

A questão da disciplina na prática de educação da criança, no Brasil, ao longo do século XX

Zélia Maria Mendes Biasoli-Alves¹

Resumo: As práticas de educação usadas pelas famílias com suas crianças têm sido objeto de estudo em diferentes áreas do conhecimento e projetos vêm procurando, de forma interligada, discutir o processo de socialização e suas implicações para o desenvolvimento de características e habilidades nas gerações mais novas. Esse texto, dentro de uma perspectiva histórica, pretende uma descrição de como se dava a educação da criança/adolescente na família, indagando o que, ao longo do século XX, foi positivamente valorizado o que caiu em descrédito, quais atitudes foram tidas como desejáveis e quais substitutos apareceram para elas, discutindo questões ligadas ao controle do comportamento de crianças e jovens dentro da família. Buscou-se trabalhar utilizando fundamentos teóricos e dados de entrevistas com adultos, investigando o valor atribuído à obediência na prática de educação e o papel da autonomia, analisando: o relacionamento com as gerações mais velhas, durante a infância e mocidade, as condições oferecidas pelo ambiente à criança em termos de estimulação, espaço físico, atividades, jogos, brinquedos e brincadeiras, o comando nas situações de rotina diária.

Palavras chave: Família; Criança; Educação; Valores.

Abstract:

Discipline in Childrearing Practices in Brazil during the 20th Century

Childrearing practices used by families are the subject of many studies in different research areas, and some projects have as their main objective to investigate the relationship between socialization processes and the development of characteristics and abilities in the new generations. This paper, in a historical perspective, intends to describe how the family educated children and adolescents, investigating the aspects positively valued during the 20th century as well as the ones rejected, which attitudes were considered desirable or at least acceptable by the family, focusing on the problem connected with the control of minors. Theoretical and empirical data (interviews with adults) were used to analyze the value of obedience and autonomy in childrearing practices, relationship with the older generation during childhood and youth, the environment as regards to stimulation, space, activities, toys and games and the control of daily routine.

Key words: Family; Child; Education; Values.

As práticas de educação usadas pelas famílias com suas crianças têm sido objeto de estudo em diferentes áreas do conhecimento e projetos vêm procurando, de forma interligada, discutir o processo de socialização e suas implicações para o desenvolvimento de características e habilidades nas gerações mais novas. Esse texto, dentro de uma perspectiva histórica, pretende fazer uma descrição de como se dá a educação da criança/adolescente na família, indagando o que, ao longo do século XX, foi positivamente valorizado e o que caiu em descrédito, quais comportamentos foram tidos como desejáveis e quais substitutos apareceram para eles e porquê, discutindo, a partir dessa base, questões ligadas ao controle do comportamento de crianças e jovens dentro da família. Buscou-se trabalhar tanto utilizando fundamentos teóricos quanto dados obtidos através de entrevistas com adultos, investigando o valor atribuído à obediência dentro da prática de educação da criança e, de outro lado, o papel da autonomia e da independência, analisando o relacionamento com as gerações mais velhas, durante sua infância e mocidade. Pontos específicos são focalizados, tais como as condições oferecidas pelo ambiente à criança em termos de estimulação, espaço físico, atividades, jogos, brinquedos e brincadeiras, o comando nas situações de rotina diária, as expectativas sobre o relacionamento pais x criança.

O tema Família, presente em diferentes áreas do conhecimento, suscita de imediato a idéia de que sua função, enquanto grupo inserido na sociedade, é o de agente principal da socialização primária; ou seja, ela determina como vão se dimensionar as práticas de educação da prole, compõe o ambiente em que a criança vai viver, estabelece maneiras e limites para as interações entre pais, filhos, netos. Também, é ela quem propicia condições para o desenvolvimento nos primeiros anos de vida do bebê, responsável pelas condições que permitem a formação da identidade e por manter a convivência de pessoas de idades diversas, com trocas afetivas intensas, fazendo parte de sua habilidade e competência produzir, organizar, dar forma e significado às relações entre seus membros; por fim, cabe a ela incluir, na natureza do vínculo afetivo o Cuidado quando focaliza pais e filhos, e a Lealdade Intergeracional, quando pensa a linha de transmissão de valores e os modos de estar com as famílias de origem.

Analisando estas funções, e focalizando ao mesmo tempo como se dá o processo de educação da criança dentro da família, a direção que ele assume e os objetivos que o guiam, pode-se discutir, apoiando a argumentação de Biasoli-Alves (1993, 1995, 1999), o fato de a socialização na infância e adolescência seguir dois caminhos interligados:

A- Da Dependência estrita à Autonomia;

B- Do Controle essencialmente externo ao Auto-controle.

A observação possibilita verificar que, na nossa cultura, de uma completa dependência enquanto bebê, é esperado que, decorridos cerca de 20 a 25 anos,

o indivíduo chegue a um estado de plena independência, agindo por conta própria assumindo, inclusive, o encargo da socialização de uma nova geração. Isto levaria a se pensar que, tendo como pré-requisito um controle exercido pelo ambiente e, portanto, externo (o que é uma constante nos primeiros anos de vida do ser humano), cada criança irá atingir ou conquistar um conhecimento dos padrões, das normas, e também um controle internalizado, apresentando-se como uma pessoa disciplinada, capaz de seguir as regras do seu grupo social, afinada com seus ditames e valores.

Uma revisão da literatura, que é extensa e aponta para a mesma direção, sugere fortemente que o desenvolvimento da criança/adolescente direcionado desta forma tem exigências que recaem sobre o meio, gerando tarefas e compromissos para o mundo adulto. E, as análises, quer sejam elas dentro de um modelo clínico, quer se esteja partindo de dados de observação ou de relato oral, mostram ser fundamental a presença de certo conjunto de fatores desde o nascimento (CHAPMAN, 1965; HERBERT, 1987; BORNSTEIN, 1991), de tal modo a garantir uma socialização levada a bom termo. Assim é que se diz:

- A) Que precisa existir relação afetiva entre os adultos e a criança, para que o sentimento de segurança se instale e evolua;
- B) Que o controle deve acontecer através de 'encontros disciplinares' que sejam menos punitivos (física ou verbalmente); outrossim, que se trabalhe mais de forma preventiva com a criança e que haja sempre a explicação do certo e do errado (e do seu porquê), oferecendo a oportunidade de que ela se comporte adequadamente e sinta-se bem, sinta-se aceita;
- C) Que o ambiente seja estruturado e possa servir de referência para a criança e para suas aprendizagens, num cotidiano regido por normas consistentes;
- D) Que seja observada a possibilidade de que, gradativamente, a criança faça escolhas (que evidenciarão suas preferências, suas características particulares), que ela tenha a chance de exercer um grau de independência, dentro dos limites de sua idade e competência.

Esses aspectos são comumente discutidos em termos do grau de permissividade, autoridade, liberdade, rigidez e controle presentes nas práticas de educação (BAUMRIND, 1965, 1967; BRONFENBRENNER, 1986, 1995). Mas é necessário que primeiro se especifique o que se entende por ambiente de socialização, seus atores, sua forma de proceder, suas atribuições e funções.

É bem claro que as investigações, sobretudo as anteriores à década de 90, tanto no Brasil quanto no exterior, estão se referindo principalmente à família como sendo o ambiente socializador por excelência na chamada primeira infância, aquele responsável pelo cuidado e sobrevivência da criança, em que todo o processo se inicia, e que também é o de mais longa duração. A visão da Família, nas sociedades ocidentais, diz que ela desempenha um papel básico, importante, de lançadora dos

fundamentos da formação do indivíduo, verdadeiro ‘nicho de desenvolvimento’ (LOPES e PEREZ, 1994; BIASOLI-ALVES, 1997). De outro lado, há a presença do ambiente coletivo desde muito cedo na vida das crianças no final do século XX e neste início de século XXI, sendo-lhe atribuída parte das tarefas antes afeitas só à família (SIMIONATO-TOZO & BIASOLI-ALVES, 1996), sendo duplo o processo de socialização hoje (DENCİK, 1994).

Mas a discussão da educação da criança não pode vir desvinculada de uma análise mais ampla que focalize, de início, como vem acontecendo a evolução na própria concepção de pais sobre as formas mais ou menos desejáveis de educar, face ao conjunto de transformações por que passaram as sociedades nas últimas décadas do século XX, transformações estas que atingiram diretamente a maneira como se compõem e convivem as famílias contemporâneas, as formas destas se relacionarem com a criança e o adolescente.

Gundelach (1991) afirma que aconteceram alterações de valores que se fizeram acompanhar de mudanças no comportamento, nas atitudes frente às normas, o que por sua vez serviu de alimento para que mais mudanças aparecessem, num movimento generalizado e sob a influência de macro variáveis.

Tem-se, então, que partir do princípio de que a maneira de pensar a socialização das gerações mais novas não se manteve a mesma (GOMES, 1990). Os conceitos de ideal de criança, de adulto, valor e função da Infância como determinadores das características futuras, a crença na adequação e competência de certas práticas para controle do comportamento, tudo veio sendo questionado, discutido e muitas vezes desvalorizado.

Estas parecem ser as conseqüências de viver em um mundo moderno, urbanizado e tecnicamente desenvolvido, que traz um conjunto de condicionantes capazes de produzir profundas modificações, na maneira como as pessoas vivem, nas expectativas que constroem, levando a que se diga que uma das maiores características da Modernidade, sobretudo no contexto dos países em desenvolvimento, é a oposição entre presente e passado, com uma constante procura por novos padrões de comportamento e a rejeição dos velhos. Assim, os valores tradicionais assimilados na infância com frequência passam a conflitar com os modernos, assumidos durante a juventude e vida adulta (Biasoli-Alves, 1995).

Alguns fatores têm sido apontados como parte integrante dessa modernização das sociedades, capazes de exercer uma grande influência na estrutura do cotidiano das pessoas, com reflexos poderosos na maneira de criar e educar as gerações mais novas:

1) O aumento da escolarização, que produz ‘brechas’ muitas vezes de difícil superação entre as gerações, e que por ter sido muito evidente em relação à população feminina, auxiliou nas possibilidades de profissionalização da mulher e no seu afastamento das tarefas exclusivamente domésticas; 2) A exigência de grande mobilidade das gerações mais novas levando à separação entre os jovens pares,

com seus filhos, de sua família de origem, o que os deixa muitas vezes isolados, sem apoio e orientação em como lidar com suas crianças; 3) As alterações nos papéis atrelados ao universo masculino e feminino, com a entrada maciça da mulher no mundo do trabalho, seguida por maior participação do homem nas tarefas domésticas e no cuidado com a criança; 4) Associe-se a isto uma perda de prestígio do papel da mulher como dona-de-casa e diminuição no valor social colocado na função de criar os filhos; 5) O conhecimento médico-científico e a adoção do discurso psicológico como base para a orientação das relações interpessoais; 6) A diminuição do tamanho das famílias, em que não só é menor o número de crianças como de adultos na casa; 7) O fato de os laços pessoais da família estarem passando de uma base de afinidade e proximidade para serviços profissionais impessoais e especializados, com uma escolarização cada vez mais precoce, fazendo com que cuidar de crianças esteja se tornando uma arte perdida, porém uma profissão rentável e em crescimento (BRONFENBRENNER, 1995).

Paralelamente a esta situação, a criança nos dias de hoje ocupa uma posição central na família e a preocupação dos pais com o seu desenvolvimento atinge um pico: tudo é feito para garantir a completa expressão de suas necessidades e potencialidades (ARIÈS, 1981).

Nesta configuração, educar uma criança torna-se uma tarefa por demais exigente e é muito freqüente ouvir os pais falando de suas incertezas quanto à melhor maneira de agir e de seu medo de adotar um padrão errado, que tenha conseqüências desastrosas (BIASOLI-ALVES, CALDANA & DIAS DA SILVA, 1997).

Pesquisas empíricas e estudos teóricos (BRONFENBRENNER, 1974; 1986) abordam o papel desempenhado pelas práticas de educação no desenvolvimento, indagando como agem as diferentes formas de se 'corrigir' a criança: em outros termos, qual o espaço que a disciplina deve ocupar, qual o certo e errado, quais os limites da autoridade dos adultos para a obtenção do comportamento desejável das gerações mais novas.

Estas dúvidas encaminham a análise dos problemas em dois sentidos: o dos valores propriamente ditos, que condicionam as direções em que segue a educação das crianças e jovens e o dos recursos de que os pais costumam lançar mão, tendo como fundamento as suas idéias e crenças a respeito de boas e más práticas.

Contudo, há grandes dificuldades em se visualizar o processo de educação como um todo. O motivo está em que são muitos os aspectos que este processo compreende, aos quais se costuma dar o nome de 'dimensões', representadas sob a forma de contínuos com pontos extremos opostos. Na literatura da área há várias citações, desde a década de 60 (BAUMRIND, 1965, 1967; BIASOLI-ALVES, 1986; 1995).

Autoridade	x	Permissividade
Afeição	x	Frieza/Rejeição
Exigência	x	Condescendência
Rigidez	x	Flexibilidade
Cuidado	x	Negligência
Comunicação	x	Silêncio

E, sendo contínuos, eles se interligam, de acordo com uma infinidade de possibilidades, sendo viável também que conceitualmente se façam afirmações de que certos extremos são mais ou menos adequados na educação da criança, certas combinações melhores ou piores, em si mesmas ou dependendo do ponto em que se agrupam

Nesse momento, torna-se importante assinalar que épocas diversas viveram sob a égide de moralidades diferentes que faziam – e fazem - uma composição própria dessas dimensões (NEWSON & NEWSON, 1974; BIASOLI-ALVES, 1995), quer se pense a família, quer se focalize a Escola. Há dados permitindo dizer que:

1-Nas primeiras décadas do século XX as crenças e atitudes a respeito da criação e educação de filhos vinham basicamente da religião e do sistema em que as mães haviam sido educadas (Moralidade Religiosa). As crianças estavam sempre ‘sob os olhos das mães’, mas elas tinham a oportunidade de muitas e variadas atividades, nos grandes espaços onde brincavam, podendo livremente determinar o uso de seu tempo. Nos contatos, os adultos tinham o controle da criança em suas mãos e exigiam que fosse muito obediente e bem comportada; para obter isto eles puniam severamente. Havia pouco elogio e agrado, apenas em ocasiões especiais e freqüentemente dizendo ‘você não fez mais do que a sua obrigação’; não fazia parte das tarefas dos adultos que eles dessem explicações de suas ordens e proibições; a exigência extremada era a regra, em especial, quanto aos padrões sociais; em outros termos a criança era tratada com muita seriedade, sendo os excessos sempre reprimidos.

2-Nas décadas de cinquenta/sessenta as crenças e atitudes sobre infância e educação começam a vir da Pediatria (Moralidade Higienista), ainda conservando um filão das formas e modos tradicionais. Apesar do crescimento das cidades, do aumento na mobilidade das famílias, do aparecimento da TV, continua sendo importante controlar o comportamento da criança, o que é feito usando menos punição porque o objetivo agora é que ela possa ter uma ‘meninice’ feliz, despreocupada e alegre. O modelo de educação comporta então tanto exigência quanto afetividade, completadas por um baixo nível de explicação, independência e expressão de desagrado ou oposição aos adultos.

3-Caminhando para o final do século XX (Moralidades das Necessidades Naturais, seguida pela Individualista e de Curtição), as crenças e atitudes sobre educação vêm dos especialistas: falam os pediatras, os professores e os psicólogos! A

orientação é para permitir, não tolher para não frustrar e não desestimular, procurando ver cada criança nas suas especificidades. Quebra-se o código único e consistente para dar lugar à liberdade, temendo, como dizem os adultos 'repetir os erros do passado'. E toda a prática fica '**sob a mira do conhecimento científico**'. Pais são criticados severamente se cultivam certo grau de autoridade sobre o filho; é admitido que para um bom desenvolvimento é necessário que se deixe por conta, afirmando que a livre determinação é fundamental para uma vida futura saudável. Contudo, o comportamento das crianças e jovens começa a se mostrar, cada vez mais, fora de controle, as inadequações fazendo-se mais sérias. Os adultos, por sua vez, passam a usar diversas estratégias para tentar conter: punem (tanto física quanto verbalmente), perdem a paciência e gritam, ameaçam, numa reação à frustração por não estarem obtendo o que esperavam fosse acontecer, dado o seu investimento em propostas novas, e no alto nível de respeito às inclinações e vontades da criança. São os 'tempos modernos' em que a desrepressão surgiu como pedra mágica para tornar a todos muito mais felizes. Contudo, os resultados evidenciam problemas em muitas direções, indicando, sobretudo, que crianças e adolescentes passam a agir de forma cada vez mais impulsiva, dando vazão a sentimentos intensos, explosivos e que prejudicam qualquer contato social.

Esta evolução na forma de conceber dimensões importantes das práticas de cuidado e educação da criança/adolescente, ao longo do século XX, pode ser claramente desenhada e exemplificada.

Menino, triste menino...

Tive uma educação primorosa. Minha primeira cartilha foi o olhar de meu Pai que me autorizava a comer ou não mais um doce nas festas de aniversário, comer com a boca fechada, claro, para ficar mais bonito e meu pai receber elogios pelo filho contido que tinha. E cada dia eu era visto como a mais exemplar das crianças naquela cidade onde a liberdade nunca tinha aberto as asas sobre nós. Mas a originalidade de minha mãe ninguém poderá desconhecer. Ela era capaz de dizer coisas que nenhuma mãe do mundo dizia, como por exemplo: 'Você quando crescer vai ter um filho igual a você. Deus há de me atender para você passar o que eu estou passando. Mãe é uma só. Quando eu morrer, você vai sentir a falta que eu faço, mas será tarde demais. Seu pai é um homem bom, nunca deixou faltar nada em casa, mas quem passou noites e noites em claro, cuidando de você fui eu. Você não sabe a mãe que você tem, se soubesse agradecer a Deus o dia inteiro. Tudo o que eu faço é para o seu bem, mas você é um mal-agradecido. Não sei de quem você puxou essa mania, mas só pode ser da família do seu pai (QUEIROZ, 1987).

Assim é que:

- A- A autoridade dos adultos, num espaço de 4 a 5 décadas, passou de extremamente valorizada a criticada e abandonada.
- B- 'Lá, se um diretor entrasse na sala, todo mundo se levantava... se respeitava...' 'As crianças de antes parece que eram mais humilde... hoje... ninguém respeita nada... pode mandar que eles não estão nem aí, ninguém obedece.'
- C- A afetividade, caracterizada antes por sentimentos fortes, altamente elaborados, justificados e duradouros, mas contidos por normas severas, se desloca para a expressão livre, momentânea de estados emotivos exacerbados. 'As mães hoje gritam o tempo todo com a criança, coitada... não têm paciência... e logo depois tão agradando... é isto que estraga...' 'Ta tudo errado porque o professor hoje não se impõe mais como antigamente... ele quer ser amigo das crianças e deixa elas fazerem tudo que querem'.
- D- A exigência, fator número um da educação que visava levar o indivíduo a uma hierarquia de obrigações - morais - para com a família e a sociedade, deixa aos poucos de existir nesse sentido, dando lugar de destaque ao indivíduo e suas idiosincrasias. 'Minha mãe era brava. tinha muita tristeza de levar uns tabefes de vez em quando, de ficar de castigo. ela queria que a gente estivesse sempre limpo, arrumado, tinha que obedecer.' 'Eu levei muita bronca de professora porque o caderno tava sujo e a lição incompleta. Mas eu tenho saudade da minha escola. Eu aprendi muito com todas as professoras que eu tive, porque elas queriam só o melhor pra gente.'
- E- A consistência quase absoluta de regras e normas estabelecendo o certo e o errado, de maneira geral e imutável, caminha gradativamente para a ausência de constância no que é permitido e no que é interdito. 'Quando meu pai me mandava fazer alguma coisa tudo o que eu tinha que fazer era obedecer imediatamente a não ser que eu quisesse apanhar ou ficar de castigo...a gente sabia bem quais eram as conseqüências...' 'Oh!, ele tem fases... algumas vezes é muito difícil pedir para ele fazer alguma coisa e obter uma resposta positiva... ele não gosta de obedecer... ele é muito determinado... ele sempre sabe o que ele quer...'
- F- A comunicação, inexistente antes, não possibilitando o questionamento do comportamento dos pais, abre-se integralmente e acentua o valor do 'dizer tudo sempre' do 'se expressar'. '... não tinha o que falar e a criança vivia mais no mundinho dela, justamente por causa dessa separação de que os pais eram lá em cima e a gente cá em baixo, a gente vivia no mundo das crianças, que era só nosso... não ficava sabendo se tinha algum problema...' '... e as mães hoje só faltam pedir perdão depois que castigam... ficam naquele falatório explicando e explicando pra criança porque que bateu, porque que a criança ficou sem o brinquedo... eu não acho isto certo, não...

G- O respeito à figura masculina (sempre bem maior que à feminina), em casa o pai, autoridade máxima e ao mesmo tempo distante, transforma-se ao se buscar fazer dele o amigo, sem muita diferenciação de papel e de poder de controle sobre as crianças/adolescentes.

“...eu não sei... os tempos antigos eram diferentes, a gente não podia responder, a gente não podia se meter na conversa de adulto... Meu pai era bom, mas era ele lá no alto e a gente lá em baixo... tinha que respeitar...”

“A gente tremia quando o diretor entrava na sala de aula... não era só ficar de pé, do lado da carteira não... tinha-se que cumprimentar, sentar depois que ele mandasse e ficar no mais completo silêncio e a gente nem ousava virar de lado.... o engraçado é que eu não consigo achar que isto fez mal, que prejudicou”.

É com base nesse tipo de constatação que se podem avaliar as questões de disciplina/indisciplina, assumindo que foram alterados os padrões de educação e que o resultado só pode ser muito diferente (BIASOLI-ALVES, 1995). Se a autoridade máxima e distante dos adultos culminou numa aproximação, se as punições físicas abriram espaço para aprovações e incentivos, se o respeito aos mais velhos, a obediência quase cega, as limitações de comportamento impostas perderam sua validade e o que aflora atualmente são as questões ligadas ao direito das crianças, sem que, em contrapartida se abra espaço para a discussão dos deveres que devem assumir, até para que seus direitos possam ser, verdadeiramente, respeitados, é preciso que se busquem novas formas para atuar.

Mas, antes, é preciso que se analise ainda um pouco mais a realidade – fidedignidade e validade – do que os nossos discursos apregoam.

I – Educação: Liberdade x Restrições

Fala-se o tempo todo que as crianças hoje são muito mais livres. SERÁ??? As muitas restrições não estariam disfarçadas?

É real a preocupação com o desenvolvimento da autonomia e da independência da criança, bem como a presença de uma prática de educação que busca promovê-las. Mas há perguntas não respondidas porque não chegaram a ser formuladas:

Que liberdade é essa? Ampla, concreta, ilimitada?

E as adaptações que a criança tem que fazer às exigências, geralmente não especificadas, da vida em sociedade hoje? E a pressão para que a criança se saia bem sempre? As cobranças do quanto os adultos estão investindo para que ela tenha um bom futuro?

Se se observar com atenção, vai-se poder verificar que a evolução do próprio espaço físico, em que as crianças transitam durante a infância, vai do amplo para o restrito, da ausência de controle – liberdade de se deslocar de um canto a outro –

para a restritividade da casa e ambientes pequenos a ela afins, desaparecendo para muitos a rua como ponto de encontro e brincadeiras

Pode-se, nesta situação, afirmar que as crianças são hoje muito mais livres?

De fato, foi aberto um canal de liberdade: para que as crianças se dirijam aos adultos da forma livre, sem levar em conta diferenças de papel (um é aluno o outro é professor), de experiência, de conhecimento, gerando, na grande maioria das vezes desrespeito, incompreensão, ausência de aprendizagem e conseqüentemente o inverso do pretendido: de preparo para a vida futura.

II – A estimulação na prática de educação

Uma observação cuidadosa do cotidiano da criança hoje evidencia que ele está sendo estruturado em função de atividades e obrigações, com o uso do tempo determinado pelo adulto, que faz da vida dela algo muito semelhante a sua própria. Há grande preocupação com o desenvolvimento, contudo é possível observar muitas incoerências subjacentes à própria prática de educação, que pretende socializar as gerações mais novas segundo os modelos idealizados nas últimas décadas, de escolarização precoce e de transformação do lúdico. O objetivo está, na maioria das vezes, e, sobretudo, para as camadas médias, em tornar a criança competente de tal forma que ela possa, no confronto com os outros de sua idade, sobressair e se dar bem.

Numa posição extremada, pode-se dizer que a infância está sendo ‘devorada’ em nome de algumas metas que são os adultos que estabelecem. A criança vê-se submersa nas atividades fora de casa, todas elas a exigir dedicação absoluta. Ela não é mais dona de seu tempo, corre como correm seus pais.

Isto tudo leva a que se pergunte se não se está pretendendo que a criança, o tempo todo, tenha um comportamento irrepreensível, e sem lhe dar condições para tal.

III- Educar: Práticas e Recursos

O recurso constante à punição física como modo de correção do comportamento inadequado da criança deixou de existir (no nível do discurso) sendo a forma predominante atualmente a verbal. Houve uma crítica acentuada à surra, à palmatória, às chineladas; isto forçou uma mudança, levando os adultos não só a discutirem como fazer para conter os comportamentos inadequados e corrigir a criança mas, em especial, em identificar que estratégias utilizar para conseguir ‘escapar’ da pecha de autoritário, de rígido e de atrasado em relação aos tempos modernos. “... O castigo que a professora dava era ficar em pé atrás na sala...e depois de ir uma vez, a gente fazia de tudo para não voltar lá de novo”. “...Minha mãe soube me criar muito bem... eu era disciplinado, de uma família que respeitava a ordem e a lei... uma família privilegiada porque os filhos obedeciam a mãe, eram

filhos exemplares, eram trabalhador, cumpridor do dever...” “Meus filhos eu nunca bati... quer dizer, algumas palmadas tem que dar, quando o negócio tá muito feio e quer enfrentar a gente”.

O problema parece que vai residir não no fato de se retirar ou buscar diminuir a punição física, mas em não ter substitutos à altura, capazes de levar a criança a obedecer, de fazer com que o adulto se sinta competente no lidar com ela.

IV- Regras comandando a educação?

Os mais velhos são praticamente unânimes no afirmar que precisa haver controle, que a educação adequada implica em o ambiente impor restrições e que a criança não deve ser deixada por sua própria conta, enquanto que o tema da liberdade é central no discurso dos mais jovens. Assim, ora a ausência de regras significa flexibilidade e a atenção dos adultos para com as necessidades da criança, ora ela é a expressão da inconsistência, seja porque o humor predomina, seja porque as normas, de fato, não estão bem estabelecidas e no embate a cada momento vigora um princípio, e uma força para fazê-las cumprir.

É importante comparar estas frases:

‘... eles, só com o olhar obedeciam...’

‘eu não era de falar, mas é lógico que eles entendiam... se ficou de castigo é porque fez arte...’

‘Ah, tinha muito respeito, o que os pais falavam a criança respeitava muito... era difícil ... eu apanhei muito por, as vezes, querer desrespeitar... é, a vida familiar era desse jeito, eles eram muito exigentes, não era de dar muita liberdade... eles se impunha mais com a criança p’ra poder se dar o respeito’...

Com estas outras:

‘para ser feliz a criança precisa ser livre’

‘é melhor eu deixar ele fazer do que ficar gritando feito uma louca...’

‘Rigidez só atrapalha... já percebi que não adianta, certas coisas se aprende sem exigir...’

É importante indagar sobre o que fazia a prática de educação de antigamente ser tão eficaz no produzir os comportamentos esperados e desejados pelos adultos.

Começando a falar em riscos para o desenvolvimento

Alguns aspectos da inserção no contexto mais amplo da cultura, durante o século XX, exigem uma análise pontual, porque carregam muitas possibilidades de confronto: 1- A valorização da infância e da juventude, que se faz acompanhar de

um alargamento no espaço de tempo em que o indivíduo permanece dependente da família e submetido a um sistema de educação formal. 2- Contrariamente a este fato, a presença de um ideário subjacente que prevê permitir a liberdade de ação, de escolha, de vida, colocando, em especial, o jovem frente a conflitos extensos com as gerações mais velhas, definidas como rígidas, autoritárias, exigentes, de pouca comunicação e afetividade expressa; mas foram essas mesmas gerações as produtoras (ou as concretizadoras) das mudanças nas práticas de socialização, ao buscar formar um adulto com características diversas das das gerações anteriores. 3- Um projeto de educação, implícito ou explícito, que manteve muitas das conotações dos ideários e 'moralidades educativas' do passado, convivendo lado a lado com as mais recentes; exemplificando, tem-se o individualismo e a pressa na satisfação das necessidades e desejos, posto face a face com o poder do adulto sobre a criança, camuflado sob a ótica da ajuda (ou promoção) ao desenvolvimento de uma subjetividade saudável (BIASOLI-ALVES, CALDANA & DIAS DA SILVA, 1997). 4- O fato de que o modelo de educação subjacente é, em essência, remediativo, com os adultos julgando-se responsáveis pelo assinalar e punir o que a criança fez de errado; prática usual, vista como adequada, mas que lida (provoca) com os sentimentos de vergonha, dúvida, culpa; e sentir-se culpado depois de ter desobedecido, agredido ou falseado a verdade não significa ser capaz de não voltar a fazê-lo, porque são outros os mecanismos que a criança desenvolve para lidar com o desconforto gerado pelo fato de seu erro ter sido percebido (não importa se por ela ou apontado pelos adultos). 5- As dificuldades em impor limites consistentes, antes da transgressão das normas, levando a criança à capacidade de resistir à livre expressão de seus impulsos. 6- Os conflitos e as incertezas presentes nas falas dos adultos, refletindo-se na oposição entre recursos que contêm um apelo emocional e outros que são exclusivamente racionais, em atitudes que tentam corrigir o 'mau comportamento' e outras que procuram resolver 'o problema afetivo subjacente' na espera de 'bons resultados', de maneira muito semelhante aos mais tradicionais modelos de educação. 7- A 'sabedoria popular' substituída pelo cientificismo' (BIASOLI-ALVES, CALDANA & DIAS DA SILVA, 1997), colocando a educação ao sabor da fala dos especialistas, fazendo com que os pais percam um espaço precioso na orientação do caminho para as gerações mais novas.

Outrossim, a transmissão do conhecimento gerado na academia não tem necessariamente levado a melhores práticas. As famílias recebem informações truncadas, tendenciosas; a mídia desempenha um papel importante, dando destaque à fala dos especialistas, como verdade inquestionável. Há, portanto, uma oposição a um ETHOS tradicional, que supõe a adesão a um grupo partilhado de valores e a existência de regras e papéis externamente definidos; a Modernidade valoriza a idiosincrasia, a inexistência de regras externas explícitas, de tal modo que cada um pode decidir a melhor maneira de agir em consonância com suas crenças e preferências.

Desvalorizada na família e no social mais amplo, a disciplina passa a ser um ponto de convergência nas queixas; o parecem ser sérias as consequências da ausência ou do pouco controle que as crianças mostram hoje.

Falando de desenvolvimento

Da visão das transformações históricas das práticas de cuidado e educação da criança/jovem, passa-se para a discussão sobre desenvolvimento e das variáveis que o condicionam durante as fases da infância e adolescência. Algumas necessidades são apontadas para que o processo de socialização seja levado a bom termo: presença, desde o nascimento, de relação afetiva estável; imposição de limites ao comportamento e aos impulsos quando a criança começa a compreender o que pode e o que não pode ser feito; ambiente com normas consistentes; possibilidade de desenvolver um sentido de autonomia, que gradativamente cresça e se exerça de acordo com o adequado para cada idade (HERBERT, 1987).

Portanto, para acompanhar o que mostram os estudos já realizados na área, é-se levado a concluir que uma sociabilidade saudável das novas gerações frente a seus pares e adultos depende de uma maneira de lidar com elas, desde o berço, que, ao mesmo tempo em que satisfaça suas necessidades de cuidado e afeto, também exerça controle sobre o seu comportamento. O processo de desenvolvimento admitiria um sistema de pré-requisitos: para gostar (aprender a) é preciso que a criança tenha tido afeto suficiente; para adquirir independência, ela primeiro deve ter tido a sua dependência para a sobrevivência muito bem assistida; para que venha a se auto-controlar (a ser auto-disciplinada) é necessário que o ambiente durante os anos iniciais aponte o certo e o errado, o permitido e o interdito e a leve a obedecer, assimilando os padrões e as normas de seu grupo social (BIASOLI-ALVES, 1995; RUTTER, 1996).

Existiria um momento em que essa aprendizagem tende a ocorrer de modo natural, sem que grandes esforços sejam despendidos, tanto pelo adulto quanto pela criança (primeiros 2 a 3 anos de sua vida). Contudo, há estudos mostrando que quando passa este período de maior sensibilidade para aprender a obedecer, e é permitido a ela, ao invés de iniciar a aquisição da capacidade de se auto-conter, dar livre curso aos seus impulsos, a restrição terá que vir, mais tarde, do ambiente externo e a educação precisará conter estratégias capazes de remediar "desacertos" (HERBERT, 1987; RUTTER, 1996).

Além disso, esses estudos que abordam as questões do desenvolvimento na infância discutem o valor e a função de práticas de educação específicas, salientando quais os seus efeitos a curto e longo prazo. Pode-se analisar o que resulta da punição física, da punição verbal e da explicação/indução (em outros termos, do bater, castigar, gritar, ameaçar, gerar dúvida, remorso, culpa, apontar o certo e o errado seguidos de seus porquês):

- O bater gera freqüentemente revolta e a não assimilação das normas;
- Por outro lado, ameaçar costuma trazer insegurança;
- Dúvida, remorso e culpa ajudam a manter o indivíduo preso a padrões com os quais não compactua, mas que tem medo de enfrentar;
- Explicar/induzir propiciam uma base para a formação tanto de um conteúdo para a chamada consciência moral quanto da capacidade para se auto-restringir.

Entretanto, mesmo do ponto de vista da investigação, é preciso focalizar essas práticas, considerando o contexto em que ocorrem; caso contrário, existe a possibilidade de que os resultados obtidos mascarem a realidade que se processa na integração das dimensões e das características do ambiente.

Reafirma-se que a formação de um código, que venha a servir de base para o adolescente na determinação do certo e do errado, depende tanto da forma de o adulto transmitir as normas quanto do momento em que o faz. Há discussões de dados na literatura (HERBERT, 1987) comentando que a prevenção de problemas e a promoção de um agir adequado se relacionam menos à correção do errado do que ao não permitir que a transgressão se concretize (impedir ou interromper o comportamento de transgressão da norma para que haja uma aprendizagem de auto-controle). Em termos mais claros, permitir que a criança erre para depois corrigir, quando as consequências primeiras já se fizeram presentes (e algumas são muito agradáveis) traz outros efeitos e não aqueles pretendidos pelos educadores: acreditar que a criança aprende através de seus erros vai exigir do ambiente altas doses de punição, de aversividade e portanto de violência contra ela.

De outro lado, a literatura é bem concorde com o fato de que mais duas dimensões são importantes para uma socialização a bom termo: a Consistência das normas e a Explicação do que é certo e do que é errado; dizer a razão das normas, pontuar as consequências, para a vida em grupo, das transgressões, significa fornecer um conteúdo para a criança refletir sobre. A consciência teria a função de facilitador do controle (RUTTER, 1975, 1996).

A questão, pois, da evolução nas práticas de cuidado e educação da criança permanece central. A educação que antes estava integralmente apoiada na autoridade dos pais sobre os filhos, com delimitação estreita do certo e do errado em termos de comportamento e exigência de cumprimento de normas pré-estabelecidas, sem possibilidades de questionamento, no espaço de algumas décadas, transformou-se drasticamente, permitindo à criança exercer sua vontade na maior parte das atividades do seu dia-a-dia; o ideal é que ela tenha poucas regras para seguir, desenhando-se um perfil em que a obediência às ordens do adulto é valorizada, mas não como o fundamento da educação, pois a ela se sobrepõe o desejo de dar independência, permitir a iniciativa e promover a competência/competitividade do filho.

O pensamento democrático influenciou as sociedades ocidentais, incluindo-se a brasileira, e isto atingiu diretamente a vida familiar: a autoridade dos adultos

passa de extremamente valorizada a depreciada, sendo substituída pela permissão de liberdade e auto-determinação. Alterou-se drasticamente o comportamento visto como desejável para a criança e o jovem, mantendo, contudo, uma zona de intenso conflito entre o expresso e o idealizado, num processo de socialização cheio de contradições que prevê um tempo longo de dependência econômica a que se contrapõe uma autonomia precoce sem regras fixas para o 'bom comportamento'.

Esses dados e discussões trazem implícita uma série de outros temas a serem apresentados e de propostas possíveis que poderiam vir a ser implementadas.

Há algum tempo que é pedido à Academia que ela traga propostas fundamentadas no conhecimento que tem produzido. Seria, então, importante indagar qual a contribuição que a Psicologia poderia dar? Haveria uma nova forma de conceber a realidade e os caminhos de sua transformação, passível de gerar programas de orientação?

A problematização do cotidiano das relações entre as gerações no contexto da família parece ser fruto da divulgação do conhecimento técnico-científico, e tem gerado muita insegurança nos pais; a mudança na maneira de pensar a educação das gerações mais novas, saindo da focalização excessiva no que está errado (tomar uma direção diversa do pensar o que nela acontece de perturbador ou de inadequado) para trabalhar uma visão de desenvolvimento ao longo da vida, poderia ser uma das propostas para projetos de intervenção. Seria importante ter os pais analisando o que se passa, tomando por base a sua própria experiência de vida, e identificando maneiras de estabelecer mudanças que possam ser, em especial, favorecedoras e promotoras de um desenvolvimento saudável.

Pode-se, nesse momento, retomar perguntas feitas ao final do trabalho de 1997:

Porque não fazer face a uma 'onda gigantesca' que só enfatiza o negativo? Porque não desmistificar o conhecimento psicológico para aqueles profissionais que têm como tarefa básica o cuidado e a atenção para com as gerações mais novas? Porque não capacitar as famílias para compreenderem a seus filhos, mas, em especial, a si mesmas e ao seu desenvolvimento?

E continuando, afirmar que o conhecimento a respeito do Desenvolvimento ao longo de toda a vida pode e deve se constituir em ferramenta que dê a cada um a possibilidade de se colocar como senhor de suas ações, como alguém que se compreende e analisa as relações com o mundo ao seu redor, capaz de alterá-las segundo sua própria consciência, num exercício pleno de liberdade e de comprometimento com o social.

NOTA

¹ Professora Titular do Depto de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Linha de Pesquisa 'Família e Socialização – processos, modelos e momentos no contato entre gerações'

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BAUMRIND, D. Parental control and parental love. **Children**, 12(6), 1965, p. 230-234
- . Effects of authoritative parental control and child behaviour. **Child Development** 38, 1967, p 291-327.
- BIASOLI-ALVES, Z.M.M. Considerações sobre o desenvolvimento infantil: o papel da família e da escola no processo de socialização da criança-jovem. In B. Ferreira (Org). **Padrões de saúde: a fármaco dependência em seus múltiplos aspectos** (V II, p 119-140) São Paulo: Secretaria da Educação de São Paulo, 1983.
- . **As dimensões e a prática de educação da criança**. Material didático impresso. Ribeirão Preto: FFCLRP USP, 1986.
- . Discutindo o desenvolvimento infantil e do adolescente. **Cadernos de Terapia Ocupacional** v 3, n.1, 1993, p 1-37.
- . **Família-Socialização-Desenvolvimento: as práticas de educação da criança**. Tese de Livre Docência Ribeirão Preto: FFCLRP USP, 1995.
- . Contribuições da Psicologia ao cotidiano da Escola: necessárias e adequadas? **Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia** v7, n 12/13, 1997, p.77-95.
- . Aproximações teóricas e conceituais de família e violência no final do século XX. **Texto & Contexto**, v 8, n 2, 1999, p 65-75.
- BIASOLI-ALVES; CALDANA, R.H. L. & DIAS DA SILVA, M.H.G.F. Práticas de educação da criança: a emergência do saber técnico-científico. **Revista Brasileira do Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v7, n 1, 1997, p.49-62.
- BORNSTEIN, M. H. **Cultural approaches to parenting**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.
- BRONFENBRENNER, U. **The two worlds of childhood** (USA and URSS) Harmonds: Penguin Books, 1974.

BRONFENBRENNER, U. The three worlds of childhood. *Princípios*, 64 (5), 1985, p. 6-11.

———. Uma família e um Mundo para o bebê XXI: sonho e Realidade. In J. Gomes-Pedro (Org.) *Bebê XXI – Criança e família na viragem do século*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995, pp 115-126.

CHAPMAN, A.H. *Management of emotional problems of children and Adolescents*. Philadelphia: Lipincott Company, 1974.

DENCIK, L. Modern Childhood in the Nordic countries: some implications of the dual socialization of children growing up according to Scandinavian welfare state model. *Proceedings ICAP* (p 24-49). Madrid: IAAP, 1994.

GOMES, J.V. Socialização: um problema de mediação. *Psicologia – USP* 1(1), 1990, p. 57-65.

GUNDELACH, P. Panorama des changements de valeurs récents en Europe Occidentale. *A New Europe of Base*, n 2, 1991, p. 3-27.

HERBERT, M. *Conduct disorders of childhood and adolescence: a social learning perspective*. Chinchester: John Wiley and Sons, 1987.

LOPES, M.G.V. & PEREZ, J.J. Família: pautas de crianza y desarrollo infantil. *Abstracts Segunda Conferencia Iberoamericana sobre la Familia*. p. 7, UCV: Chile, 1994.

NEWSON, J. & NEWSON, E. Cultural aspects in childrearing in English speaking world. In M. Richards (ed) *The integration of a child into a social world*. Cambridge: Academic Press, 1974, p.53 -82.

QUEIROZ, L. Das saudades que não tenho. Em F. Abramovitch *O mito da infância feliz*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987, p.18-24.

RUTTER, M. *Helping troubled children*. London: Penguin Books, 1975.

———. Developmental Psychopathology: Concepts and Prospects. Em M. Lenzenweger & J. Haugaard (eds) *Frontiers of Developmental Psychopathology*. New York: Oxford University Press, 1996, p.209-239.

SIMIONATO-TOZO, S.M.P. & BIASOLI-ALVES. Alguns aspectos da escolarização de crianças nas últimas décadas. *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia*, n 10, 1996, p.29-44.

Instruções aos Colaboradores

Veritati – Revista da UCSal, de periodicidade semestral, aceita colaborações em forma de artigos ou resenhas, reservando-se o direito de publicar ou não o material apresentado, que deve ser inédito.

Os artigos podem estar redigidos em português, espanhol ou inglês.

As colaborações devem estar redigidas em Word for Windows, Times New Roman, tamanho 11, espaço simples.

Os **artigos** – contribuições originais, sustentadas numa sólida base teórica, sobre temáticas específicas – devem ter entre 15 e 25 laudas, incluindo figuras, tabelas, notas explicativas e referências bibliográficas. Os textos devem ser acompanhados de uma concisa apresentação do autor, em nota de rodapé; 5 palavras-chave; um resumo de 5 a 10 linhas em português; um *abstract* de 5 linhas em inglês; a tradução do título para o inglês.

As **resenhas**, sobre publicações nacionais ou estrangeiras, devem ter entre 4 e 8 páginas.

Todas as colaborações serão apreciadas pelo conselho editorial ou por dois consultores *ad hoc*, que poderão:

- Recomendar os textos para a publicação;
- Recomendar os textos para a publicação, caso sejam realizadas alterações;
- Negar a publicação.

As notas explicativas devem vir no final do texto.

As notas bibliográficas devem estar na forma (autor, data, página), como neste exemplo: (TOURAINÉ, 1995, p. 23). Diferentes títulos do mesmo autor publicados no mesmo ano devem ser diferenciados adicionando uma letra depois da data: (TOURAINÉ, 1996a, p.56).

As notas no final do texto e a bibliografia, em ordem alfabética no final do artigo, devem estar redigidas seguindo as normas da ABNT.

Gráficos e mapas (com escala gráfica) podem ser realizados em CorelDraw ou em um programa compatível, vindo em disquete separado. As tabelas devem ser digitadas em Excel ou em Word, também em disquete separado.

As fotografias – em preto e branco ou coloridas – devem apresentar boa qualidade e bom contraste.

As figuras (gráficos, mapas e fotos) e as tabelas terão numeração consecutiva e autônoma e título ou legenda auto-explicativa.

Os artigos deverão ser remetidos:

- Pelo correio, em três vias impressas e em disquete

VERITATI

CEPEX – Centro de Pesquisa e Extensão

Rua Leovigildo Filgueiras, 270

Garcia (Campus das Dorotéias)

40.100-000-Salvador – Bahia

Tel. (71) 328-7962; telefax 328-0439

- Via e-mail: veritati@ucsal.br

press
press color
press color
press color

Impresso nas Oficinas da
Press Color Gráficos Especializados Ltda.
Rua Waldemar Falcão, 335 - Brotas
Tel.: 334-5555
Salvador - Bahia