuo e na cooperação*, e não no respeito unilateral e na coação. Isso pressupõe pais capazes de exercerem, em suas próprias vidas,este sentido de justiça. Passamos, então, ao problema das relações entre o homem e a mulher.

De forma sintética, as análises sobre a relação sexista que se instaura nas mais variadas formas de organização social ajuda-nos a pensar no alcance da *democratização da vida cotidiana*. A transformação imposta pelo desenvolvimento de cada uma das pessoas pode propiciar, atualizar, ou até mesmo impedir a possibilidade de *emancipação da sociedade moderna*.

Essa transformação pode ser compreendida como um fenômeno de ordem simbólica, cujo fundamento está na transformação da *ética pessoal* como um todo. Isso permite-nos (re)qualificar as relações, quer seja entre homens e mulheres ou entre pais e filhos, a partir da afirmação da autonomia de cada um.

Autonomia significa muitas vezes *condição de se relacionar* com *outras* pessoas *de modo* igualitário. Num projeto igualitário de relacionamento entre o homem e a mulher, a questão decisiva é, portanto, a da autonomia que envolve tanto o sentido de si como o sentido do outro, ou seja, a definição dos limites pessoais e a atenção às necessidades do outro. Respeitando-se os limites da autonomia, pode-se modificar a relação de autoridade, a divisão de papéis, a cooperação financeira dentro de uma lógica que não é funcional nem instrumental, mas fundamentalmente simbólica, requalificando todo o universo da intimidade. Não se trata de buscar uma paridade completa, sobretudo em face do desequilíbrio nos recursos econômicos disponíveis para os homens e as mulheres e nas responsabilidades em relação ao cuidado com os filhos e com o trabalho doméstico, mas buscar um arranjo mais eqüitativo, negociado segundo o princípio da autonomia.

Assim concebida, a autonomia permite o respeito pelas capacidades do “outro” intrínseco a uma ordem democrática. O *indivíduo autônomo* é capaz de tratar os outros da mesma forma e reconhecer que o desenvolvimento de suas potencialidades separadas não é uma ameaça a ninguém. A autonomia também ajuda a configurar os limites pessoais necessários à administração bem-sucedida dos relacionamentos.

Dessa forma, traduz-se a necessidade de um “novo sujeito” para esse novo mundo que ainda está em intensa transformação. Lembremos que a socialização da infância do século XXI traz novas solicitações como: *é necessário um homem que conheça mais sobre si mesmo e sobre o mundo em que vive, constrói e transforma e ele tem que ter plena consciência da necessidade da transformação das relações de toda a comunidade humana*. Portanto, ele tem que ser um *ator ativo e* engajado no processo de transformação e tem que *ser capaz de estabelecer relações mais solidárias e fraternas.* Essas são exigências que se encerram na confirmação da necessidade de um “*modo de se ser um ser humano*”. Além dessas colocações, ele tem que conseguir responder à necessária e possível construção de mecanismos de solidariedade nesses violentos tempos em que vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho tendo como *objeto de estudo a socialização da infância no contexto das relações educativas parentais* enquanto forma primeira na qual a sociedade e a cultura são mediadas e significadas pelas figuras maternas e paternas. Perguntamos também o que aconteceria quando os pais socializadores tinham a possibilidade de se informarem academicamente sobre o processo de socialização.

Desse ponto de vista, destacamos as seguintes *hipóteses*: 1) os pais-professores e as mães-professoras representariam um grupo de socializadores questionadores da *universalidade da orientação ideológica* e dos *valores vigentes* propostos para a socialização das crianças; 2) eles mostrar-se-iam dispostos a incorporar novas práticas socializadoras na relação educativa parental, e 3) a formação profissional e o contato constante com as discussões que permeiam o campo da educação os familiarizariam com conceitos relacionados a um novo educar.

Em suma, quais seriam as características do processo de socialização da infância no contexto das relações parentais? Para tanto, partimos das seguintes questões: *o que os pais pensam sobre a socialização dos filhos (ideologia cotidiana); 2) o que eles pensam sobre o que eles pensam; 3) por que eles pensam assim e, 4) por que as estruturas fazem com que eles pensem assim.* Esse foi o norte que nos direcionou na busca pelas características envolvidas nos *processos de socialização da infância**,** em pleno século XXI.*

Para respondermos essa questão, optamos por relembrar algumas características do nosso tempo. Vivemos numa sociedade com uma divisão em classes sociais antagônicas, uma interação social que explora o trabalho pelo capital, demarca relações de dominação, priorizando o desenvolvimento de um homem alienado em diferentes formas e intensidade. Essa realidade gera um homem cujas representações e consciência de si, do outro e do mundo guardam

uma profunda ruptura com as determinações concretas que as produzem. Essa é uma informação importante, e deve ser levada em consideração quando refletimos sobre a socialização da infância, pois ela é definidora de um *caráter particular de classe social,* apropriado pela criança através do processo de interiorização.

A criança interioriza as características advindas de uma classe social, por serem essas características necessariamente *mediatizadas pela ação de outras* pessoas, consideradas significativas e com as quais a criança interage ao longo da vida. Percebemos que essa informação consagra uma *característica* [45] do processo de socialização da infância identificada pelo estudo: ***a consciência particular de classe social*** que comporta, e esta liga-se a uma outra que é a ***consciência da necessidade que o homem tem de outro homem para humanizar-se***.

Para as mães-professoras e os pais-professores, colaboradores da pesquisa, seria através dessas característica que as pessoas e as crianças tornar-se-iam capazes de intervir, de forma diferenciada, na realidade social. A idéia de mediação, internalização e apropriação pressupõe a composição de um processo que precisa colocar "algo" que existe "fora" e que será (re)conduzido para o "interior" da criança, integrando "diferentes" experiências – informações, vivências, julgamentos, normas, valores e sentimentos – a sua subjetividade.

Essa é uma outra *característica* do processo de socialização*,* ou seja, as experiências geradas e promovidas pelas práticas educativas parentais participam da ***formação da subjetividade dos sujeitos***. As mães-professoras e os pais-professores dizem que se as ações educativas pautarem-se em "atitudes éticas, cooperativas e solidárias", hão de constituir-se em uma experiência qualitativamente diferente no socializar da infância. Como conseqüência, a criança poderá tornar-se capaz de negociar as várias significações que compõem

---

[45] Optamos aqui por definir como "características da socialização" os aspectos que as mães-professoras e os pais-professores relataram como sendo importantes para a socialização das futuras gerações. As características não estão pontuadas por ordem de aparecimento nas práticas discursivas, mas sim pela importância dada pelos sujeitos, bem como as relações que faziam com outros aspectos da socialização, sempre buscando a ligação entre "*o que os pais pensavam sobre a socialização dos filhos (ideologia cotidiana); o que pensavam sobre o que eles pensavam; por que eles pensavam daquela maneira e, por que as estruturas fazem com que eles pensem assim*" sobre a educação dos filhos.

os processos de socialização, principalmente se as várias interações que ela estabelece forem diferenciadas e mais harmoniosas. Nesse sentido, um agir pautado na solidariedade e na cooperação pode fazer com que as crianças integrem as experiências solidárias, cooperativas e fraternas às suas subjetividades.

A ***afetividade*** aparece como mais um aspecto importante. Podemos afirmar que ela apresenta os meios para a arquitetura de novos rumos na educação das novas gerações. As práticas educativas parentais, relatadas pelas mães-professoras e pelos pais-professores, demonstram a consciência da sua necessidade para o desenvolvimento de um ser integral. Apesar das representações de infância, família e socialização mostrarem-se de forma idealizada e, em alguns casos, fetichizada, podemos afirmar que ***há sinais de tendências emancipatórias no processo de socialização.***

Outra *característica* identificada é que a relação educativa parental tem se constituido como ***zona de desenvolvimento proximal (ZDP)***, capaz de estabelecer uma educação que tem promovido os conhecimentos e as vivências necessárias ao exercício da cidadania, respeito e promoção dos direitos plenos da criança. Ao compreendermos o processo de socialização como a ZDP, assumimos que a ***relação educativa parental mostra-se implicitamente social e dialógica.***

A compreensão da categoria “zona de desenvolvimento proximal”, cunhada por Vygotsky (1989), pressupõe que a construção de conhecimentos ocorre como uma função interpessoal pela qual a criança penetra na vida intelectual das pessoas que a rodeiam e, por meio do aprendizado, vai tornando-se capaz de realizar de modo independente aquilo que antes fazia com auxílio de adultos ou parceiros mais experientes. Berger e Luckmann (2002) também contribuem com a definição de uma socialização primária para que, mais tarde, possa ocorrer a socialização secundária. Isso implica em duas novas características dos processos de socialização: a dimensão pedagógica e a ideológica.

A criança participa, durante a sua educação, de uma ***dimensão ideológica*** pautada na intencionalidade do socializador, que liga-se novamente à classe social, pressupondo que não há uma linearidade nos processos de

socialização, bem como uma única forma válida de se educar para todas as classes e grupos sociais. Portanto, define-se um outro aspecto do processo de socialização que é a ***dimensão pedagógica***. A dimensão pedagógica ainda permite à criança a manifestação da cultura infantil. Afinal, as crianças são capazes de pensar o grupo, percebê-lo, assumindo-o como não imposto e, quando isso acontece, tornam-se capazes de formar os seus próprios grupos, estabelecendo nesses a sua própria forma de ser e agir e a sua cultura.

Essas características facilitam o processo de humanização da infância. As crianças passam a compreender as relações e os papéis sociais porque estabelecem e partilham atitudes, comportamentos, valores, normas e regras. Assim, elas significam, interagram e respondem a uma determinada norma social que, por sua vez, é sempre fundamentada e legitimada pelo grupo social com determinados valores.

A socialização nesse momento demonstra três características extremamente nítidas: 1) tem a função de promover, nas crianças, condutas como comportamentos adotados consciente e participativamente por cada uma delas, uma vez que um determinado esquema de valores é partilhado pelo grupo, denotando um ***caráter coletivo;*** 2) as pessoas, de um modo geral, partilham uma ***matriz axiológica*** a ser adotada por todos na socilização da criança; esta efetiva os valores que operam no social como objetivos ou referenciais de vida da criança, afinal, são os valores acordados pelas pessoas que dão sentido às ações, permitindo juízos sobre a realidade. O posicionamento social também faz parte da consciência e elaboração da matriz axiológia, que define quais são os valores a serem adotados diante dos problemas, facilitando a tomada de decisões sobre como agir frente as várias questões sociais; ao mesmo tempo, esses valores são construídos de maneira pessoal por cada criança, denotando a terceira característica da socialização: o seu ***caráter individual***.

Mediante um processo de reflexão e de argumentação sobre a racionaldade, funcionalidade e legitimidade dos valores, podemos presenciar, ou não, a ***dimensão ética.*** Se ela participa do processo, teremos o estabelecimento de práticas de cooperação, solidariedade, acolhimento, partilha, promovendo a individuação da criança. Não podemos deixar de pontuar que o oposto também ocorre, manifestando-se a exclusão, rivalidade, competitividade e o

individualismo. Percebemos que está na natureza do grupo e, portanto, também são *características* da socialização que estas duas tendências, o ***individualismo*** ou o ***espírito coletivo***, entrem em confronto entre os membros do grupo ou entrem em cada um deles, e isso acontece via socialização.

Relacionando a *dimensão ética* e a *formação profissional* dos pais-colaboradores, a dimensão ética é destacada na formação dos pais colaboradores. Ao informarem-se academicamente sobre as características e necessidades do processo de socialização, posicionam-se diante das questões sociais relacionando-as ao educar das novas gerações. Contudo, apesar de nossas expectativas quanto à influência da formação acadêmica enquanto definidora de práticas educativas diferenciadas entre as mães-professoras e os pais-professores, *não identificamos diferenças qualitativas nas concepções e representações, quer sejam pedagogos, especialistas* ou *pós-graduados,* nas suas várias colocações sobre o educar. *Ambos relatam suas dificuldades como socializadores, temores, e suas expectativas quanto ao resultado da socialização são os mesmos*: “filhos independentes, autônomos, com capacidade de se posicionarem como transformadores sociais”.

Mas a formação profissional promove a presença de ***questionamentos sobre a universalidade da orientação ideológica****,* bem como dos ***valores vigentes*** (matriz axiológica) propostos para a socialização das crianças. Em várias colocações, os pais-professores e as mães-professoras mostraram-se capazes de julgar as normas em função de serem “boas” ou “más”, independente de quem as dite. Se as normas estabelecidas tendem a reger o comportamento das pessoas, observamos que, de forma consciente, pais-colaboradores mostram-se dispostos a questionar os valores assumidos, apresentando-se dispostos a incorporar novas práticas socializadoras na relação educativa parental. Eles relatam a necessidade de descentrar-se do seu próprio ponto de vista, buscando compreender uma perspectiva mais social. Esse aspecto destaca outra característica do socializar, denominada como ***consciência possível.*** Ela demonstra o compreender dos pais sobre as normas sociais, e, como já falamos, o reconhecimento da necessidade que o homem tem de um outro homem para humanizar-se.

Destacamos, ainda, que o contato constante com as discussões que permeiam o campo educacional familiariza os pais-professores e as mães-professoras com conceitos relacionados a um ***novo educar***. Nesse sentido, a socialização promovida por aqueles pais apresenta a ***possibilidade de conceitos que inspirem o respeito à vida, o cuidado para com o outro, e à natureza***.

Participam das características desse "novo educar" a compreensão da reciprocidade, isto é, a capacidade de entender que é preciso tratar os outros como gostaríamos de ser tratados, e desse novo educar mostram em destaque a presença da dimensão afetiva-emocional, que é a capacidade de mobilizar todos os recursos pessoais na definição de determinados princípios – dimensão ética –, resultando nos aspectos capazes de promover pessoas que ajam de maneira coerente com o que pensam e acordam no social.

Essa compreensão, por parte dos pais-colaboradores, denota mais uma característica da socialização, a presença de ***novas formas de relações*** – como a importância do diálogo, o respeito, a comprensão do coletivo, diminuição do individualismo – com os filhos. Os pais alegam que essa é uma postura necessária para enfrentar um conjunto de desafios considerados naturais à vida, como por exemplo, o ***processo de afirmação da individualidade*** – suas e dos seus filhos, sem que isso implique no desenvolvimento de uma pessoa individualista.

Analisando essas colocações, podemos afirmar que os sujeitos tornam-se singularmente marcados pelas *contradições* e pelos *antagonismos* da sociedade em que vivem. Então, em um mundo que preconiza o individualismo como máxima do socializar, observamos que as práticas educativas parentais, ao contrário do proposto, podem ser promotoras de formas concretas de experiências e de relacionamentos humanos emancipadores. Neste sentido, interpretamos esse movimento como a manifestação de uma *ideologia cotidiana* (que seja), através da qual os pais-colaboradores *mostram-se capazes de romper com preceitos orientados por posturas individualistas, em sua grande maioria, na educação dos seus filhos.*

As características do processo de socialização até aqui identificadas reportam a importância do outro; a presença da *consciência particular de classe social*, e essa implica na *formação da subjetividade dos sujeitso; o destaque da afetividade, que, ao permear* a *relação educativa parental, torna-a implicitamente social e dialógica; a dimensão ideológica e pedagógica* que denotam *sinais de tendências emancipatórias no processo de socialização; o caráter coletivo, ao mesmo tempo em que também apresenta o seu caráter individual; a presença da dimensão ética, que questiona a matriz axiológica definindo posturas individualistas o*u o *espírito coletivo*; a *consciência possível, que acaba por definir novas formas de relações* entre pais e filhos. Esses aspectos que permeiam a formação da consciência, a compreensão dos direitos e dos deveres, a criticidade, a criatividade da criança, estabelecendo-se, assim, um tipo de intencionalidade que nos inspira a idéia ou a proposta de um ***educar transformador***. Ele pode estabelecer uma prática cidadã para a construção de um outro mundo. Mas não será isso mera utopia?

A discussão sobre um *novo educar* permeia, de uma forma ou de outra, as discussões atuais sobre as *mudanças paradigmáticas*, sobretudo na educação, pelas quais a sociedade passa. Em poucas palavras, a *globalização*, com todas as suas interdependências econômicas, políticas, culturais, sociais e tecnológicas, vem afetando e construindo uma *nova realidade*, mediante o intercâmbio de produtos, serviços, tecnologias, bem como de drogas, violência, exclusão e desemprego. Esse é um mundo irreversível que exige cada vez mais do processo educativo e das pessoas, tornando a situação mundial, a cada dia, mais complexa.

A socialização da infância não escapa a esse movimento, apresentando importantes conseqüências para a educação das novas gerações. Influencia a maneira como ensina-se as crianças, como aprende-se, como socializa-se para as relações de trabalho, e para a aprendizagem continuada ao longo da vida. Isso seria o mesmo que afirmar que *a socialização do século XXI traz em si as características do paradigma emergente para a educação*, ou seja, deve ser relacional, não mais fragmentada em compartimentos desconectados das várias realidades sociais, como acontece na escola com suas disciplinas estanques; não cuidando apenas do aspecto cognitivo, mas das questões afetivas e sociais.

Esse processo exige novas formas ou novas práticas educativas ou sociais. Os pais colaboradores da pesquisa esperam que elas sejam diferentes das propostas do paradigma dominante, distante dos excessos das racionalidades do paradigma que estamos tentando sair. A essa idéia associamos a proposta de um ***educar transformador***. Ela está simultaneamente constituída por uma visão de um mundo orgânico, vivo, espiritual, encantado, e até utópico, em virtude das mudanças revolucionárias na física e na astronomia. Além disso, as necessidades concretas do homem do nosso tempo buscam a superação da miséria, das exclusões e desigualdades, conforme as condições de vida de cada sujeito e grupos sociais.

A essa discussão associamos a importância da ***questão geracional.*** Jovens pais, pais de meia idade ou com idades mais avançadas, de um modo geral, relatam um educar que se orienta a partir de informações resgatadas na representação de “si mesmos” (identidade). Pais e mães colaboradores da pesquisa importam-se e acreditam que o modo como socializam os filhos deve ser diferente, em vários aspectos, do modo como foram educados. Se não for assim, suas práticas perdem o sentido, a noção de importância de si, do mundo e dos outros no processo.

A questão geracional também mostra-se pertinente de ser observada quando trata-se do modo como os pais atuam com os filhos. Apesar dos pais-colaboradores dizerem que têm as mesmas práticas e desejos em relação à socialização dos filhos – independentes, autônomos, cooperativos –, a sua atuação mostra-se diferenciada. Pais jovens, por exemplo, assumem as tarefas dos filhos, ensinam-lhes, mas não lhes dando o tempo de resposta às solicitações, assumem e fazem, assim, as atividades dos filhos (limpam os seus quartos, banheiros, guardam as roupas e os brinquedos). Pais mais velhos mostram-se pacientes, e até persistentes no ensino e no tempo de espera para a execução das atividades solicitadas. Não assumem as tarefas dos filhos, dizem esperar para ver e corrigir a atuação dos mesmos, ao contrário dos jovens pais que se queixam, mas assumem as atividades dos próprios filhos.

Os pais-professores e as mães-professoras dizem levar em consideração as várias dimensões humanas na educação dos filhos: afetiva,

cognitiva, social, cultural, espiritual e ética dos indivíduos. Isso é importante quando foca-se um *educar transformador*, pois constitui-se em um **espaço social privilegiado** na formação de "novas pessoas", "novas racionalidades" que favoreçam a emancipação humana pelas práticas sociais. Lembramos que pelas experiências os indivíduos constroem suas identidades. Logo, se a relação educativa parental preservar rituais repetitivos, buscando resultados homogêneos no educar, disciplinando atitudes e ordenando comportamentos, *nada será mudado*.

Faz parte dessa nova proposta para o educar **"*o aprender a estar aqui, com as pessoas do mundo*", ou seja, *aprender a viver juntos*, a *dividir*, a *comunicar*, a *comungar*, a *partilhar e a solidarizar*,** e, por que não, *aprender a ser*, *aprender a aprender*, *conviver, fazer*, levando em consideração os interesses e as necessidades dos atores que compõem a relação educativa. Em uma direção bem diferente das propostas atuais neoliberais para a educação da infância, acreditamos que o *educar transformador* deve realizar-se como algo integrado, tanto quanto possível – concordamos com Brandão (2003) – no círculo do dom e da reciprocidade. ***Socializar, então, seria formar o caráter das pessoas na inteireza de seu ser, com a vocação de criar para si mesmas, partilhando com outros, a certeza de que podem atuar, de forma livre e responsável, na construção de seu próprio mundo social.***

Essa proposta inclui a busca pela compreensão das relações que ligam o ser humano ao seu meio ambiente (social e natural), estabelecer uma nova leitura e uma nova articulação do real, fornecer às crianças e aos jovens as bases culturais que lhes permitam decifrar as mudanças que estão ocorrendo no nosso mundo e no nosso meio. ***A socialização deve trabalhar com um modelo de novas possibilidades, aberto a novos projetos que favoreçam a emancipação humana pela via das práticas educativas.***

Isso significa que o socializar deve ser compreendido como um *processo* que engloba tanto as ***dimensões materiais quanto espirituais, fortalecendo a unidade interior, o desenvolvimento da intuição e da criatividade.*** Essa postura leva o indivíduo a aprender a conhecer, a pensar, a aprender a aprender, a aprender a fazer, a aprender a conviver e a aprender a

amar, para que possa aprender a ser e a estar em condições de agir com consciência, autonomia e responsabilidade – ***a socialização deve promover uma vivência cidadã.***

Neste sentido, funções cognitivas estão sendo ampliadas, modificadas, exteriorizadas de diferentes maneiras no processo de socialização. O *educar transformador* deve promover um novo modo de ser e de pensar, aspectos que estarão ajudando a reduzir os desequilíbrios existentes entre os aspectos informativos e construtivos de um educar tradicional, vazio e empobrecido.

Se quisermos cidadãos passivos, receptivos, meros consumidores de cultura e de bens materiais, o modelo atual de socialização é mais do que pertinente. Mas se estamos pensando em um tipo de sociedade marcada pelo fluxo crescente de informações, com cidadãos atuando com responsabilidade e iniciativa, que assumam os valores da democracia, da justiça, da solidariedade, que lutem por uma vida auto-sustentável para si e para todos, temos que, irremediavelmente, pensar em outro tipo de educação. Esta *educação deve nutrir-se da cultura, da sociedade e da vida, para poder a ela retornar enriquecida com novos valores, entusiasmo e alegria de viver.*

Reafirmamos que essa postura implica no reconhecimento da criança em sua multidimensionalidade, humanidade, globalidade e inteireza. Então, o *educar transformador* implica em preocupar-se com a totalidade do ser. Nesse sentido, ***as crianças passam a ser vistas como sistemas vivos que são seres que precisam de ambientes sociais repensados a partir de uma nova lógica, que implica em um outro ser "humano".***

O *educar transformador* só pode ser possível quando reconhecemos a importância do outro, o seu reconhecimento, e através de novos vínculos afetivos entre os homens, o que possibilitaria um novo sentir e um novo viver. Essa proposta implica na constituição de uma base amorosa para as relações, mobilizando um valor que movimenta todas as energias vitais – o amor –, afinal, ele é fonte de todos os valores.

O amor foi anunciado no vínculo afetivo parental, mas a sua presença, o seu valor no discurso parental mostrou-se na forma de um discurso politicamente correto. A afetividade nas relações parentais era constante e presente, mas

pautava-se em sentimentos negativos, como a preocupação, o medo, a angústia frente a criação dos filhos. Apesar dessa constatação, assumimos que o amor ou a valorização do vínculo afetivo é um valor central na socialização da infância, podendo ajudar a deslocar o eixo socializador da *competição* que usa a razão calculista e instrumental para o eixo da *co-operação*. Ainda, essa postura poderá tornar a criança capaz de ***estabelecer novos vínculos com outros homens****.*

Se o nosso tempo é portador de um novo paradigma, temos a difícil e gratificante responsabilidade de iniciar o exercício de ser, pensar e fazer com base nesses novos referenciais de análise, vendo o mundo e nós mesmos como uma única totalidade. Esse é um exercício pleno de sentido, que pode ser exercido na socialização das novas gerações. Essa postura implica em manter o ***sagrado individual*** da criança em comunicação íntima com o ***sagrado coletivo***, mas somente um educar transformador resgata o sagrado [2] da vida cotidiana.

Essa é uma visão de totalidade. Seria o mesmo que levar a criança que está em um *nível real de desenvolvimento* a um *nível potencial,* no qual ela poderá perceber a interconexão de todas as coisas como uma extensão de si mesma. Seus sentidos e percepções seriam outros em relação a si mesma, ao outro e à natureza. Uma socialização pautada nesses pré-requisitos, sem dúvida, promoveria na criança um outro tipo de sensibilidade que inviabilizaria o desenvolvimento da *ética capitalista* ou *individualista* porque é baseada na cooperação, afetividade e amorosidade.

Paulo Freire (1995) já propunha-nos a reunificação do ser humano e do mundo, incluindo sua dimensão natural. Ele propôs a transformação da consciência, mudando a situação de opressão – libertando os oprimidos e também a seus opressores – que transformava tudo a seu redor em objeto de dominação. Para ele, seria a situação de opressão que faria com que a humanidade perdesse a capacidade de solidarizar-se, mantendo-se subjugada a interesses econômicos. Por isso, a proposta de Freire é de uma *educação libertadora*, capaz de resgatar o sujeito alienado da sua própria história e

---

[2] O sagrado não é um atributo de uma única religião, mas, no sentido dado por Mircea Eliade referido por Nicolescu (2000), é a experiência de uma realidade e da origem da consciência de existir no mundo. A discussão sobre o sagrado também está presente em Viana (2002).

(re)conduzí-lo a sua condição de condutor da própria vida. Com ***o educar transformador, essa proposta inicia-se no seio da família, resgatando a importância dessa instituição social.***

Em ambos os casos – educação libertadora ou o educar transformador – o ser humano deve compreender a sua presença no mundo. Presença esta que ajuda a pensar sobre si mesmo, que intervém, que transforma, que fala do que faz, do que sonha, do que constata, compara, avalia, valoriza, daquilo que decide e, o mais importante, ***que o ser humano não pode escapar à responsabilidade ética do seu mover-se no mundo.***

Finalizamos reafirmando uma postura assumida pelos pais professores; para eles, a relação educativa parental, assim como outras formas de relações educativas, deve contar com a ajuda de outras pessoas e com a colaboração de uma experiência mais ampla.

Uma proposta inovadora na educação da infância, que atenderia às novas questões educacionais, seria uma socialização pautada nos valores, na ética e na consciência crítica, aspectos que promoveriam uma *visão holística para a socialização das pessoas*. Afinal, cada um de nós é parte do todo e vice-versa. Por certo, essas características – ética, valores, visão holística e integradora – socializarão um homem em íntima conexão com os problemas de seu tempo. Ele será consciente dos problemas de seu mundo, e perceberá que o social é um eterno devir que exige uma atuação criativa permanente. Esse ser humano terá a capacidade e a possibilidade de promover uma sociedade justa e democrática, na qual se tem a oportunidade real e efetiva de satisfazer as necessidades básicas das pessoas. Isso implica em um homem educado para a democracia, liberdade e justiça.

Para tanto, temos que encarar ***o processo de socialização da criança como um poderoso agente de transformação da realidade social***. A criança deve ser socializada de forma relacional, dialógica, política, social e econômica, mesmo que seja em uma sociedade cheia de contradições como a nossa.

O educar transformador propõe socializar “homens novos”, críticos, inconformados e criativos, e deve preparar as condições que tornarão

possíveis novas estruturas sociais. Como conseqüência, teremos novas metas sociais. Socializar, portanto, significa colaborar para que, por meio de respostas criativas, possa resolver as contradições que dificultam a conquista de uma sociedade diferente. Não interessa tanto o “como aprender a ser” e o “como adaptar-se a uma sociedade já pronta”, mas antes o “como chegar a ser” em uma sociedade que está para ser feita.

Isso implica em preocuparmo-nos mais com os fins do que com os meios. Antes do “como”, devemos definir o porquê e para que educamos. Em outras palavras, o homem possível parte do homem real com todas as contradições e peculiaridades do seu tempo. A partir desse indivíduo, devemos definir que tipo de homem interessa-nos educar e o tipo de sociedade que devemos promover.

O desafio, parafraseando Marx e Engels, seria compreender que *para transformar o mundo é preciso transformar a si mesmo*. ***Trazendo essa idéia para a socialização da infância, podemos dizer que para mudar a mentalidade das novas gerações é preciso mudar a mentalidade do socializador, que tem essas gerações sob a sua orientação.***

Uma parte do desafio, acreditamos, é introduzir, na referência cotidiana de mundo, as noções da física quântica e da dialética, que mostram um universo interativo, afinal, o processo de socialização deve ser capaz de proporcionar, na teoria e na prática, a compreensão e a vivência da unidade da vida.

Esse é o desafio. Utópico? Talvez, mas necessário. E, quando nos permitimos ser abertos à nova experiência, novas atitudes, ampliamos as nossas muitas possibilidades, ou quando estamos dispostos a reinventar-nos e a reinventar nossas relações, nossas famílias, nossos viveres, e o modo como socializamos as novas gerações, estamos exatamente no *nível da potencialidade* e podemos ser como as crianças, permanecendo viçosos e transformadores. Metaforicamente, viver no nível da potencialidade é viver no nível da poesia, não do real, da incapacidade ou do inacabado.

Reafirmamos que as trajetórias de vida pessoais e coletivas assumem um papel relevante na divulgação e implantação das propostas de um *educar transformador*, pois ele exige das pessoas a compreensão do “juntos”, de um todo

que não separe o indivíduo e seu “*doublé*”. Por outro lado, não podemos descartar as forças contrárias a esse movimento e seus desdobramentos. O que se propõe é uma visão social pessoal e intelectual diferente que se baseie na experiência humana e sua historicidade; isso é ***por enquanto***.

CONVERSANDO COM A AUTORA

Acredito que este seja um *tempo especial*...

Tempo que se fala de infância

Tempo de entender a infância;

Tempo de *saber cuidar*;

Tempo de ensiná-la a importância de um mundo melhor;

Tempo de crescente socialização;

Tempo de ensinar a partilha recíproca e uma comunicação genuinamente *cooperativa e solidária*;

Tempo de refletir se o que estamos deixando por legado à infância são *tempos melhores*;

Tempo de vivermos hoje os sonhos que sonhamos ontem;

Tempo de vivermos esses sonhos para termos tempo de sonhá-los outra vez...

(MAGALHÃES, 2004).

Há pessoas que temem as utopias; eu temo a falta delas.

(I. PRIGOGINNE E I. STENGENS, 1984).

Toda construção teórica traz consigo a história de quem a escreveu, a sua maneira de pensar, de perceber a realidade, de interpretar, compreender, sentir e viver a vida. A maneira como nos relacionamos com a vida é única. Por isso, esta construção teórica reflete a minha trajetória de vida e, de certa maneira, não deixa de ser também uma síntese do que penso sobre a educação infantil, principalmente, o que penso e desejo para a socialização da infância.

Percebo com clareza que, durante todo o percurso da minha vida profissional, nada aconteceu por acaso. Tudo teve a sua razão de ser. A militância pelos *direitos da infância*, a preocupação com a *educação infantil*, com a violência contra a criança e o adolescente, e apesar da luta, inglória e até insatisfações diante das políticas propostas para a educação, proteção e cuidado com a infância, penso que não podemos desistir. Percebo que é possível repensar as práticas educativas, reconstruir novos ambientes de aprendizagem, repensar a organização da escola, da creche, desenvolvendo um processo de socialização pautado em posturas éticas e solidárias.

Se uma coisa foi levando a outra, percebo que as questões da educação da infância transcendem a área educacional, como as questões relacionadas aos problemas ecológicos, à cidadania planetária, o aumento da violência, da exclusão social e da fome, e à família também faz em parte dessa lista de preocupações; por isso continuo na busca pelo sentido e pelas respostas para as minhas inquietações intelectuais e vivenciais.

Neste estudo, procurei dialogar com a *família e com modo como ela socializa as novas gerações*. Penso que é preciso conspirar em prol da revitalização dos ambientes socializadores e educacionais, como por exemplo, é preciso uma escola de qualidade, mais alegre e com crianças felizes. Neste mesmo sentido, também almejo uma família onde prevaleçam práticas solidárias, onde não haja tanta violência e intolerância, mas um ambiente amoroso, cooperativo e fraterno, com práticas educativas pautadas no respeito e, o mais importante, que promova a paz nas relações humanas.

Relembro agora das palavras de Jurandir Costa Freire,[46] que diz que a "*alma é como o corpo, se não exercitar e não houver obstáculos a superar, ela atrofia e morre*...", acrescentando às palavras de uma mãe-professora, colaboradora da pesquisa (Magali B.) quando se refere à construção de uma sociedade melhor: " Como *criar filhos para que eles possam construir uma sociedade melhor? Acho que é preciso ensiná-los a sonhar, amar, construir e conservar um mundo melhor..."* . Costa Freire e a mãe colaboradora da pesquisa

[46] Palestra proferida no programa "Café Filosófico", editado pela Rede Cultura de Televisão, no dia 02 de maio de 2004.

falam de um *exercício da alma*; esse também é o meu exercício, pois através dele quero dizer que não podemos permanecer indiferentes às coisas dos mundos.

Em relação à socialização da criança, temos que ter a capacidade de ensiná-las a *amar* e *deixar-se amar*, para que se tornem pessoas capazes de repensar a condição humana, a multidimensionalidade de nossa identidade, uma identidade humana que é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, biológica, social, emocional, cultural e espiritual. Essas idéias representam as características de um ***novo socializar – educar transformador,*** ele deve preparar uma nova civilização que saiba compreender os diferentes diálogos da vida.

Então, se somos seres intelectuais, emocionais, políticos, sociais, culturais, espirituais e também históricos, acredito que, mudando a consciência, mudaremos também a sociedade. Sei que essa proposta, para muitos, pode parecer um sonho, uma utopia, mas para outros trata-se de uma escolha racional, um caminhar. Essa é a minha escolha. Acredito que um bom começo seja repensarmos as relações familiares, por isso pauto-me nas práticas educativas parentais, afirmando que o estabelecimento de "*vínculos afetivos*", qualitativamente diferentes dos estabelecidos na educação da infância, ajudará as novas gerações a reencontrar o sentido de uma certa ordem, mais humana e fraterna, na qual a sociedade deveria assentar-se.

Schultz (2002) discute essa mesma idéia. Para a autora, a educação que envolve o "zelo e o afeto do adulto (pais) para com as novas gerações (filhos) é desejável e necessária. Tais sentimentos são essencialmente humanos [...] e para desenvolver-se devem ser ***socialmente construídos, estimulados***. Dependem da inserção histórica da família e do espaço sociocultural que os homens e as mulheres façam predominar. O outro, que de certa forma decorre do primeiro, consiste nos papéis que o pai, a mãe e a sociedade desempenham" (SCHULTZ, 2002, p. 214, grifos nossos). Paulo Freire (1992) também concorda com a proposta de Schultz: o zelo e o afeto para com as novas gerações constituem-se em um *verdadeiro exercício amoroso*, que pode ser, reafirmo, carregado de ideologias, ideais, crenças e valores, mas com o exercício amoroso pode-se manter viva a *utopia*, pois mostra-se como exercício da *fé humana*.

Refletir sobre o *educar transformador é* carregar um ideal de socialização que desaguará em coisas muito concretas, como por exemplo, numa *pessoa cooperativa e solidária*, ao invés de competitiva, individualista e consumidora. Essa é uma questão fundamental nesta tese. Sou contrária a um socializar que vise ao ajustamento das pessoas à sociedade. Interessa-me como socializar *pessoas críticas, reflexivas, solidárias e cooperativas.* Essas pessoas não seriam transformadoras pautadas em altos termos ideológicos, ao contrário, elas deveriam atuar a partir de uma *ética do cotidiano* que se institui a partir do "exercício amoroso" de Freire (1992), dos "vínculos afetivos", socialmente construídos em Schultz (2002) e, como reafirmo, a partir de uma ***ética da amorosidade.***

Ressalto que, além de uma perspectiva dialética em termos de análise, este trabalho manifestou e manteve a perspectiva de uma ***dialética da esperança****,* a qual dá sustentação para nossas reflexões sobre como socializar uma "nova pessoa", que não é simplesmente aquela "pessoa de bem" ou "pessoa de caráter", como aquelas cujas bases da socialização pautaram-se nas propostas neoliberais, mas uma *pessoa disposta* a congregar-se com outras pessoas com o objetivo de transformar o mundo em que vivemos.

Se essa proposta inspirou-me ao longo da minha trajetória de trabalho com a infância e sua educação, ela continua inspirando-me, sobretudo, a partir das palavras das mães-professoras e dos pais-professores. Como eles, acredito que se os valores que deveriam nortear a vida em sociedade parecem cada vez mais esquecidos, e em especial o *valor da pessoa humana* parece falido, tornando o processo de socialização difícil para os *pais da modernidade*, paradoxalmente, percebo, a partir deste estudo, que cotidianamente unem-se, a um só tempo, o fascínio e o medo frente às transformações. Portanto, este mundo também tornasse um "mundo de enormes possibilidades".

Reafirmo, a partir dessa idéia, a necessidade de haver idealistas, quem sabe sonhadores, que consigam romper as barreiras deste tempo. Os pais, colaboradores da pesquisa, gradualmente ensinaram-me suas teorias sobre um *novo educar,* apresentando-se como profundos conhecedores do que é necessário para constituir-se um "*ser humano mais humanizado*", bem como para

uma sociedade qualitativamente diferente. Com eles aprendi que primeiro é preciso acreditar num "e*ducar que transforma*", pois somente esse é capaz de tornar as crianças (seus filhos) capazes de promover a melhoria do nosso social.

Associo a essa idéia a importância dos papéis que os pais-professores e as mães-professoras assumem no educar. Eles devem ser permeados pelo amparar, reavivando os sentimentos, valores e as atitudes que poderão renovar a confiança em dias melhores. Essa seria uma forma de conduzir a história da aventura humana para o "sucesso" e a lógica dessa escolha, ancorando-se num olhar atento, sobretudo às grandes histórias da humanidade, de modo a apreender seus ensinamentos com maior clareza, utilizando-os como informação básica para a definição de um novo proceder.

Uma sociedade melhor seria bem diferente dessa nascida e criada pela *modernidade.* Concordo com os pais-professores e as mães-professoras: a lógica instituída está longe de promover a socialização de uma pessoa humana capaz de compreender a "totalidade" das coisas (pessoas, mundo, natureza, social). Parece-me que está faltando um maior investimento nas relações interpessoais, na busca pela *tolerância, solidariedade, pelo respeito* e pela *amabilidade* nas relações sociais, na *paz pessoal* e *coletiva* e, ainda, na ética. Todo esse investimento, infelizmente, também parece estar ausente na educação da infância.

Se os pais encontram dificuldades no educar, é porque vive-se um momento cuja necessidade é a de uma sociedade qualitativamente diferente e, no caso da infância, é preciso reconhecer os seus direitos claramente instituídos na lei, pois ela é, há quase quinze anos (1995-2005), uma *infância cidadã*. O socializar das crianças deve promover a ampliação dessa visão de mundo, de uma sociedade melhor, mais humanizada, que mantém-se em constantes transformações sociais.

Penso que, em uma sociedade tão especial, as pessoas seriam muito melhores. Grandes teóricos são os pais-professores colaboradores da pesquisa, que dizem compreender o ser e o viver dessa pessoa. Com eles assumimos que um ser *humano melhor* é um ser *ético, pleno*, que compreende e é compreendido em todas as suas dimensões (material, cognitiva, afetiva, espiritual, social, material, político etc.).

Enfatizo a questão da afetividade e da amorosidade que devem estar presentes nas relações, real ou idealizada. A criança deve aprender a conviver com as pessoas e isso implica em saber ouvir, falar, ter boa sociabilidade, saber ver o outro, respeitá-lo, e não apenas aprender a ser, fazer, conviver e responder às demandas sociais. O que se propõe é uma *explicação da vida* e dos *modos de convivência* para que essas crianças tornem-se pessoas capazes de promover referenciais para a vida individual e coletiva.

A família socializa, mas acredito que todas as instâncias educativas deveriam assumir o educar desse "novo ser humano". Se nosso estudo resgatou a importância da família nesse processo, devemos conscientizar-nos que esse educar deve ser pautado em um objetivo comum: a construção de um mundo *"mais humanizado e mais humanizador".*

Em relação às crianças, acredito, assim como os pais-professores colaboradores, que o primeiro passo seja dar mais *atenção às suas demandas da infância*, abandonando o discurso do "politicamente correto" para assumir o de "uma educação mais ética, dedicando-lhes mais tempo e mantendo-as em relações sociais mais aprofundadas, quer seja com a família ou com outras pessoas do mundo". Essas seriam crianças mais felizes com o devido respeito ao seu tempo de infância e as suas especificidades (como brincar, conviver, experienciar) e, ainda, deve-se conversar com elas (diálogo) desde bebês, não menosprezando a sua capacidade de entendimento e contribuição.

Essas atitudes fazem parte de um "educar transformador". Este promove atividades que as tornam criativas, menos competitivas. Aproxima-as da natureza, de forma que elas possam compreendê-la, resguardando-a, entendendo-se como uma parte integrante do cosmo. Isso é importante. Concordo com os pais-professores que é imprescindível que "*as crianças aprendam a respeitar as pessoas, o mundo, todas as coisas da vida, aspecto social pautado na ética".*

Respeito significa consideração, atenção, acolhida, sentimento que leva alguém a tratar outrem ou alguma coisa com grande atenção, profunda deferência, consideração, reverência (HOUAISS, 2001). O conceito de respeito está intimamente ligado às ações que levam à prática do "bem coletivo"e favorece

a manutenção da paz, da união e da boa vontade entre os povos. Por sua natureza, seu emprego está aliado a virtudes de igual importância, como o amor, a fraternidade e a solidariedade.

O respeito é um valor que coexiste com outros, mas origina atitudes e sentimentos de rara beleza. Por isso, o ser humano que entende e atua a partir do respeito é um ser humano melhor porque conhece e atua com os valores que importam a toda a humanidade. Essa pessoa desenvolve sua *individuação*, a interiorização do "*nós inclusivo*", viabilizando mediações afetivas com o mundo e com as pessoas.

Essa não é, do meu ponto de vista, uma proposta utópica, e as colocações das mães-professoras e dos pais-professores associam-se as minhas reflexões. Penso sobre a necessidade de manter-se a *utopia,* a *esperança* em posturas solidárias, na melhoria dos *vínculos afetivos, amabilidade, tolerância, solidariedade, ética* e luta por *justiça social*. Esse caminhar possibilitaria-nos o desenvolvimento do que chamamos de ***ética da amorosidade****.*

Se a ética da amorosidade traz soluções, ainda não sabemos. Para o momento, podemos dizer que ela é tão discutida e compreendida por uns, ao mesmo tempo em que é tão diminuída e ininteligível para outros. Assumo a idéia de Schultz (2002): nossos tempos exigem novas práticas socializadoras, posturas que, para desenvolver-se, devem ser socialmente construídas, socialmente estimuladas. A idéia seria criar novas práticas educativas que buscassem ensinar esse novo caminhar (e relacionar) às futuras gerações. Penso que a urgência do momento seja *ensinar a criança a construir, tanto no plano individual quanto no coletivo, uma nova forma de pensar as relações na nossa sociedade que seja mais afetiva e ética.*

Para que haja outro futuro, diferente do anunciado, compartilho das propostas de uma "educação contra a barbárie" promovidas por vários autores. Isso talvez obrigue-nos a percorrer novamente os caminhos das políticas públicas para a educação da infância (entendo que se essas viabilizam novas formas de experiências à infância) e, se associarmos a essa proposta os pressupostos apresentados pelos pais-professsores como *novas posturas* ou, como eles

denominam, como *ideal de educação,* acredito que estaremos mais próximos da formação de um ser mais humanizado e de uma sociedade melhor.

O problema agora seria como criar uma *nova forma educativa* para essa proposta de forma que seus objetivos fossem intencionalmente propostos e alcançados?

Depois do percurso da pesquisa, o rumo seria considerar, como imprescindível, a *contribuição dos pais-professores*, o *ensino dos valores*, a *prática de posturas éticas* no educar, o estabelecimento de *novas formas de relacionamentos interpessoais*, integrando uma "*ética da cotidianidade"* (aspectos e valores positivos propostos pelos pais colaboradores) com uma *"ética da amorosidade*" (vínculos afetivos capazes de criar a integração entre as pessoas), promovendo, assim, uma ***ética da convivência***.

Por que enfatizei nesse estudo a associação das *práticas educativas maternas e paternas* ao mundo dos valores?

Compreendi através deste estudo que os valores encontram-se fora do imediatamente estrutural e para além das verdades científicas. Eles originam-se nas relações concretas entre homens e mulheres, pressupondo a existência de um *elemento consensual mínimo* com ampla circulação nos campos semânticos sociais. Por ser *historicamente construído* em instâncias de repercussão, o mundo dos valores responde à possibilidade do estabelecimento de uma nova forma de "*contrato social"* em torno de *ações solidárias*.

Então, se a *construção democrática de consensos coletivos* parte de um elemento consensual mínimo, os pais-professores demonstram *coincidências comunicativas*. Nas muitas vozes evocadas através dos relatos sobre as práticas educativas, os pais-professores argumentam em favor de um ***princípio universal da solidariedade*** – catástrofes vividas por vários povos, como as *tsunamis*, no final do ano de 2004, têm demonstrado ações pautadas em atitudes solidárias, movimentando todos os povos do mundo. Ainda que essas ações possam ser limitadas a atos isolados, individualizados, são de partilha, existem e, através delas, observamos o consenso coletivo, ou seja, dentro e fora da família.

Se tais ações solidárias ainda parecem estar no campo da idealização, nos relatos dos pais-professores há um posicionamento concreto em relação à

necessidade de uma nova postura frente ao educar, e a solidariedade e o respeito fazem parte das propostas desse educar. Então, é na concretude das relações humanas, materiais e espirituais que se criam os valores, que passam a compor uma proposta de transformação social. Acredito que essa proposta alcançará a legitimação, redefinindo as práticas sociais e de socialização.

Destaco ainda o *movimento da ordenação social* que está sujeito à *oposição,* à *contradição* e à *negação* (Marx, 1989). A pesquisa conscientizou-me que há um tipo de preocupação fortemente veiculada entre os pais-professores, resignificando, constantemente, esse movimento. Sujeitos insatisfeitos, os próprios pais-professores manifestam, em seu discurso, a eminente necessidade de uma mudança social (a nossa), o que acaba (ou acabará) promovendo um novo educar.

Assim, se um pai discorda do modo como todos educam, se ele questiona o socializar, existe a possibilidade de que as sensações do "*correto*" e do "*incorreto*" estejam juntas no mesmo processo. Isso é dialético; é a *contradição.* Esse movimento pode estar expressando as possibilidades da *consciência possível* ou da "*consciência da consciência*" (MARX, s/d) e, com elas, a possibilidade de mudança, reforçada pela intervenção educativa, o que torna o ***socializar um sinônimo de esperança*.**

Fundamental, pois, é perceber que existe uma decisiva ligação entre os valores, as práticas sociais e o modo como os sujeitos pensam, sentem, amam, e atuam no social. Um *vínculo que não é lógico, mas pedagógico, sociológico, antropológico, psicológico e espiritual.* Seria o mesmo que dizer que o lógico se contrapõe ao pedagógico, sociológico, antropológico, psicológico e espiritual, e está ligado ao conhecimento da *verdade objetiva*. Esta tem uma influência poderosa sobre as opções e práticas, quer sejam éticas ou políticas de certos grupos ou camadas sociais. A *verdade objetiva* permeia os julgamentos de valor, os pontos de vista de classe, as ideologias, as utopias e as visões de mundo dos grupos, influenciando, de forma decisiva, direta ou indiretamente, o conjunto da *atividade científica e cognitiva,* tornando-se *non sense* nas práticas familiares, e, portanto, na constituição da *ética da cotidianidade*. Desse modo, o consenso entre nós, pesquisadores, pais e outras pessoas, pode estabelecer a expansão da

confiança em determinados valores, possibilitando o universalismo daqueles, por serem, então, amplamente compartilhados e normativamente institucionalizados – como foi, infelizmente, o caso dos princípios individualistas.

É notório que, em uma direção ou em outra, a questão dos valores sempre caminha via "*entendimentos coletivos*" e em "*momentos de confiança compartilhada*". De certa forma, é preciso que as pessoas se entendam e desejem relacionar-*se recíproca e cooperativamente*, o que seria uma nova forma de contrato social.

O discurso dos pais-professores manifesta, além das projeções maternas e paternas, uma certa *teimosia* que reafirma a possibilidade de romper com a prática educativa naturalizada na educação dos filhos. Resgatando nosso pressuposto teórico, esse é um discurso capaz de criar a zona de desenvolvimento proximal – ZDP – porque ele está voltado para o *vir-a-ser ,* ou para o nível de desenvolvimento proximal – NDP. Em outras palavras, a espera desse *novo* corresponde à zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Ela é mediada pela possibilidade de que o "viver" dos homens e das mulheres seja marcado por uma síntese qualitativamente diferente, mais humana do que aquela que organiza "o viver" atual.

É em Vygotsky (1979) que ancoro essa conclusão. Para o autor, a *consciência é a vida tornada consciente*. Compreendo que é do enfrentamento dialético com a realidade que brotam as *práticas educativas maternas e paternas*, que podem afirmar ou negar esta realidade. Essas práticas rompem com o papel dissimulador de negação, que torna natural tudo aquilo que é social, ou, ao contrário, a elas cabe desmascarar os antagonismos entre as classes sociais, a luta pela propriedade das coisas, das mercadorias e a desmistificação de que é do indivíduo, e somente dele, a responsabilidade de "vencer na vida". Desmistificar o *fetiche* que faz com que as pessoas pensem o organismo coletivo como uma entidade estranha, transformando-o num fantasma que impõe relações dualistas, paradoxais, no qual o indivíduo não compõe com ele uma totalidade orgânica, impõe-se aos pesquisadores de nossa época. Se não for assim, as pessoas são e continuarão sendo estranhas umas às outras, ficarão sem uma ***identidade social solidária***, e só conseguirão compreender o coletivo como se

não fizessem parte dele. Essa é a possível contribuição dos pesquisadores em educação. Temos, portanto, que refletir e contribuir na luta por novas políticas e um novo proceder na educação da infância.

Inclui-se a essa reflexão a atual negação da infância (em muitos estudos) e da família. A *primeira*, na forma de sua desvalia ou de sua *hiper* valorização. Essa é, antes de tudo, uma verdade do capital que se apropria do *ser-criança* para que ela responda às suas necessidades. A *segunda* faz predominar a idéia de que a família não existe mais, que os papéis que a compõem estariam vazios, uma vez que o capital ocupou-se em institucionalizá-la, colocando para fora da família os encargos que seriam dela, implementando-se, nesse sentido, a escola (saída para a ascensão social), a pré-escola e os especialistas. A socialização na família ficou reduzida aos valores pessoais e à escola, apontando o caminho da classe social à qual a criança pertence. A escola ensina, a família educa.

A pesquisa demonstra que há um modo de transgressão dessa lógica. Os pais dizem que as crianças precisam gozar a infância; identificamos mensagens racionais e emocionais que traduzem as forças produtivas, ao mesmo tempo em que procuram uma ruptura, e essa poderá mostrar um *homem novo*.

Aprendi também como a totalidade das relações sociais compõe o socializar e a aparência que esse processo assume diante da história. As práticas educativas parentais e o modo como fazem a criança apropriar-se do social e reproduzir o *velho*, contraditoriamente, também manifestam a *consciência do novo*. Esse novo carrega em si, como discutimos, o educar de indivíduos para que eles não se *superindividualizem* e, ao mesmo tempo, tentam fazer com que as crianças compreendam as diferenças de classes sociais e representem-se como *formas de enfrentamento*.

Sim, a relação educativa impõe algo diferente: *a de que o homem deve continuar sonhando.* É assim que os pais-professores e as mães-professoras participam da construção deste trabalho. É nítida a sua aposta no *desenvolvimento potencial* (NDP) das crianças. Assim, suas ações levam os filhos a desafiarem a si mesmos. Parafraseando um verso famoso do poeta Fernando Pessoa: “Tudo vale a pena se a alma não é pequena”.

É desse exercício que se incorpora uma nova forma de socializar. Graças a ele podemos iniciar o verdadeiro exercício da solidariedade, da aprendizagem do papel social que todos devemos desenvolver na construção de uma família, uma carreira, um bairro, uma cidade, um Estado, um país ou um mundo melhor e mais fraterno. Que se crie e recrie *vínculos afetivos significativos* capazes de construir uma *ética da amorosidade* que rompa com a educação da dependência, da competitividade e da sobrevivência, apontando, assim, novos rumos.

Essa socialização promoverá um homem historicamente situado e alerta para as necessidades de seu tempo. É nosso desejo que a criança que estamos socializando seja diferente do ***penso, logo existo***, de Descartes. O homem deve pensar, sim, mas essencialmente, como uma unidade de emoções, de alegria, de esperanças, de medos, de arrependimentos, capaz de avaliar, de tomar novas alternativas, decisões, enfim, de todas as reações de um homem que é produto e produtor do meio social.

O processo de socialização deve tornar a criança criativa, inventiva e espontânea. Impedir essas características é desumanizar, domesticar. Lembro que o homem expressa-se por suas obras e não pela repetição de modelos estereotipados, e se faz mais autêntico quanto melhor souber expressar seu próprio eu. É meu desejo que o processo de socialização da infância represente o encontro desse homem consigo mesmo.

Também descobrimos nesse caminhar que o educar transformador é uma meta por alcançar, não obstante haja vários indícios de já existe a consciência de sua necessidade. A promoção da justiça é inseparável da ação educativa. Ainda que consideremos as várias limitações, a socialização constitui-se como um processo no qual pode e deve-se promover a luta pela libertação do homem. O ato de educar deve estar sempre comprometido, ativando a mudança e, de algum modo, a “práxis social”.

O educar transformador, assim como a educação libertadora, significa socializar em e para a justiça. No marco da utopia de uma nova sociedade, temos que admitir que esse é um ato político, pois ele obriga-nos a fazer uma militância da e pela educação para formarmos pessoas conscientes de que “as injustiças estruturais de nossa sociedade” são a marca da “extrema pobreza e da violação

dos direitos humanos. A socialização deve fazer do homem o eixo central do processo, de forma que ele compreenda que enquanto perdurar a falta de justiça, de solidariedade, partilha, liberdade e respeito pelos direitos fundamentais, o socializar consistirá apenas em capacitação. Ele deve ser capaz de educar as crianças para que sejam autores de seu próprio progresso, para que desenvolvam, elas mesmas, uma maneira criadora e original das respostas que os libertem das servidões culturais, sociais, econômicas e políticas que se opõem ao seu pleno desenvolvimento.

Atingir esses objetivos é ocupar-se do homem, de um ser que vai criando si mesmo, sem nenhum limite. É penetrar no futuro para que ilumine nosso presente, e recriar permanentemente os fins, sustentar todo o esforço nas possibilidades criadoras que existem em todos homens, e acreditar nessas potencialidades. É concretizar utopias e realizar esperanças; é, enfim, criar um "novo homem" e uma "nova sociedade". Atingir esses objetivos é tornar real a proposta de um "educar transformador" como um "projeto de esperança" em nível individual e social. Para tanto, precisamos mudar estilos de vida, romper com a lógica capitalista e adotar um modelo de socialização centrado no ser humano.

Encerro agora dizendo que, apesar dos resultados obtidos nessa pesquisa mostrarem-se extremamente reveladores, conduziram-me a novas reflexões, como por exemplo: *o papel da intervenção frente às necessidades colocadas pelos pais-professores poderia ser um auxílio na concretização de seu papel de socializador, pautado numa proposta transformadora?*

Descubro que estou aqui para aprender e, a partir daí, praticar o exercício de cidadania, na medida em que também proporciono aos outros a oportunidade da descoberta e da partilha de novas formas de procedimento para a educação da infância. A pesquisa promoveu o entendimento de que as virtudes, os valores e sentimentos como o amor, a amizade, o diálogo, o respeito, a solidariedade são alguns dos instrumentos fundamentais ao bom andamento das relações sociais, que são, sem dúvida, o cerne da vida.

Esse novo proceder leva tempo e como educadores-pesquisadores-socializadores, temos que nos empenhar em esforços constantes, a fim de contribuirmos para o processo de transformação social. É chegada a hora de semear a fé e fincar raízes no terreno fértil da esperança. Esperança num

socializar transformador, libertador e criativo, capaz de sinalizar novas possibilidades de construção e de reconstrução do mundo e da vida. Termino, retomando a idéia do *tempo*: “é *tempo de transcendência* das ”velhas” para “novas” posturas (...) é *tempo da emergência de um novo socializar* (...) é *tempo de emergência de uma nova humanidade*. *Tempos de novas propostas e inquietações, não menos idealistas e utópicas*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. (coord.). *Escolas de Paz*. Rio de Janeiro: UNI-RIO, 2001.

ALCKMIN, M. L. *Caminhos da Solidariedade*. São Paulo: Editora Gente, 2001.

ANDRADE, M. de. "Carta a Carlos Drummond de Andrade, 19/05/1929". Apud GLEDSON, J. *Influências e impasses*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Estudo de caso: seu potencial na educação*. Cadernos de Pequisa, São Paulo, n.49, p. 51-54, maio 1984.

ANDRÉ, M. O qualitativo e o quantitativo: oposição ou convergência? In: *Anais da 18ª Reunião Anual de Psicologia, SPRP.* Ribeirão Preto, SP, p. 493-496, 1988.

ARANHA, M. L. de A. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, D. S.; ANDRADE, V. A. de. O Perfil da criança de 0 a 6 anos: quem cuida e educa a primeira infância. In: RIZZINI, I.; SOUSA, S. M. *Desenhos de família criando os filhos:* a família goianiense e os elos parentais. Goiânia: CÂNONE Editorial, 2001.

ARDAILLON, D. & CALDEIRA, T. Mulher: indivíduo ou família. *Novos Estudos*. São Paulo: CEBRAP, vol. 2, n. 4, p. 2-10, 1984.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed., Rio de Janeiro: CTC Editora, 1981.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 3. ed., 1999.

ARRUDA, M. & BOFF, L. *Globalização: Desafios socioeconômicos, éticos e educativos*. 3 ed, Petrópolis: Vozes, 2002.

ARRUDA, M. *Humanizar o infra-humano:* a formação do ser humano integral: homo evolutivo, práxis e economia solidária. Petrópolis: Vozes, 2003.

BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.

BALDWIN, A. L. *Teorias do desenvolvimento da criança*. São Paulo: Livraria pioneira, 1980.

BANDURA, A. Social Foundations if thought and action: A social cognitive theory, Englewood Cliffs, Nova Jersey, Prentice-Hall, 1986. *IN*: SCHULTZ, D. P. & SCHULTZ, S. E. *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Editora Cultrix, 1992.

BARBOSA, I. G. & MAGALHÃES, S. M. O. & ALVES, N. N. L. A. Método Dialético: uma construção possível na pesquisa em educação da infância? *Anais do II SIPEQ: Simpósio Internacional de Pesquisa Qualitativa.* Bauru, São Paulo, 2003.

BARBOSA, I. G. & MAGALHÃES, S. M. O. & MENDES, R. de O. & ALMEIDA, R. Práticas Educativas e a Formação de Valores no Cotidiano Escolar. *55 ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)*. Recife, Pernambuco, Brasil, 2003.

BARBOSA, I. G. *A educação infantil:* perspectiva histórica, lutas e necessidades. Mimeo. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 1999.

_____. *Formação de conceitos na pré-escola: uma versão sócio-histórico-dialética*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 1997.

_____. *Psicologia Sócio-histórico-dialética e Pedagogia Sócio-histórico-dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 1991.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (Trabalho original publicado em 1977), 1979.

BARRERE, A. & MARTUCCELLI, D. A escola entre a agonia moral e a renovação ética. *Educação & Sociedade,* ano XXII, n. 76, Outubro, 2001.

BAUDRILLARD, J. Modernité. Encyclopédia Universalis. Paris: Editeur à Paris, Tome 15, 1989, *apud* VEIGA, C. G. Infância e modernidade: de ações, saberes e sujeitos, 2004. In: FARIA FILHO, L. M. *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BAUDRILLARD, J. *Tela total*. Mito e ironias da era do virtual e da imagem. Porto Alegre: Sulina, 1997.

BAUMRIND, D. & BLACK, A. E. Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 1967, n. 38, p. 291-327.

BAUMRIND, D. Effects of authoritative parental control and child behaviour. Child Development., 1967, n. 38, p.291-327. *IN:* BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Família – Socialização – Desenvolvimento. *Tese de Livre Docência*. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1994.

BAUMRIND, D. Harmonious parents and their preschool children. Developmental Psychology, 1971, n. 41, p. 92-102. *IN*: PAPALIA, D. E. & OLDS, S. W.

Desenvolvimento Humano. Trad. Daniel Bueno, 7 ed.. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BAUMRIND, D. The discipline controversy revisited. Family Relations, 1996, n. 45, p. 405-414. IN: PAPALIA, D. E. & OLDS, S. W. *Desenvolvimento Humano*. Trad. Daniel Bueno, 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BENINCÁ, C. R. S.; GOMES, W. B. Relatos de mães sobre transformações familiares em três gerações. *Estudos de Psicologia*, v. 3, n. 2, p. 177-205, 1998.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas* II. Magia e técnica. Arte e política, São Paulo: Brasiliense, 1987a.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas* II. Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

BENEDICT, R. *O crisântemo e a espada*. São Paulo, Perspectiva, 1972.

BERCOT, M. Coeur et Energétique face aux defies du XXI siècle – Les structures énergétiques du Vivant. Nantes: Opera Editions. 1999. *IN:* ARRUDA, M. *Humanizar o infra-humano: a formação do ser humano integral:* homo evolutivo, práxis e economia solidária. Petrópolis: Vozes, 2003.

BERGAMIN, M. D. B. Socialização e Consciência Social., *Arq. bras. psicol*., v. 46, n. 3/4, p. 57-75, 1994.

BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. *A construção social da realidade* – Tratado da Sociologia do Conhecimento. 22ª ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. & CALDANA, R. H. L. & DIAS DA SILVA, M. H. G. F. Práticas de Educação da Criança na Família: A Emergência do Saber Técnico-Científico. *Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.*, v. 7 (1), p. 49-62, 1997.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. & DIAS DA SILVA, M. G. F. Análise qualitativa de dados de entrevista. *Paidéia,* 2, 61-69, 1992.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. & FISCHMANN, R. (Orgs.). *Crianças e Adolescentes: construindo uma cultura de Tolerância.* São Paulo: Editora da USP, 2001.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Crianças e Adolescentes: a questão da Tolerância na socialização das gerações mais novas. *IN*: BIASOLI-ALVES, Z. M. M. & FISCHMANN, R. (orgs.). *Crianças e Adolescentes: construindo uma cultura de Tolerância.* São Paulo: Editora da USP, 2001.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. *Família – Socialização – Desenvolvimento.* Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 1994.

BOFF, L. *Civilização Planetária: desafios à sociedade e ao cristianismo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

BOFF, L. *Saber cuidar. A Ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BORING, E. G. A History of experimental psychology. New York, Appleton Century Crofts, INC, 1957. In: ROSA, M. Introdução à Psicologia. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. *O Que é Cultura*. 33. ed. São Paulo: Brasiliense (Col. Primeiros Passos: 203), 1995.

_____. *O afeto da Terra*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.

_____. *A educação como cultura*. São Paulo: Mercado das Letras, 2002a.

_____. *A Educação Popular na escola cidadã.* Petrópolis: Vozes, 2002b.

_____. *A pergunta a várias mãos:* a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez (Série Saber com o outro; v. 1), 2003.

_____. *Aprender o amor*, 2004 (prelo).

BROUSSARD, E R. & HARTNER, M. S. Further considerations regarding maternal perception of the first born, In: HELLMUTH, J. (org.). *Exceptional Infant, Studies in Abnormalitie*, Nova York, Burner-Mazel, 1971.

BUBER, M. *Qué es el hombre?.* México: Fondo de Cultura Mexico/Buenos Aires, 1985.

BUJES, M. I. EDELWEISS. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BENEDICT, R. O crisântemo e a espada. São Paulo: Perspectiva, 1972. IN: LARAIA, R. B. *Cultura um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 31, (Tema: criança), 1979.

CALDANA, R. H. L. *Família: mulher e filhos.* Três momentos numa revista católica brasileira (1935 a 1988). Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1991.

CALLAGARIS, C. A mão que segura o berço não nina mais. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 20 de janeiro, Caderno, p.14., 1994.

CARUGATI, F.; EMILIANI, F. & MOLINARI, L. Being a mother is not enough: theories and imagens in social represetnations of childhood. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, v. 3, p. 289-306, 1990.

CARVALHO, M. do C. B de. (org.) *A Família Contemporânea em Debate*. São Paulo: EDUC / Cortez, 2002.

CASTRO, G. de. Da fragilidade do homem-rede. In: CASTRO, G. de.; CARVALHO, E. de A.; ALMEIDA, M. da C. de. (orgs.). *Ensaios de Complexidade.* Porto Alegre: Sulina, 3. ed., 152-167, 2002.

CASTRO, L. R. & JOBIM, S. e S. (1998) *Pesquisando com Crianças: Subjetividade Infantil, Dialogismo e Gênero Discursivo*. Psicologia Clínica: Pós-graduação e Pesquisa, vol. 9, 9, 83-117, 1998.

CASTRO, L. R. O lugar da infância na modernidade. *Psicologia: Reflexão e crítica*. Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 307/335, 1996.

CASTRO, P. *Crenças e valores relativos ao desenvolvimento e à educação das crianças*. Trabalho de síntese apresentado para Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Lisboa, ISCTE, 1994.

CHALITA, G. *Pedagogia do Amor:* a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações. São Paulo: Editora Gente, 2003.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica:* realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CHATEAU, J. *Os grandes pedagogistas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

CHOMBART DE LAUWE, M. J. & FEUERHAHN, N. A representação social na infância. 2001. In: JODELET, D. (org.) *As representações sociais*. Trad. Lílian Ulup, - Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001.

COLL, C. ; PALACIOS, J. ; MARCHESI, A. (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação:* psicologia evolutiva. Trad. Francisco Settineri e Marcos Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COMENIUS, J. A. *Didática Magna* – tratado da arte universal de ensinar tudo a todos, 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gilbenkian, 1657, 1979.

CORSARO, W. A. *Friendship and peer culture in the early years*. Norood, NJ: Ablex, 1985.

COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. Rio Janeiro: Edições Graal, 1983.

CUPOLILLO, M. V.; COSTA, A. de O. B. da; PAULA, J. T. S. de. Os avós como suporte na criação dos netos. In: RIZZINI, I.; SOUSA, S. M. *Desenhos de família criando os filhos:* a família goianiense e os elos parentais. Goiânia: CÂNONE Editorial, 2001.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. São Paulo: EDUSC, 1999.

DALBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

DAMON, W. *Social and personality development*. Nova Iorque: Norton and Company, 1983.

DARLING, N. & STEIMBERG, L. Parenting style as context: as integrative model. *Psycholocal Bulletin*, vol. 113, 3, p. 487-496, 1993.

DEL PRIORE (org.). Brasil Colonial: um caso de famílias no feminino plural. *Cadernos Pesquisa.* São Paulo, n. 91, p. 69-75, nov., 1994.

DEL PRIORE (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

DEMO, P. *Solidariedade como efeito de poder*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

DESCARTES, R. Descartes II. In: *Os Pensadores*. São Paulo, Nova Cultural, 1987.

DONZELOT, J. *A polícia das famílias*. Trad. M. T. Da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal Biblioteca de Filosofia e História das Ciências, 1980.

DIAS DA SILVA, M. H. G. F. *A educação dos filhos pequenos nos últimos 50 anos: a busca do "melhor"?* Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

DIX, T. H. & RUBLE, D. N. & GRUSEC, J. E & NIXON, S. Social cognition in parents: inferential and affective reactions to children of three age level, *Child Development*, 57, p. 879-894, 1986.

DOISE, W. Les représentations sociales: définition d'un concept. In: DOISE, W. E PALMONARI, A. (ed.). *L'étude des représentations sociales*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1986.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*, Cedes, n.80, set. Campinas: Cedes, 2002.

DOURADO, L. ; CATANI, A. M.; OLIVEIRA J. F. DE F. *Políticas e gestão da educação superior: transformações* recentes e debates atuais. São Paulo: Alternativa, 2003.

DURHAM, E. *A caminho da cidade*: a vida rural e a migração para São Paulo. São Paulo: Perspectiva, 1983.

ECA/DF. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília: Gráfica do Senado, 1995.

ELIAS, N. *O processo civilizador uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELKIN, F. *A criança e a sociedade*. Nova York, 1968.

EMILIANI, F. & MOLINARI, L. What everybody knows about children: Mother's idéias on early childhood. *European Journal of Psychology of Education*, v. 3, n. 1, p. 19-31. 1988.

ERIKSON, E. H. *O Ciclo de Vida Completo.* Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FARIA, A. N. G. *Educação pré-escolar e cultura*: para uma pedagogia da educação infantil. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

FERNANDES, F. As Trocinhas do Bom Retiro. *IN*: FERNANDES, FLORESTAN. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, pp. 153-256, 1979.

FERREIRA, A. G. A higiene e o investimento médico na Educação da infância. In: *História, Infância e Escolarização*. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

FIGUEIRA, S. A. O "moderno" e o "arcaico" na nova família brasileira: notas sobre a dimensão invisível da mudança social. *IN*: FIGUEIRA, S. A. (org.) *Uma nova família? O moderno e o arcaico da família de classe média brasileira*. Rio de Janeiro, Zahar, 1987.

FONTANA, R. A. C. De que tempos a escola é feita? In: VIELLA, M. dos A. (org.). *Tempos e espaços de formação.* Chapecó: Argos, 2003.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Org. e Trad. Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

_____. *Vigiar e punir:* nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete, Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCHETTO, B. & CAVALCANTI, M. L. & HEILBORN, M. L. Antropologia e feminismo. *Perspectivas antropológicas da mulher*. Rio de Janeiro: Zahar, n. 1, p. 11-47, 1981.

FREIRE, P. *Educar para a esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREITAS, M. C. (org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

FREUD, S. *Moisés e o monoteísmo*: Esboço de Psicanálise e outros trabalhos. v. XXIII, Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969.

FRIGOTTO, G. *Educação e a Crise do Capitalismo*. São Paulo: Cortez, 1999.

GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. *IN*: GHIRALDELLI, Jr. P. (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

GALEANO, E. *De pernas para o ar a escola do mundo às avessas*. Rio de Janeiro: LP&M, 1999.

GÉLIS, J. A individualização da criança. 1991. *IN*: CHARTIER, R.: tradução de FEIST, H. *História da Vida Privada 3:* da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GHIRALDELLI JR., P. (org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

GIBRAN, K. *O profeta*. Tradução de Bettina Gertum Becker. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GOMES, J. V. Família e socialização. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 3 (1/2), p. 93-105, 1992.

GONDRA, J. G. Filhos da sombra: os “engeitados”como problema da “hygiene” no Brasil. *IN:* FARIA FILHO, L. M. de F. (Org.). *A infância e sua educação:* materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *História, Infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

_____. Homo Hygienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem. In: *Cadernos do Cedes* / Centro de Estudos Educação Sociedade, vol. 1, n. 1. São Paulo: Cortez, 1980.

GOODNOW, J. & COLLINS, W. A. Development according to parents: the nature, sources and consequences of parent’s ideas, Hove, Lawrence Erlbaum Associates, 1990. In: BIASOLI-ALVES, Z. M. M. *Família – Socialização – Desenvolvimento.* Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 1994.

GOODNOW, J. Change and Variations in Ideas About Childhood and Parenting, 1985 In: SIGEL, I. E. (org.), *Parental Belief Systems:* The Psychological Consequences for Children, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1985.

_____. *Parents’ ideas, actions, and feelings: models and methods from developmental and social psychology*, Child Development, 59, 286-320, 1988.

GRAMSCI, A. *Cadernos dos Cár*ceres, vol. 3. Trad. Carlos Nelson Coutinho, co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GUERRA, V. N. de A. & AZEVEDO, A. A. *Mania de Bater: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil.* São Paulo: Iglu, 2001.

HUXLEY ADOUS. *O admirável mundo novo*. São Paulo: Globo, 2000.

HELLER, A. *O Cotidiano e a História*. São Paulo, Paz e Terra, 1989.

HESS, R. D. & HOLLOWAY, S. D. Family and scool as educational institutions. 1984. In: PARKE, R. D. (ed.), *The family*. Chicago: The University of Chicago Press, 1984.

HOBSBAWM, E. Século dos extremos. *Veja*. São Paulo, n. 1386, 1995.

_____. *Era dos extremos*. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HOFFMAN, L. W. Cross-cultural differences in childrearing goals. 1988. In: LEVINE, R. A.; MILLER, P. M. & WEST, M. M. (orgs.) *Parental Behavior in Diverse Societies*, San Francisco, CA, LJossey-Bass, 1988.

HOFFMAN, M. L. Conscience, personality, and socialization techniques. Human Development, n.13, p. 90-126, 1970. *IN*: PAPALIA, D. E. & OLDS, S. W. *Desenvolvimento Humano*. Trad. Daniel Bueno, 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HOFFMAN, M. L. Discipline and internalization. *Developmental Psychology*, 30(1), 26-28, 1994.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HULL, C. L. a BEHAVIOR SYSTEM, New Haven, CT: Yale University Press, 1952. *IN*: SCHULTZ, D. P. & SCHULTZ, S. E. *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Editora Cultrix, 1992.

JAMES, A. & PROUT, A. Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues. In: the *Sociological Study of Childhood*. London: The Falmer Press,1990.

JOBIM E SOUZA, S. *Infância e Linguagem*. Campinas: Papirus, 1994.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KOHAN, W. O. *Infância entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOJIMA, H. The role of belief-value systems related to child-rearing and education: the case of early modern to modern Japan. *IN*: SINHA, D. & KAO, H. S. R. (orgs.) *Social Values and Development:* Asian Perspectives. New Delhi: Sage Publications. 1988.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KRAMER, S. et al (orgs.). *Infância e educação infantil.* Campinas, SP: Papirus, 1999.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie., p. 83-106, 2003. *IN*: KRAMER, S.; BAZÍLIO, L. C. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória. *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo, 1982.

LANE, S. T. M.; GODO, W. (orgs.). *Psicologia Social:* o homem em movimento. 13. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1997.

LARAIA, R. B. *Cultura um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LEONTIEV, A. N. *La actividad em la psicologia*. Habana: Ministério de Educación – Editorial de Libros para la Educación, 1979.

_____. *O desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S. (et. al.) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone- Ed. da Universidade de São Paulo, p. 59-83, 1988.

LEVINE, R. A. Parental goals: a cross-cultural view, *Techers College Record*, 76 (2), p. 226-239, 1974.

LÉVI-STRAUSS, C. *As estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis: Vozes, 1982.

LEWIS, C. & DESSEN, M. A. Como estudar a Família e o Pai? *Paidéia*, FFCLRP-USP, Rib. Preto, Fev/Ago, 1998.

LÖWY, M. *Ideologias e Ciência Social*: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1985.

LÜDKE, M. Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 611-613, fev. 1988.

LURIA, A. R. A criança e seu comportamento. In: VYGOTSKY L. S. & LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o Macaco, o Primitivo e a Criança.*

Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo, Ícone, 1990.

_____. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VYGOTSKY, L. S. (et. al.) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, pp. 191-224, 1988.

_____. *Pensamento e Linguagem* – As últimas Conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LUZURIAGA, l. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Editora Nacional, 1984.

MACCOBY, E. E. & MARTIN, J. A. Socialization in the context of the family: parent-child interaction. *IN:* P. H. MUSSEN (org.). *Handbook of Child Psychology*. (vol4), E.M. HETHERINGTON (org). Nova York, John Wiley & Sons, 1983.

MACCOBY, E. E. Commentary Gender segregation in childhood In C Leaper (Ed.), Childhood gender segregation: Causes and consequences. *New Directions for Child Development*, n.65, p. 87-97. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

MACCOBY, E. *Social Development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1980.

MACPHEE, D. The nature of parents' experiences with and knowledge about infant development. Paper presented at the meeting of the Society for Research. *IN*: *Child Development,* Detroit, 1983.

MAGALHÃES, S. M. O. & BARBOSA, I. G. Novos Tempos com velhas práticas Educativas? Refletindo sobre as Práticas Educativas e a Cultura. *I Simpósio Internacional de História Cultura e Identidades.* Goiânia, Goiás, 2003.

_____. Escuto teus direitos e ensino-te teus deveres: a educação de filhos por mães-professoras. *Conferência Internacional de Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Preparação da Década das Nações Unidas (CIEDS - 2004)*, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2004.

_____. "Do topo de uma montanha temos um ótimo ângulo de visão das coisas... mas será que podemos ver tudo?" Uma reflexão sobre as políticas públicas para a educação da infância, *Revista da UFG: Ensino, Pesquisa , Extensão e Ciltura*. Universidade Federal de Goiás. Ano VI, n. 2. Tema Infância. Dezembro, 2004. Goiânia: UFG, 2004.

MAGALHÃES, S. M. O. Acrobacias da mente e do corpo: uma reflexão sobre a arte de educar para a solidariedade. *Revista Educ Ativa, UCG*. Goiânia, Goiás, 2004, prelo.

MANGABEIRA, R. M. L. *Práticas de socialização e valores sociais:* Um estudo da relação entre a percepção das práticas parentais de socialização e os valores

sociais dos adolescentes paraibanos. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2002.

MANACORDA, M. A. *História da Educação.* São Paulo: Cortez, 1996.

MARIDAKI-KASSOTAKI, K. Compreendendo a paternidade na Grécia: o envolvimento do pai no cuidado de bebês. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Set/Dez, v. 16, n. 3, p. 213-219, 2000.

MARX, K.; *Contribuição a critica da economia política.* São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã* (I – Feuerbach). 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

MARX, K.; ENGELS, F. *Obras escolhidas*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, s/d., v. 1, 2, 3.

MARX, K.; ENGELS, F. *Sobre a Literatura e Arte*. São Paulo: Global, 1980.

MARX, K. *Observações à margem do Programa do Partido Operário Alemão*. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Global, 1980.

_____. Prefácio à crítica da economia política. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Global, 1859/1980.

MATURANA, H. *De máquinas a seres vivos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Da biologia à psicologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____.MATURANA, H. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MCGILLICUDDY-DELISI, A. V. Parent's beliefs about developmental processes. *Human Development*, p. 192-200, 1982.

MILLER, S. A. Parents' Beliefs about Children's Cognitive Development. *Child Development*, 59, p. 259-285, 1988.

MONTEIRO, L. P.; CARDOSO, N. A. *IN*: RIZZINI, I.; SOUSA, S. M. *Desenhos de família criando os filhos:* a família goianiense e os elos parentais. Goiânia: CÂNONE Editorial, 2001.

MONTANDON, C. *Sociologia da infância*: balanço dos trabalhos em língua portuguesa. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 112, pp. 33-60, mar, 2001.

MORAES, A. de. Prefácio, 2003. *IN*: CHALITA, G. *Os dez mandamentos da ética*. 2ª impressão, Editora Nova Fronteira, 2003.

MORAES, M. C. *Educar na Biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, M. L. Q. Família e feminismo: o encontro homem-mulher como perspectiva. *Perspectiva*. UNESP, Campus de Araraquara. São Paulo, n. 8, p. 143-52, 1985.

_____. Infâncias e cidadania. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, 1994.

MORAIS, J. de F. dos S. Que sentidos se escondem sob a suposta face neutra da palavra infância? *Poiésis - Revista do Departamento de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás* – Campus avançado de Catalão, v. 1, n. 1, jan/dez, 2003.

MORENO, M. C.; CUBERO, R. Relaciones sociales:familia, escuela, compañeros. Años preescolares.1990. In: PALACIOS, J.; COLL, C.; MARCHESI, A. (Comp.) Desarrollo psicológico y educación I. *Psicología evolutiva*, p. 219-232, Madrid: Alianza. Brasil: Artes Médicas Sul, 1995.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *La Psychanalyse: son, mage et son public*. Paris: PUF, 1961, 1964.

MUGNY, G. & CARUGATI, F. *L'Intelligence au Pluriel: Le Représentations Sociales de L'Intelligence et son Développement*. Cosset: Editions Delval, 1985.

MUSSEN, P. H., CONGER, J. J. & KAGAN. J. *Desenvolvimento e Personalidade da Criança*. São Paulo, Editora Harber & Row do Brasil Ltda, 1977.

MUSSEN, P. H.; CONGER, J. J.; KAGAN, J. & HUSTON, A. C. *Desenvolvimento e Personalidade da criança*. 2 ed., São Paulo: Editora Harbra, 1988.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. Mal-estar na família: descontinuidade e conflito entre sistemas simbólicos. In: FIGUEIRAS A. S. (org.) *Cultura da Psicanálise*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. O processo de modernização da sociedade e seus efeitos sobre a família contemporânea. Em Sociedade Brasileira da Psicologia (Org.)*, Anais da XVIII Reunião Anual de Psicologia,* pp. 101-107, 1988.

NICOLESCU, B. *Educação e transdisciplinaridade* / Nicolescu Basarab et al; trad. Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman; Brasília: UNESCO, 2001. (Edições Unesco)

NINIO, A. The naive theore of the infant and other maternal attitudes in two subgroups in Israel. *Child Development*, p. 576-980, 1979.

NUCCI, L. Psicologia e educação: para além de crianças "boazinhas". *Educação Pesquisa*, jul/dez., v. 26, n.2, p. 71-89, 2000.

OLIVEIRA, E. A. de. et al (org.) Estilos Parentais Autoritário e Democrático-Recíproco Intergeracionais, Conflito Conjugal e Comportamentos de Externalização e Internalização. *Psicologia:* Reflexão e Crítica, v. 15, n. 1, p. 1-11, 2002.

ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, R. *Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

PALACIOS, J. Contenidos, estructura y determinantes de las ideas de los padres. Una investigación empírica. *Infancia y Aprendizaje*, n. 30-40, p. 113-136,1987.

PALACIOS, J. Introdução a Psicologia Evolutiva: História, Conceitos Básicos e Metodologia., 1995. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e Educação Psicológica Evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PALACIOS, J. Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. *Infancia y Aprendizaje,* n. 30-40, p. 97-111, 1987.

PALACIOS, J.; GONZÁLEZ, M. M.; MORENO, M. C. Ideas, interacción, ambiente educativo y desaroll: informe preliminar. Infância y aprendizaje (n. 39-40), p. 159-169, 1987. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e Educação Psicológica Evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.*,São Paulo: T. A. Queiroz, (Biblioteca de psicologia e psicanálise; v.6), 1996.

PEDRO, R. M. ; PREUSS, M. R. G. Cultura, Tecnologia e socialização. *Arquivos Brasileiros de Psicologia,* 50 (4), p. 34-47, 1998.

PEREIRA, M. S. *A Descoberta da Criança:* Introdução à educação infantil. Rio de Janeiro: WALK, 2002.

PERES, V. L. Desenhos de família. In*:* RIZZINI, I.; SOUSA, S. M. *Desenhos de família criando os filhos:* a família goianiense e os elos parentais. Goiânia: CÂNONE Editorial, 2001.

PIAGET, J. *A representação do mundo da criança*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

_____. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

_____. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 18 ed., 1991.

PICCININI, C. A. *Atitudes e Práticas Educativas Maternas Elaboração de Instrumento e Estudo Correlacional.* Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília - UnB, 1981.

POPKEWITZ, T. S. “ Rethinking decentrajization and the state/civil society distinctions: The state as a problematic of governing”, in Journal of Educacional

Policy, n. 11, p. 27-51, 2000. In: IMBERNÓN, FRANCISO (org.) . *A educação no século XXI os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

POSTER, M. *Teoria Crítica da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

POSTMAN, N. O *desaparecimento da Infância*. Trad.: Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

POSTMAN, N. *The disappearance of childhood*. N.Y., Dell Publishing, 1982.

PRIGOGINNE, I. & STENGENS, I. *A nova aliança*. Universidade de Brasília, Brasília, 1984.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil um estudo de estudos em construção. *IN*: FARIAS, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). *Por uma cultura da infância* metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *Ciência e Cultura*, v. 39, n. 3, p.272-86, março, 1987.

QVORTRUP, J. Generation na important category in sociological childhood research. In: Congresso Internacional “Os Mundos Sociais e Culturais da Infância”. *Actas*, v. II. Universidade do Minho, Braga, jan, 1994.

_____. Childhood in Europe: a new field of social research. *IN*: CHISHOLM, L. et al. *Growing up in Europe*: contemporary horizontes in childhood and youth studies. New York, Walter de Gruyter, pp. 7-19, 1999.

RAMOS, M. N. A. *A pedagogia da competência:* autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, D. R. *Dicionário Global da língua portuguesa ilustrado*. São Paulo: DCL, 2001.

RIZZINI, I. (org.). *Olhares sobre a criança no Brasil:* séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. *A arte de governar crianças* a história das políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil. São Paulo: Editora Universitária Santa Úrsula, 1995.

RIZZINI, I. Crianças, adolescentes e suas bases familiares: tendências e preocupações globais. In: RIZZINI, I.; SOUSA, S. M. *Desenhos de família criando os filhos*: a família goianiense e os elos parentais. Goiânia: CÂNONE Editorial, 2001.

ROMANELLI, G. *Famílias e camadas médias*: a trajetória da modernidade. Tese (Doutorado) – FFLCH da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

ROMANELLI, G. O relacionamento entre pais e filhos em famílias de camadas médias In: *Paidéia*, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, Fev/Ago, 1998.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1998.

RORTY, R. *Contingência, ironia e solidariedade*. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

ROSA, M. Introdução à Psicologia. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

ROSEN, B. C. Socialization and Achievement Motivation in Brazil. American Sociological Review, 1962, 27, 612-624. *IN*: PICCININI, C. A. *Atitudes e Práticas Educativas Maternas Elaboração de Instrumento e Estudo Correlacional*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília – UnB, 1981.

ROUSSEAU, E. *Emílio ou da Educação*. Trad. Sérgio Milliet, 3. ed., São Paulo; Rio de Janeiro: Difel, 1979.

RUBIN, K. H. & MILLS, R. S. L. Parent's thoughts about children's socially adaptive and maladaptive behaviors: stability, change and individual differences. 1992. In: SIGEL, I. E. & MCGILLICUDDY-DELISI, A. V. & GOODNOW, J. J. (orgs.). *Parental belief systems*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, p. 95-113, 1992.

SAMEROFF, A.J.; FEIL, L. A. Parental Concepts Development. *IN:* SIGEL, I. E.; MCGILLICUDDY-DELISI, A. V. & GOODNOW, J. J. *Parental Bilief Systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1985.

SARTI, C. A. *A família como espelho um estudo sobre a moral dos pobres*. São Paulo: Cortez, 2003.

SARTI, C. A. Família e individualidade: um problema moderno. *IN*: CARVALHO, M. do C. B. de (org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC/Cortez, p. 39-49. 1995.

SARMENTO, M. *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SARMENTO, M.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *IN*: PINTO, M. ; SARMENTO, M. (coords.). *As crianças*: contextos e identidade. Portugal, Centro de Estudos da Criança, Bezerra, pp. 7-30, 1997.

SAVIANI, D. Educação e marginalidade na América Latina. *Caderno de Pesquisa* (42), p.8-18, ago., 1982.

SCHAEFER, E. S. & EDGERTON, M. Parent and child correlates of parental modernity, 1985. In: SIGEL, I. E. (org). *Parental Bilief Systems*: The Psychological Consequences for chilfren, Hillsdale, NJ, Lawrence Erbaum Associates, 1995.

SCHAFF, A. *História e Verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCHULTZ, D. P. & SCHULTZ, S. E. *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Editora Cultrix, 1992.

SCHULTZ, L. M. J. *A criança em situação de berçário e a formação do professor para a educação infantil*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista "Julho de Mesquita Filho". Faculdade de Filosofia e Ciência. Marília. S.P. 2002.

SEGAL, M. A study of maternal beliefs and values within the context of an intervention program. 1985. In: SIGEL, I. E. (org). *Parental Belief Systems*: The Psychological Consequences for Children, Hillsdale, NJ, Lawrence Erbaum Associates, 1995.

SEVERINO, A. J. Identidade e tarefas da filosofia da Educação *IN*: *Educação, Sujeito e história*, São Paulo: Olho D'água, 2001.

SHIROMA, O. E. & MORAES, M. C. M. & EVANGELISTA, O. *Política educacional.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SIGEL, I. E. & MCGILLICUDDY-DELISI, A. V. & GOODNOW, J. J. (orgs.). *Parental bilief systems*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum p. 95-113, 1992.

SIGEL, I.E. Reflections on belief-behaviour connection: lessons learned from a research program on parental beliefs. *IN*: ASHMORE, R. & BRONDZINSKI, D. (orgs.). *Thinking about the Famyly*: views of Parents and Children, Hillsdale, Nj, Lawrence Erlbaum Associates, 1986.

SILVA, L. A. de P. *A educação da infância entre os trabalhadores sem terra*. Goiânia, 2002 (Dissertação de Mestrado).

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto do olhar. *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo, n. 112, pp. 7-31. mar., 2001.

SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano* (J. C. Todorov & R. Azzi, Trads.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1954), 1994.

SMETANA, J. C. Adolescents'and parents' reasoning about actual family conflict, *Child Development*, 60, p. 1053-1067, 1989.

SNYDERS, Georges. *Não é fácil amar nossos filhos.* Lisboa: Dom Quixote, 1984.

SOUSA, M. G. *O significado de infância, educação e violência física contra filhos*. Goiânia: Editora da UCG, 2001.

SOUZA, J. Tempo sem tempo. *Folha de São Paulo*. Opinião, 30/08/1999.

SOUZA, M. G. S. *O significado de infância, educação e violência física contra filhos.* Goiânia: Editora da UCG, 2001.

SOUZA, M. G. S. & RIZZINI, I. (coord.). *Desenhos de família*: a família goianiense e os elos parentais. Goiânia: Cânone editorial, 2001.

SPINK, M. J. Ivestigación cualitativa en salud: superando os horrores metodológicos. Em M. Bronfman & Bronfman & R. Castro (orgs.), *Salud, cambio social y política. Perspectivas desde América Latina*. México: Edamex e Instituto Nacional de Salud Pública, 1999b.

_____. (org.). *Práticas Discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.* São Paulo: Cortez, 1999a.

_____. O discurso como produção de sentido. Em C. Nascimento-Shulze (org.). *Novas contribuições para a teorização e pesquisa em Representação Social*. Coletâneas da ANPEPP, 1 (10): 37-46, Florianópolis, 1996.

TAJFEL, H. (ED.). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge,Cambridge University Press, 1982.

TEIXEIRA, A. *Pequena introdução à Filosofia da Educação*: a escola progressiva ou a transformação da escola. 8 ed. São Paulo: Nacional, 1978.

TRIANA, B. Las concepciones de los padres sobre el desarollo: Teorías personales o teorías culturales. *Infancia y Aprendizaje*. 1991, n. 54, p. 19-39. In: COLL, C. & MESTRES, M. M. & GOÑI, J. O. & GALLART, I. S. *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TURNER, J. C. Introdución: El campo de la Psicologia Social. Em J. F. Morales (org.), *Psicologia Social* (pp.157-169). Madrid: Fundesco, 1999.

TOLMAN, E. C. A new formula for behaviorism. Psychological Review, n. 29, pp. 44-53, 1922. *IN*: SCHULTZ, D. P. & SCHULTZ, S. E. *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Editora Cultrix, 1992.

UNESCO, *Educação: um tesouro a descobrir*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, 2001.

VANDENPLAS-HOLPER, C. Les Théories implicites du développment et de l'éducation, *European Journal of Psychology of Education*, vol. II (1), p. 17-39, 1987.

VEIGA, C. G. *Infância e modernidade*: de ações, saberes e sujeitos., 2004. *IN:* FARIA FILHO, L. M. *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VELHO, G. *Individualismo e cultura.* Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VELHO, G. *Subjetividade e sociedade:* Uma experiência de geração. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

VIANA, R. M.; MAGALHÃES S. M. O.; BARBOSA I. G.; MOTA, J. C.; FRANÇA, M. S. Semeando E Cultivando Amor: Formação de Educadores Da Cultura de Paz e Valores Humanos no Sistema Educacional da Rede Estadual de Ensino De Goiás *Conferência Internacional de Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Preparação da Década das Nações Unidas (CIEDS - 2004)*. Braga: Universidade do Minho, Portugal, 2004.

VIANA, R. M. *Paradigmas de Luz*. Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002.

VOLPATO, G. Jogo e brinquedo: reflexões a partir da teoria crítica. *Educação Sociologia.* Campinas, v. 23, n. 81, p. 217-226, dez, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *Fundamentos de Defectologia*. Obras Completas – Tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.

_____. *Teoria e Método em Psicologia.* São Paulo: Martins Fontes, 1996b.

WALLON, H. *Do ato ao pensamento.* Lisboa: Moraes, 1979.

_____. *Psicologia e educação da infância.* Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WATERS, J. & GRANDALL, V. Social Class and Observed Maternal Behavior from 1940 to 1960. Child Development, 1964, n. 35, p. 1021-1032. *IN:* PICCININI, C. A. *Atitudes e Práticas Educativas Maternas Elaboração de Instrumento e Estudo Correlacional*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UnB). Brasília,1981.

WATSON, J. Behaviorism. New York, The Peoples's Institute Publishing Company, 1925. In: ROSA, M. Introdução à Psicologia. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

_____. Behaviorism (ed. revis.). Nova York: Norton. *IN:* SCHULTZ, D. P. ; SCHULTZ, S. E. *História da Psicologia*. São Paulo: Editora Cultrix, 1992.

WESTHPAL, M. F. (org.). *Violência e criança*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

WILLIAMS, L. C. de A.; MATTOS, M. A. Pais como agentes de mudança comportamental dos filhos: uma revisão da área. *Psicologia*, 1984, v. 10, n. 2, p. 5-25.

WUNDT, W. (1900-1920). Cultural psychology. Leipzig: Engelmann. *IN:* SCHULTZ, D. P. & SCHULTZ, S. E. *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Editora Cultrix, 1992.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(GPT/BC/UFG)

Magalhães, Solange Martins Oliveira
M188v "Vos sois os arcos dos quais vossos filhos são arremessados como flechas (...)" : um estudo sobre a socialização da infância : valores, princípios e possibilidades de um educar transformador / Solange Martins Oliveira Magalhães.
– Goiânia, 2004.

280 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2004.

Bibliografia: f. 261.

1. Educação de crianças – Socialização. 2. Sociologia educacional – Estudo e ensino. I. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. II. Título.

CDU: 37.017.7