



Universidade do Minho - Instituto da Educação

Mestrado em Sociologia da Infância

A Escola Vista pelas Crianças

Recensão crítica por Ricardo Garcia

U.C. Estudos Sócio-Educativos

Professor Doutor João Formosinho

Junho de 2011



Recensão Crítica *

Oliveira-Formosinho, Júlia (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças*. Capítulo II - “A construção social da moralidade: a voz das crianças” (pp. 31-54) de Júlia Oliveira-Formosinho e Sara Araújo. Coleção Infância. Porto Editora, 2008.

* Texto redigido respeitando o Acordo Ortográfico de 1990.

“A construção social da moralidade: a voz das crianças”, da autoria de Júlia Oliveira-Formosinho e Sara Araújo, é o segundo capítulo do livro “A Escola Vista pelas Crianças” cuja organização coube à primeira das autoras mencionadas. A escolha deste capítulo em particular para a recensão que ora se redige deveu-se à problemática escolhida pelas autoras, designadamente a questão da construção da moralidade, tema que transporta uma importância significativa no contexto da frequência do Mestrado em Sociologia da Infância, porque remete para as questões da socialização, conceito e respetivas ramificações de inegável importância no âmbito da Sociologia clássica e contemporânea. Poder-se-á afirmar que a moralidade, aqui entendida como a prossecução de ações éticas ou desprovidas de ética, e as reações positivas ou negativas desenvolvidas pelos adultos ou pelos pares em resposta a essas ações, constituem reificações de toda uma panóplia de códigos, valores e normas transportados no processo socializador.

As linhas introdutórias do texto em apreço contextualizam o cenário em que o mesmo se irá desenvolver, salientando desde logo a necessidade de inversão paradigmática dos arquétipos educativos pré-escolares, mormente na escolha de modelos participativos em detrimento das costumeiras formas transmissivas. Estas são fundamentadas em padrões veiculadores unidirecionais de conhecimentos e legitimadas em práticas autoritárias constrangedoras da ação social das crianças. Aqueles, pelo contrário, baseiam-se no reconhecimento do papel preponderante das crianças nas circunstâncias, contextos e processos próprios do “quotidiano educativo”. Salientam-se ainda as opções metodológicas empregues na procura das conclusões de investigação, destacando o uso de estratégias participativas dos sujeitos de pesquisa, permitindo-nos, aos leitores, ouvir a voz das crianças mediante a utilização de entrevistas exploratórias, e permitindo-lhes, às crianças, transcender o lugar que lhes é habitualmente conferido, o de insuspeitos objetos de observação.

A inversão no modo de perceber as crianças e do lugar que ocupam na sociedade é um elemento central da Sociologia da Infância e sê-lo-á porventura também das ciências que se ocupam da educação. A emergência daquela ciência decorre de uma mudança paradigmática, conforme destacado por Almeida (2009:15) para quem uma visão historicamente construída das crianças colocou nestas o rótulo de meros recetores do processo socializador, perspetivando-as assim como pouco ou nada influentes nas formas de transmissão e apropriação dos conteúdos, sendo estes da exclusiva responsabilidade dos adultos. Tratava-se assim de um processo unidirecional: “é o adulto, mestre detentor de saber, poder e



projeto, quem nele assume o papel de sujeito ativo, enquanto a criança é o recetáculo, o objeto passivo dessa magistratura que a molda de fora para dentro, de cima para baixo. (...) Excluía-se certamente o inverso, isto é, a criança que molda e constitui o adulto, a criança com capacidade para produzir o seu cenário educativo”. Ainda a este propósito, Komulainen (2007:12) assinala mudanças paradigmáticas propostas no âmbito da Sociologia da Infância, designadamente por Prout: “em anos recentes, desafiando a hegemonia das abordagens desenvolvimentistas, os sociólogos da infância promoveram uma perspetiva alternativa face às competências das crianças, argumentando, por exemplo, quando as crianças são sujeitos de processos focados nas necessidades de bem-estar, os seus direitos são desgastados por assunções acerca da sua falta de competências cognitivas, emocionais e experienciais para tomada das melhores decisões na defesa dos seus interesses (...). Desta forma, as crianças são muitas vezes negadas ‘agência’ e subjetividade na sociedade pois são tidas como vulneráveis e incompetentes. Esta [nova] abordagem argumenta que as crianças não são apenas moldadas pela sociedade como também a moldam à sua maneira.” Contudo, argumenta-se também que a progressiva aceitabilidade da participação das crianças na tomada de decisões e até na redefinição de políticas sociais tem sido constrangida por alguns fatores adversos que Bessel (2009:300) veio a elencar: “barreiras atitudinais que germinam das perceções das capacidades das crianças, da falta de vontade ou inabilidade para transformar processos que abriguem a participação das crianças, do desejo de manter o respeito e a autoridade sobre as crianças, de preocupações relacionadas com a proteção da infância.”

Seguidamente debate-se o papel de diferentes atores na construção da referida moralidade. Para tal discorre-se em torno de um quadro teórico de referência alicerçado em literatura cujo escopo se cingiu aos exercícios da parentalidade e da pedagogia.

Importa aqui intervalar a dissecação do texto para invocar novamente o conceito de socialização, designadamente no que são as suas agências, para além daquelas aqui referidas. De acordo a definição do Dicionário de Sociologia (2002, p. 350), a socialização é o “processo através do qual o indivíduo aprende e interioriza o sistema de valores, normas e de comportamentos de uma determinada cultura, onde intervêm um conjunto de agentes de socialização (família, escola, meios de comunicação social, etc.).” Com efeito, para além da família e da escola, os meios de comunicação social são universos onde se reconstrói e transmite todo um conjunto de normas e valores da sociedade onde se está inserido e onde reverberam mensagens, porventura paradoxais, relativamente à moralidade aqui dissecada. De acordo com Pinto (2000:71) os meios de comunicação social constituem uma “terceira agência de socialização”, e a televisão assume aqui particular relevo na medida em que não há praticamente famílias em que este meio não esteja presente, para além de ser consumido cada vez mais precoce e autonomamente. Importa inserir aqui um quarto plano de socialização, que é o grupo de pares. Com efeito, embora Pinto (idem, p. 72) considere que o impacto destas relações não seja tão contundente no processo de socialização, porque menos “estruturado e institucionalizado” que os restantes, admite que



os mecanismos de transmissão cultural não podem ser perspectivados sem ponderar as relações que as crianças estabelecem entre si. Daqui se pode inferir algo que não foi previsto no texto, designadamente a forma como os diversos mundos acabam por se fundir num determinado contexto. Se é verdade que a instituição onde se desenrola o ensino e, por inerência, a ação socializadora, alberga dois atores centrais, também é legítimo afirmar que nesse contexto se explanam uma miríade de interações, portadoras em si de mensagens provenientes das demais agências de socialização. Perspetivar o educador e a criança enquanto atores isolados num contexto de sala de educação pré-escolar, é deixar de parte as múltiplas e frequentemente contraditórias bagagens trazidas por todos e cada um desses atores e permanentemente colocadas em jogo no diálogo multidirecional, interindividual e intergrupar.

No primeiro plano da modelação socializadora e edificação da moralidade - o núcleo familiar -, as autoras invocam Martin Hoffman que se debruçou sobre os tipos de relações lá constituídas. Estas poderão ser formatadas em moldes de *asserção de poder* (uso de estratégias educativas mais contundentes, punitivas e baseadas numa clivagem assimétrica da autoridade), de *retirada de afeto* (esquemas mais refinados de punição psicológica pela excisão das manifestações afetivas), ou de *indução* (baseadas na assertividade comunicacional, na consciencialização empática *a priori* do dano, bem como no ênfase dado às ações reparadoras). Recorrem de seguida a Diana Baumrind cujo trabalho em torno dos estilos parentais legou uma tipologia assente em três dimensões. O *estilo autoritário* (subtrativo das competências de auto-determinação das crianças no âmbito de uma relação desigual e punitiva), o *permissivo* (os progenitores eximem-se do papel de agentes de modelação comportamental das crianças), e o *democrático* (hibridação de práticas aceitantes e disciplinadoras com recurso à comunicação afirmativa e negocial). Por último invocam Berkowitz, destacando a construção que o autor realizou em torno de características psicológicas da criança, aspetos do seu funcionamento e processos parentais, cuja tipificação não importa aqui escarpelizar, mas cujas dialéticas vêm a influenciar positiva ou negativamente a emergência de um “*self moral*”.

Somos transportados depois ao universo da pedagogia, designadamente aos contextos formais pré-escolares, onde se digladiam sinergias para o despertar ou adormecimento da moralidade. É no reconhecimento da preponderância da instituição (pré) escolar para a socialização que as autoras sugerem o contributo de DeVries e Zan, especificamente no que concerne à atribuição de um papel fulcral às crianças na modelação dos espaços físicos, na definição das atividades educativas e na componente relacional (das crianças com o profissional de educação), dimensões arquitetadas à cilha de um olhar socioconstrutivista. Nesta linha, um curto périplo por Oliveira-Formosinho salienta o papel do educador que deverá chamar a partilha do poder à estruturação da conjuntura educativa que comporta o que se poderão designar as dimensões material (espaços e objetos) e imaterial (situações de aprendizagem ativa).



A este respeito ajusta-se chamar à discussão a análise em torno da formação dos profissionais de educação de infância (Kichimoto et al., 2000:56) que encerra dois paradigmas em conflito, um dos quais deixa de fora o imaginário e a liberdade: “Práticas envolvendo o brincar como conduta livre, iniciada pela criança e capaz de levá-la ao imaginário, às regras, não se materializam na rotina do trabalho, no espaço físico e nas relações interativas (...)” Descreve ainda os cenários onde se amiúde se desenrola a educação pré-escolar: “Salas de aulas repletas de carteiras e mesas, sem áreas para o desenvolvimento do imaginário, sem a autonomia para uso independente dos brinquedos (...)”

A definição das políticas educativas e dos modelos implementados na instituição escolar e pré-escolar clamam, no galopante alvorar do seu próprio questionamento, pela auscultação da voz das crianças. De acordo com Sarmiento et al. (2007) “(...) a participação infantil na organização escolar é um desiderato político e social correspondente a uma renovada conceção da infância como geração constituída por sujeitos ativos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da ação educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais.”

Poder-se-á fazer a ponte entre a escolha de modelos de formação de educadores aniquiladores de toda uma conceptualização participativa com a noção de *ofício de criança* (Sarmiento, 2000:125), abstração retransmitida e perpetuada na bagagem do quadro cultural vigente. Para este autor, “as crianças desempenham um papel social determinado, distinto de outros papéis: esse é o seu ‘ofício’. (...) As crianças são também o sujeito passivo dessas mesmas atividades: as crianças constroem-se como seres sociais pelas atividades que lhes estão consignadas. (...) que esses papéis sejam os das atividades educativas em contexto escolar (...) é algo que é um atributo do ofício das crianças desde as suas primeiras formulações”. Mais adiante o autor relaciona a assunção pré-determinada e determinista deste ofício como responsabilidade última da criança, antecâmara dos ofícios de adulto e mecanismo que legitima a reinstitucionalização da infância. Não deixa por isso de parecer paradoxal a colagem da ideia de ofício à criança, a sua adultização e, por outro lado, a forma como é expurgada das mais elementares formas de participação nos modos como se organiza esse ofício que lhe é atribuído.

As autoras remetem depois para o conceito de conflito interpessoal, traço indelével da condição humana e, concomitantemente, inerente à infância, cuja investigação por Lino vem a promover a rentabilização dos atritos interpessoais no desenvolvimento precoce da moralidade.

No âmbito das opções metodológicas para a investigação levada a cabo, subjaz aos objetivos traçados uma intenção clara de melhor entendimento das relações entre as crianças e os educadores nos contextos formais pré-escolares. Nesse sentido são delimitados dois contextos de investigação, díspares na qualidade dessas relações pelas opções pedagógicas tomadas (de pendor construtivista e participativo ou transmissivo e passivo). Quanto ao instrumento escolhido para a recolha de dados, e na esteira do reconhecimento da voz das crianças como superlativa fonte de informação, a entrevista



semiestruturada possibilita, entre outros tópicos, indagar sobre a qualidade das relações e interações, tendo subjacentes questões estreitamente relacionadas com os comportamentos morais, designadamente as respostas adultas em face de ações incorretas, corretas ou cooperantes.

Da análise de conteúdos obtidos, extraem-se de seguida algumas conclusões: perante um comportamento incorreto, o adulto do contexto participativo opta pela atitude da consciencialização e diálogo; no contexto transmissivo são empregues estratégias punitivas. Já na subsequência de comportamentos corretos, a perceção da aplicação de reforços positivos é praticamente indistinta nos dois contextos, sendo que estas estratégias são relativamente pouco percebidas pelas crianças. Por último, o emprego de estratégias cooperantes entre as crianças parece ser recompensado apenas no contexto educativo construtivista, ao passo que no contexto transmissivo as crianças tendem a valorizar os ganhos relacionais com os pares sem que apreendam qualquer reforço positivo proveniente do adulto. Daqui pode ser inferida uma relação estreita entre posicionamento do adulto face à criança, as práticas educativas daí decorrentes traduzidas em opções pedagógicas distintas e, em última instância, a criação de ambientes mais ou menos propícios à fluidez de um processo socializador participado, bidirecional, dialogado e partilhado pelos vários atores que compõem o tecido social, independentemente da condição etária. Parece claro que um processo educativo baseado em estratégias construtivistas funda um processo socializador eficaz, apelativo e com notórios ganhos em termos de moralidade.

Por último as autoras definem linhas de atuação para a realização de uma construção social da moralidade no âmbito do contexto formal pré-escolar, destacando a importância e efetividade das ações pedagógicas para aquelas aquisições. Com efeito, conclui-se que as crianças compreendem e identificam com rigor as respostas diferenciadas do adulto, logrando divisar a pluralidade de opções pedagógicas empregues em contextos participativos ou transmissivos. No âmbito das condutas transgressoras, são privilegiadas as estratégias colaborativas de desenho das regras e normativos, apenas no contexto participativo; diante de ações positivas, poucas crianças reconhecem resultados positivos, parecendo persistir uma acrescida consciência dos efeitos nefastos associados às ações negativas, em ambos os contextos; perante ações proativas de cooperação, as crianças dos contextos transmissivos não manifestam a existência de reforços positivos, o que já parece acontecer nos contextos participativos. Resgatam-se assim as conceptualizações anteriormente enunciadas, nomeadamente as práticas baseadas na asserção de poder, identificadas nos contextos educativos transmissivos e as fundamentadas na indução, presentes nos contextos participativos.

Aponta-se o caminho a prosseguir, que deverá ser regulado pela adoção de práticas participativas, indutivas, assertivamente dialogantes e negociadas, de modo a fazer recrudescer a aquisição de um perfil sócio-moral nas crianças. Afirma-se também a necessidade de inverter a visão da criança enquanto projeto de adulto e mero recetáculo de conteúdos educativos transmitidos de forma



unidirecional, para a colocar num patamar igualitário, enquanto indivíduo pleno, dotado de um conjunto de saberes, aptidões, interesses e visões que importam rentabilizar. O aproveitamento das competências das crianças, em detrimento do enfoque nas suas incompetências, é o garante da assunção precoce de uma cultura democrática. Urge ainda que se imponha uma imagem reconstruída da criança, com reflexos ao nível da modelação dos contextos educativos, nas suas dimensões material e imaterial. Em última instância, e conforme propõe Jeffs (2002:57), “talvez o futuro das escolas enquanto instituições dependa da vontade de rejeitar o compulsório e da necessidade de fazer dos alunos aliados, da sua preparação para os aceitar como parceiros livres e autónomos, para abraçar os direitos das crianças não como um extra opcional, mas como a sua verdadeira razão de ser.”

Bibliografia de suporte:

- ◇ Bessell, S. (2009) Children’s Participation in Decision Making in the Philippines - Understanding the Attitudes of Policy-Makers and Service Providers. *Childhood*, 2009; 16 (299:316).
- ◇ Jeffs, T. (2002). Schooling, education and children’s rights. Em B. Franklin (ed.) *The New Handbook Of Children’s Rights – Comparative Policy and Practice* (pp. 45:59). Routledge, London.
- ◇ Kichimoto, T., Paulino, V., Sanches, E., Lopes, K. (2000). *Formação de Profissionais de Educação Infantil: prática reflexiva e a socialização da criança*. Actas do Congresso Internacional “Os Mundos Sociais e Culturais da Infância”. 1.º Volume (pp. 53-63). Braga, 19-22 de Janeiro de 2000, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga.
- ◇ Komulainen, S. (2007) The Ambiguity of the Child’s ‘Voice’ in Social Research. *Childhood*, 2007; 14 (11:28).
- ◇ Pinto, M. (2000). *A Televisão no Quotidiano das Crianças*. Ed. Afrontamento. Porto.
- ◇ Sarmento, M. (2000). Os ofícios da Criança. Actas do Congresso Internacional “Os Mundos Sociais e Culturais da Infância”. 2.º Volume (pp. 125-145). Braga, 19-22 de Janeiro de 2000, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga.
- ◇ Sarmento, M., Fernandes, N., Tomás, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade e Cultura*, 25 (183:206).