



Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

Maria Emília Oliveira Henriques

**RELAÇÃO CRECHE/FAMÍLIA:
UMA VISÃO SOCIOLÓGICA**

Tese de Mestrado em Sociologia da Infância

Trabalho efectuado sob a orientação de
Professor Doutor João Formosinho

Junho de 2009

Agradecimentos

Ao dar por terminado este trabalho, que constitui simultaneamente um percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, gostaria de assinalar o meu profundo agradecimento a todos quantos, de diferentes formas, me apoiaram na sua concretização.

Em primeiro lugar, ao Professor Doutor João Formosinho, pelo seu enorme saber, cultura e experiências que comigo quis partilhar. Também pelo seu apoio, atenção, simpatia, disponibilidade incondicional na fase final do trabalho.

De um modo especial, para as instituições em estudo e para todos os que nele participaram: educadoras de infância, auxiliares de educação, coordenadoras e pais.

À Inês, minha filha, pela paciência, disponibilidade demonstrada e pela constante compreensão para me apoiar na realização deste trabalho, especialmente, com as novas tecnologias.

Resumo

Esta investigação pretende estudar a relação entre a família e a creche na educação das crianças em sociedades contemporâneas. A investigação tem como objectivo entender a representação familiar acerca da creche e estudar os meios específicos da participação dos pais na vida das creches.

A dissertação apresenta, no primeiro capítulo, uma análise da evolução da história social da família como uma instituição social do Ancien Regime, o século XIX e a sociedade contemporânea. O segundo capítulo analisa um estudo social sobre a infância no mesmo período, enfatizando o recente desenvolvimento da sociologia da infância. O terceiro capítulo apresenta o aparecimento e desenvolvimento das creches na sociedade moderna e o seu papel actual. O quarto capítulo analisa a pergunta central das relações entre a família e a creche.

A segunda parte da dissertação inclui a metodologia e os resultados do estudo empírico sobre a representação dos pais e as suas participações práticas em relação às creches das crianças.

A dissertação termina afirmando que existem níveis razoáveis de participação dos pais na vida da creche, mas esta participação é limitada pela falta de tempo dos pais.

Palavras-chave: infância, educação de infância, creche, envolvimento parental.

Abstract

This research intends to study the relationship between the family and crèche in the education of children in contemporary societies. The research aims to understand family representation about crèche and to study the specific means of parent participation in the life of crèches.

The dissertation presents, in the first chapter, an analysis of the evolution of the social history of family as a social institution from the Ancien Regime, the 19th century and the contemporary society. The second chapter analyses a social study of childhood in the same period, emphasizing the recent development of the sociology of childhood. The third chapter presents the emergence and development of crèches in the modern society and its present role. The fourth chapter analyses the central question of the relationships between family and school, specifically between family and crèche.

The second part of the dissertation includes the methodology and results of the empirical study on parents representations and participations practises in regard to the crèches of their children.

The dissertation concludes stating that there are reasonable levels of participation of parents in crèche life, but this participation is limited by lack of time on parents side,

Key words: childhood, early childhood education, crèche, parental involvement.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	II
ABSTRACT	III
ÍNDICE	IV
ÍNDICE DE QUADROS	VII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	6
1. HISTÓRIA SOCIAL DA FAMÍLIA	6
1.1. A família no Ancien Regime	7
1.2. A família no século XIX	9
1.3. A família na sociedade contemporânea	11
1.4. O novo papel da mulher na sociedade contemporânea	14
1.5. Pluralidade de formas de famílias	15
1.6. A função socializadora educativa da família	17
1.7. Práticas educativas familiares	19
1.8. Situação da família em Portugal	21
CAPÍTULO II	23
2. HISTÓRIA SOCIAL DA INFÂNCIA	23
2.1. A dependência da criança frente ao adulto como característica definidora da infância	23
2.2. Evolução histórica do conceito de infância	25
2.3. Evolução histórica do sentimento de infância	28
2.4. O conhecimento nas diversas infâncias	31
2.5. A imagem da infância na pedagogia	32
CAPÍTULO III	35
3. A CRECHE: ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR	35
3.1. Enquadramento conceptual da creche	35

3.2. A creche como serviço à mãe empregada – a emancipação da mulher e a emergência da creche	37
3.3. A creche como agente de promoção do desenvolvimento da criança	38
3.4. A creche e a vinculação afectiva da criança à mãe	41
3.5. A creche como serviço à criança e à família	43
3.6. Na creche: o cuidar e o educar caminham lado a lado	46
3.7. O cuidar e o educar – perspectivas para a prática pedagógica na educação em creche	49
CAPÍTULO IV	52
4. A RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA	52
4.1. Evolução histórica da educação infância em Portugal	52
4.2. As relações entre a família e as creches e jardins-de-infância – da complementaridade à articulação mútua	56
4.3. A escola e a institucionalização da infância	58
4.4. A influência da escola na vida das crianças – a inserção numa rede de sociabilidade	62
4.5. As crianças entre a família e a escola	65
4.6. O que a escola faz às famílias	68
4.7. O interesse crescente da família na escola	70
4.8. O investimento da família contemporânea na qualificação dos filhos ...	73
4.9. Evolução histórica da relação escola-família	77
4.10. A relação escola/família	82
4.11. A ambiguidade da expressão “relação escola-família” e a sua incidência nos sistemas educativos	85
4.12. A interacção escola-família	87
4.13. A participação dos pais na escola	89
4.13.1. Enquadramento legal da participação dos pais na escola em Portugal	90
4.13.2. Participação dos pais na escola – alguns conceitos	92
4.14. Sugestões de colaboração entre a família e a escola	103

CAPÍTULO V	106
5. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	106
5.1. Enunciação do problema	106
5.2. Objectivos do estudo	107
5.3. Método de investigação adoptado: o Estudo de Caso	107
5.4. Técnicas de recolha de dados utilizadas – a entrevista	109
5.4.1. Razões da opção para esta técnica de recolha de dados	109
5.4.2. A entrevista semi-estruturada	111
5.4.3. Condução da entrevista semi-estruturada	112
CAPÍTULO VI	114
6. RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS	114
6.1. Contexto de investigação – apresentação das instituições	114
6.1.1. Centro Social da Paróquia de Fermentões	114
6.1.2. Lar de Santa Estefânia	115
6.1.3. Centro Social Padre Manuel Joaquim de Sousa	116
6.1.4. Casa do Povo de Fermentões	118
6.2. Caracterização da amostra	120
6.3. Técnica de análise dos dados	122
6.4. Apresentação e análise dos dados – entrevista às educadoras de infância	123
6.5. Apresentação e análise dos dados – entrevista aos pais	138
CONCLUSÃO	153
BIBLIOGRAFIA	157
ANEXOS	166
ANEXO I – Guião de entrevista dirigido às educadoras de infância e auxiliares de educação / auxiliares de acção educativa	167
ANEXO II – Guião de entrevista dirigido aos pais	168
ANEXO III – Entrevista às educadoras de infância e auxiliares de educação / auxiliares de acção educativa	169
ANEXO IV – Entrevista aos pais	181

ÍNDICE DE QUADROS

ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA E AUXILIARES DE EDUCAÇÃO / AUXILIARES DE ACÇÃO EDUCATIVA

Quadro nº1 e nº2: Tipos de resposta à pergunta “Há quem pense que a criança deve estar em casa com os pais. Qual a sua opinião?”

Quadro nº3: Tipos de resposta à pergunta “Acha que o Estado deve oferecer creches?”

Quadro nº4: Tipos de resposta à pergunta “Na sua opinião, a creche pode ser considerada um suplemento e continuação de experiências familiares?”

Quadro nº5: Tipos de resposta à pergunta “O que a levou a trabalhar com crianças?”

Quadro nº6: Tipos de resposta à pergunta “Que expectativas desenvolveu quando começou a trabalhar em creche?”

Quadro nº7: Tipos de resposta à pergunta “Pensa que esta creche desenvolve actividades educativas?”

Quadro nº8: Tipos de resposta à pergunta “Tem uma relação de confiança com os pais das crianças?”

Quadro nº9: Tipos de resposta à pergunta “Na sua opinião, a família tem uma relação activa com a escola?”

Quadro nº10: Tipos de resposta à pergunta “Na sua opinião, há colaboração entre a escola e a família?”

Quadro nº11: Tipos de resposta à pergunta “Pensa que a escola está aberta aos pais?”

ÍNDICE DE QUADROS

ENTREVISTA AOS PAIS

Quadro nº1: Tipos de resposta à pergunta “Quantos filhos tem?”

Quadro nº2: Número de pais/mães entrevistados.

Quadro nº3: Tipos de resposta à pergunta “Há quem pense que a criança deve estar em casa com os pais. Qual a sua opinião?”

Quadro nº4: Tipos de resposta à pergunta “Acha que o Estado deve oferecer creches?”

Quadro nº5: Tipos de resposta à pergunta “Na sua opinião, a creche pode ser considerada um suplemento e continuação de experiências familiares?”

Quadro nº6: Tipos de resposta à pergunta “Participa na vida da creche? De que maneira?”

Quadro nº7: Tipos de resposta à pergunta “Que expectativas desenvolveu quando colocou o/a seu filho/a na creche?”

Quadro nº8: Tipos de resposta à pergunta “Que critérios o levaram a escolher esta creche?”

Quadro nº9: Tipos de resposta à pergunta “Pensa que o/a seu filho/a desenvolve actividades educativas?”

Quadro nº10: Tipos de resposta à pergunta “Tem uma relação de confiança em relação aos profissionais que trabalham com o/a seu filho/a?”

Quadro nº11: Tipos de resposta à pergunta “Na sua opinião, a família tem uma relação activa com a escola?”

Quadro nº12: Tipos de resposta à pergunta “De que maneira exerce a sua participação na creche?”

Quadro nº13: Tipos de resposta à pergunta “Só vai à escola quando è chamado pelo professor?”

Quadro nº14: Tipos de resposta à pergunta “De que forma é contactado(a) pela escola?”

Quadro nº15: Tipos de resposta à pergunta “Participa na vida escolar do(a) seu filho(a)?”

Quadro nº16: Tipos de resposta à pergunta “Na sua opinião, há colaboração entre a família e a escola?”

Quadro nº17: Tipos de resposta à pergunta “Tem uma boa relação com a escola?”

Quadro nº18: Tipos de resposta à pergunta “Pensa que a escola está aberta aos pais?”

Introdução

Actualmente, o papel da mulher inserida no mercado do trabalho, contribuindo cada vez mais para o sustento da família e para a sua realização pessoal, faz com que a utilização da creche assuma um importante papel na vida das famílias. Isto ocorre na medida em que a creche se responsabiliza, juntamente com a família, pelo cuidado e educação da criança, possibilitando à mulher profissionalizar-se e contribuir, como mão-de-obra produtiva, para o crescimento económico do país e melhoria da qualidade da vida familiar.

O Estado vem assumindo papéis cada vez mais variados ligados à saúde, educação, socialização, manutenção e modo de vida das nossas crianças, papéis antigamente, exercidos exclusivamente pelas famílias, porque a grande maioria das mães precisa de trabalhar e contribuir para o sustento dos seus filhos. Neste sentido, a creche é um importante aliado da família na socialização e protecção da criança, não podendo ficar alheia às suas necessidades, anseios, expectativas, sonhos e conquistas.

As famílias desejam geralmente o melhor para os seus filhos: protecção, cuidados, alimentação, higiene, carinho e amor. Na impossibilidade de as famílias exercerem as suas funções de educar, cuidar, criar os seus filhos com dignidade e afecto, pela necessidade de emprego de ambos os membros do casal, a procura de instituições que abriguem, cuidem e eduquem as crianças da melhor forma possível é natural: entre essas encontramos a creche.

De acordo com Sanches (2003) historicamente a creche é considerada como substituta da família, espaço de assistencialismo e não educativo, ou seja, “*como mal necessário*”. A função da creche, hoje, vai para além dos cuidados assistenciais, é um local com funções educativas. Para Sanches (2003), o objectivo da creche é atender a criança em todas as suas necessidades, onde deve ser considerado o direito a brincar em ambiente aconchegante e em contacto com a natureza, liberdade de expressar os seus sentimentos, construção da sua identidade e da sua cidadania.

É claro que a educação infantil não se pode esquecer da transmissão de conhecimento sobre o mundo, sobre a vida. A educação de uma criança pequena envolve o seu cuidado, por isso destaca-se o papel do educar e cuidar atribuídos às instituições de educação infantil. Cuidar e educar são dimensões presentes em todas as

etapas e instâncias da vida escolar e de formação. Para Kramer não é possível educar sem cuidar.

Para G. Portugal, existe bastante controvérsia em relação à educação colectiva a partir dos primeiros meses de vida e de saber se para a criança isso é bom ou mau. A creche é uma realidade que está para ficar. O desafio está em torná-la uma realidade de qualidade. Para Oliveira-Formosinho (2001), não é possível separar o contexto familiar no processo de aprendizagem da criança.

Assim, a creche da sociedade actual deverá evidenciar uma intencionalidade educativa muito produtiva no campo das aprendizagens para as crianças, (Sanchez, 2003). Podemos concluir que as creches desenvolvem actividades educativas.

A família e o seu ambiente afectivo são fundamentais nos primeiros anos de vida da criança. No entanto, a criança necessita de ampliar o âmbito das suas experiências no campo intelectual e social. Não nos devemos esquecer que a educação recebida na família é determinante em toda a vida da criança, embora a escola e os mass media sejam cada vez mais importantes. A autoridade dos pais diminui à medida que outras instituições participam na tarefa educativa, (F.Musgrove, s/d).

Na perspectiva sociológica, a família é considerada a primeira instituição de socialização das crianças. No entanto, a ida da criança para a creche faz com que se dividam responsabilidades pela sua socialização.

Com a entrada da mulher no mercado do trabalho, a creche deixa, então de ser vista e sentida como um mal necessário da família e da sociedade, como uma realidade inevitável para as famílias trabalhadoras ou como um acidente da modernização da sociedade industrializada, mas será possível ser conhecida como uma situação possível de desenvolvimento e estimulação de cada uma das crianças.

Assim, hoje, entendemos a creche como uma instituição educativa, empenhada no desenvolvimento dos seus educandos, baseada em objectivos pedagógicos explícitos promotores de um desenvolvimento social e culturalmente adequado.

Cabe ressaltar que a instituição educativa não substitui a acção da família. Pelo contrário, configura-se como um lugar de interacção e socialização das crianças complementar à acção familiar e que por isso necessita de uma relação de confiança e de responsabilidade entre ambas. Daí que seja fundamental estudar a relação creche/família.

Montadon (1991), refere que muitos pais vão apenas à escola quando são chamados e existe os que nunca lá vão. No caso da creche, a situação é diferente, já que são crianças de tenra idade e precisam de ser acompanhadas diariamente pelos pais.

A escola deveria dar o primeiro passo no sentido de preencher a lacuna existente em termos de comunicação não só entre a escola e a família, mas também entre estas e a comunidade, mas esta comunicação não deverá fazer-se num sentido único.

Para Daniel Sampaio (1996), os pais actualmente estão demasiado ocupados e não têm “*tempo*” para dar atenção aos filhos seja no campo escolar ou em casa, e por vezes, delegam responsabilidades educacionais, esquecendo-se que a escola não pode educar sozinha e necessita da colaboração e participação da família para ajudar os alunos a ultrapassar os seus problemas e a crescer saudavelmente. De facto, concordamos com este autor, pois quando fizemos as entrevistas, notamos por parte dos pais a falta de tempo, tinham sempre muita pressa, quer seja de manhã ou ao fim da tarde. Um dos motivos da não participação na vida escolar dos seus filhos era a falta de tempo.

Relativamente à participação dos pais, não há dúvida que esta relação pais/escola é benéfica para o desenvolvimento da criança e, em especial, para a criança em idade pré-escolar, devido à sua tenra idade.

Em qualquer programa educacional, a informação deve ser partilhada entre pais e professores, ambos beneficiam com a participação dos pais na educação da criança. A participação dos pais enriquece o trabalho educativo que se desenvolve na escola.

As perguntas de partida que nos serviram de base para esta investigação são: “Quais as representações das famílias de quatro creches do concelho de Guimarães sobre o papel das creches na educação das crianças?” e “Qual a relação entre a escola e a família?” Assim, propusemo-nos reflectir e descobrir se os pais colaboram e participam na vida escolar dos seus filhos e saber a opinião e profissionais de educação relativamente à importância das creches na sociedade actual.

Através da revisão bibliográfica foi-nos possível constituir um referencial teórico que nos permitiu analisar a opinião de vários autores acerca da inserção da criança na creche e verificar se há ou não uma participação e colaboração activa da família na vida escolar dos seus filhos.

Quando perguntamos aos pais e aos profissionais de educação se a creche podia ser considerada um suplemento e continuação de experiências familiares, foram unânimes ao concordar com esta afirmação.

Podemos verificar que os pais demonstraram ter confiança nos profissionais da instituição que os seus filhos frequentam. Assim, Santana (1998), refere que as mães necessitam de sentir confiança na instituição, que se conquista por meio de relação de empatia e respeito entre educadores e famílias.

Nos contactos com escola ou outras instituições sociais mais relacionadas com a família é, geralmente a mulher que deve preterir o seu emprego em favor da família.

Nas entrevistas efectuadas, constatamos que num universo de 44 pais, encontramos 4 pais a levarem os seus filhos à escola e 40 mães. Este facto vem demonstrar o papel da mulher na sociedade actual.

Na actualidade há poucos filhos, as famílias numerosas pertencem ao passado. São filhos desejados como um prolongamento do casal. “ *Menos filhos, mas com boa saúde, menos filhos, mas mais educados.*” (Segalen, 1999:187).

No que concerne ao número de filhos, verificamos que a maioria das famílias é composta por 1 ou 2 filhos. O motivo que muitos pais evidenciaram para um número tão reduzido de filhos está relacionado com os poucos apoios que recebem por parte do Estado e também o facto das creches serem privadas e não públicas. Muitas famílias não têm meios económicos para manter um filho na creche.

Verificamos que muitos dos pais entrevistados acham importante a inserção da criança na creche, mesmo que a mãe não exerça uma actividade profissional. É fundamental para a criança o convívio com crianças da mesma idade. A creche, na actualidade, é um local necessário para as famílias deixarem os seus filhos (Sanches, 2003).

Em relação à participação e colaboração dos pais no seio da instituição, podemos concluir que estes participam quando solicitados, em dias específicos do ano (festa de Natal, dia da mãe, etc.). A escola deve reconhecer e compreender a família como instituição educativa.

Na maior parte dos sistemas escolares, faz-se questão de abrir cada vez mais a escola aos pais. Esta abertura verifica-se nas trocas de mensagens escritas, conversas telefónicas e o clássico encontro entre o professor e os pais de um aluno, que se transformou em muitos casos num encontro rotineiro.

Alguns pais frequentam reuniões, visitam o professor, enquanto que outros nunca põem os pés na escola. Como a nossa investigação foi realizada em creches, podemos verificar que os pais têm uma presença assídua na creche, embora nem todos os profissionais manifestam, na sua relação com os pais, a disponibilidade, a simplicidade e a abertura que poderiam facilitar as coisas.

O enquadramento teórico inicia-se pela análise da história social da família ao longo dos tempos.

O capítulo II diz respeito à história social da infância, onde abordamos a evolução histórica do conceito e do sentimento de infância.

No capítulo III fazemos uma abordagem teórica sobre o tema creche, segundo a opinião de alguns autores.

No capítulo IV debruçamo-nos sobre a relação escola/família, segundo a opinião de alguns autores que nos serviram de base para a elaboração deste capítulo como sejam Montadon (1994; 1996; 2001; 1991), Perrenoud (1995), Pedro Silva (1994; 2002; 2005; 2007; 2003; 1994), Marques (2005; 1993; 1989; 1988) e outros.

O capítulo V é dirigido à metodologia de investigação aplicada, bem como o problema a ser pesquisado, os objectivos do estudo, o método de investigação adoptado e a técnica de recolha de dados utilizada.

No capítulo VI diz respeito à recolha e análise dos dados. Aqui encontramos a apresentação do contexto de investigação, a caracterização da amostra, a técnica de análise de dados e por fim a apresentação e análise dos dados. Apresenta-se, igualmente, os resultados das entrevistas realizadas sobre o tema em estudo.

Por fim, no capítulo VII surgem as conclusões finais, onde é dado realce aos resultados que consideramos mais relevantes para o estudo realizado.

CAPÍTULO I

Neste capítulo tentamos dar uma visão sociológica da família ao longo do tempo. Historicamente, a família tem sido o núcleo base de toda a sociedade. Assim, podemos considerar que a família está muito para além de considerações ideológicas ou de opções políticas e, com base na Constituição Portuguesa, cabe ao Estado dar-lhe espaço para que seja protagonista e parceiro activo de uma política de natureza global e integrada que valorize o seu papel.

Por outro lado, porque as famílias são agentes privilegiados de transmissão de valores humanos, de identidade cultural e da comunidade histórica, a sua função ganha um papel primordial no desenvolvimento de cada geração.

A família é o local onde se espera que os afectos aconteçam de uma maneira natural, sem constrangimentos, no seio da qual cada um tem um lugar único e insubstituível.

A família não está imune a transformações. Operam-se mudanças significativas nos costumes e nos valores tradicionais, quer por transformações económicas, quer demográficas, quer as resultantes da evolução da ciência e da tecnologia. Tais mudanças reflectem-se nas diversas expressões de modelos familiares e nas repercussões no tecido social, interferindo com todos os cidadãos, particularmente as crianças.

1. HISTÓRIA SOCIAL DA FAMÍLIA

A família é a primeira instituição da qual, geralmente, todo o ser humano participa sendo o primeiro grupo de forte influência sobre as pessoas, sobre o seu comportamento, a sua personalidade e as suas escolhas futuras, tendo, ainda, funções de acolhimento, cuidados, educação e preparação do indivíduo para a vida. É na relação com os seus cuidadores que a criança inicia a sua constituição como sujeito: a formação da sua identidade, as percepções de quem são os outros e quais são os papéis que a ela e esses outros desempenham dentro da organização familiar.

Uma das primeiras características das famílias é que permanecem por longos períodos alargados de tempo e cada um dos seus elementos podem pertencer a duas famílias, uma em que nasceu e na qual foi feita a sua socialização, chamada família de orientação, e outra que pode vir a formar quando se une a pessoa de outra família de orientação, para ter vida em comum, chamada família de procriação.

Uma segunda característica dos grupos familiares é que são intergeracionais. De facto, a família pode compreender várias gerações no caso da família alargada, ou pelo menos duas, no caso da família nuclear composta pelos pais e filhos solteiros.

Os membros do grupo familiar estão também relacionados por laços de sangue ou afinidade, que por sua vez ligam as famílias a redes alargadas de parentesco.

Ariès (1986) retrata, de modo significativo como aconteceu a evolução da dinâmica familiar, ou seja, de como ela deixou de ser um grupo de sustentação material para se tornar um grupo afectivo, devotado aos cuidados infantis. No seu livro *A história social da criança e da família*, é possível, por meio da iconografia, acompanhar como surge o sentimento de família. As descrições das imagens da família permitem verificar como elas foram traduzidas e construídas durante os séculos XVI e XVII. Até ao século XVII, a vida da família era representada pela vida exterior, pública, não havendo uma vida familiar na sua intimidade. Nesse sentido, a existência da família pode ser descrita como realidade vivida, ou seja, ela não existia, ainda, na forma do sentimento ou valor.

O sentimento de família surge entre os séculos XV e XVIII em função da importância que se passou a atribuir à educação e à maneira como a criança passou a ser vista pelos adultos, ou seja, os pais passaram a interessar-se pelos estudos dos seus filhos, acompanhando-os com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX. Nesse período, a família começou a organizar-se em torno da criança dando-lhe uma importância que trouxe também uma modificação a respeito dos afectos existentes na dinâmica familiar. A partir dessas modificações, a família deixou de ser uma instituição pública e tornou-se uma instituição fechada.

Salienta-se que a família tem uma dinâmica de transformação no tempo e no espaço e, em virtude do progresso, as famílias sentiram a necessidade de mudança.

1.1. A família no Ancien Regime

As transformações sociais e culturais da nossa sociedade estão expressas no livro “*A História Social da Criança e da Família*” de Philippe Ariès. Nele encontramos a análise das transformações da vida social por um meio da representação da família, desde a era medieval até ao século XIX, onde o autor descreve muito bem o cenário encontrado na época. Segundo Ariès (1986), nessa época ocorria por meio de aprendizagem do serviço doméstico.

Neste modelo de família, o pai, a mãe e os filhos tinham papel definido, devendo conviver juntos a vida inteira, integrando uma ordem social firme (Shorter, 1995).

De acordo com Ariès (1986), acreditava-se que nasciam muitas crianças para a sobrevivência de poucas. Isto ocorria em consequência dos factores culturais e religiosos da época e, também, em função das condições higiénicas e demográficas que eram pouco favoráveis.

De acordo com Ariès (1986), no século XVI e XVII existiam hábitos que contribuíam para a alta taxa de mortalidade infantil. Ele refere-se à prática exercida pelas mães, incluindo as utilizadas pelas mulheres da elite, de enviarem os seus bebés para amas de leite, para serem amamentados até aos dois anos, pelo grande número de bebés abandonados em instituições de caridade, por deixarem os bebés, por longos períodos de tempo sozinhos. O costume de enviar as crianças, a partir dos sete anos, para viverem com outras famílias para aprenderem ofícios, levava a que a socialização e educação das crianças não fosse assegurada nem controlada pela família e, sim, por adultos estranhos.

Estes hábitos, comuns na época, hoje assustam-nos, dada a importância que representa a criança no seio familiar e a força e o poder do sentimento do amor materno vivenciado pela maioria das mães.

Em meados do século XVII, a preocupação dos adultos com as crianças passa a ser observado. Embora a mortalidade infantil continuasse elevada, o sentimento de infância fez com que os pais se preocupassem mais com os filhos em relação à atenção, cuidados de higiene, vacinação, contribuindo com a redução da mortalidade infantil. Tudo o que se referia à família e à criança tornava-se assunto sério. Passou-se a dar importância à higiene e à saúde física da criança.

A família transformou-se profundamente na medida em que modificou as suas relações com a criança. Nesse processo, a criança foi fundamental para entender o que estava a acontecer na época, a necessidade de educá-la ou prepará-la para a vida futura passou a fazer parte da dinâmica familiar, tendo a escola como principal complemento. Com a inserção da criança na escola, observa-se que a família se afasta da sociedade para se fechar, cada vez mais, num espaço privado. No final do século XVII, a família passou a manter-se distante da sociedade, devido à necessidade da intimidade e da identidade dos seus membros, factor este que se tornou constante na dinâmica da estrutura familiar.

Um pouco por toda a parte, a família, enquanto grupo doméstico e instituição social, é objecto de um conjunto de normas jurídicas, religiosas e sociais que de algum modo, procuram pautar a conduta dos seus membros. Há ainda a pressão das normas costumeiras que, apesar de nos nossos dias terem vindo a perder algum do seu impacto, nem por isso deixam de ser menos constrangedoras.

A partir de meados do século XVIII, nas franjas urbanas particularmente favorecidas da burguesia, desponta um novo modo de olhar para a criança, num universo familiar cujos contornos se reconfiguram lentamente a partir dos valores do sentimento e da privacidade (Ariès, 1973).

1.2. A família no século XIX

No século XIX, sobretudo com a industrialização progressiva das sociedades ocidentais e as sucessivas mutações daí recorrentes, produziram-se profundas transformações no universo familiar. Algumas produziram efeitos que ainda hoje se mantêm, embora outros se esvaneceram no decorrer do tempo.

A lógica destas modificações prende-se, antes de mais, com a implementação progressiva de um novo sistema económico em torno do capitalismo e o processo de industrialização que desencadeia. Com ele, transformam-se os meios e as relações de produção, as sociedades vão passando, paulatinamente, de uma lógica económica do trabalho, baseada, essencialmente, no trabalho agrícola, artesanal e comercial familiar, para uma outra do império da máquina, da separação entre espaço de habitação e espaço de produção e, por conseguinte, para um regime de salário. Assim, cada vez mais homens e mais mulheres vendem a sua força de trabalho, em troca de um salário.

De facto, como refere K. Marx (1978:182,183.cit in Leandro, 2001:68), *“O que distingue uma época económica da outra, é menos o que se produz do que o modo de produzir. Efectivamente, os meios e os modos de trabalho são o encadeamento dos patamares do desenvolvimento do trabalhador e expõem as relações sociais em que trabalha.”*

Convém notar, a propósito, que a classe operária no século XIX se insurgia contra o ingresso da mulher no mercado de trabalho, em virtude da concorrência que daí decorria e até da ausência junto dos filhos durante o dia, da qualidade das refeições e dos cuidados do alojamento e da indisponibilidade familiar da mulher que adviria aquando do regresso do homem a casa, após uma jornada de trabalho.

Seja como for, nem por isso o capitalismo, contrariamente a qualquer outra forma de sistema económico, deixou de abrir uma brecha na esfera privada e no caminho da emancipação da mulher. Ao aceder ao trabalho profissionalizado, no caso à condição de operária, a mulher passa a ficar menos confinada à autoridade e dependência do homem, pai ou marido, ainda que passe a depender de outro homem, o patrão. Porém, neste caso, a relação de autoridade-dependência diverge da anterior, na medida em que, sendo monitorizada, passa a ser orientada pela lógica da relação empregador-empregada.

Verifica-se, então, uma vantagem adicional: a prestação de trabalho e a contrapartida de um salário autónomo, abrem à mulher o processo da sua emancipação. Foi sobretudo, o espaço salarial que ofereceu à mulher profissionalizada a possibilidade de deixar de estar confinada ao espaço doméstico, de aceder a outro tipo de relações sociais e familiares.

Todas as considerações que possam ser desenvolvidas, a propósito das consequências desta mudança de posição da mulher perante o trabalho, o salário e a família, que se intensificaram, sobretudo, após a segunda guerra mundial, ainda que em Portugal o movimento seja, particularmente, notório a partir dos anos sessenta, revelam que se trata de um facto social primordial no processo de emancipação e de respeito pela dignidade de mais de metade da humanidade que, até então, vivia praticamente na dependência da outra metade; a do homem, marido, pai, provedor de bens e/ou salário e chefe de patriarcal da família. Deu-se, assim, um grande passo no processo de igualdade do homem e da mulher, o que, entre outros aspectos, comporta a crescente dissociação entre a casa - lar e o trabalho.

A industrialização trouxe consigo a necessidade de realização do indivíduo através de um emprego; os mais velhos já não controlam as oportunidades dos jovens; a família proporciona ao indivíduo a estabilidade emocional que o emprego, frequentemente, lhe nega. Daí, este investimento na formação da família por amor e a atenção constante prestada ao afectivo e ao emocional; o homem e a mulher conquistaram uma nova posição, em que os dois trabalham e se interajudam; a família, investindo na educação dos filhos, doravante mais concebidos como capital de investimento paterno e não como recurso familiar e reconhecendo-lhes um período mais alargado de dependência, em virtude do prolongamento da escolarização e da entrada mais tardia no mundo do emprego, diminui o seu número: “*Menos filhos, mas com boa saúde, menos filhos, mas mais educados.*” (M. Segalen, 1999:187).

1.3. A família na sociedade contemporânea

Face à família tradicional de Antigo Regime, a família contemporânea transmite de si a imagem de um espaço de proximidades afectivas, de troca de sentimentos, e a de um grupo de trabalho, onde os seus membros (homens e mulheres, adultos e crianças, enredados em densas relações de vizinhança e parentesco) se juntam e organizam por razões instrumentais de sobrevivência. Ao processo de sentimentalização, junta-se ainda a imagem da família como bastião da vida privada, virando costas à vida pública, fechando laços que a abriam antes ao espaço envolvente da comunidade, da malha do parentesco ou à vigilância da Igreja Católica.

Emerge um novo sentimento de infância num contexto onde os casais ensaiam um controlo de fecundidade. Graças à melhoria das condições higiénicas e sanitárias e aos progressos do regime alimentar, os índices de mortalidade (sobretudo infantil) começam a regredir. A criança, no centro dos afectos do universo familiar, é agora encarada como alguém com estatuto e personalidade próprios, como fruto gratificante do amor dos pais, e portanto reconhecida como ser único e vulnerável, a merecer carinho e protecção.

Ao contrário das sociedades rurais do passado, em que era considerada um “*adulto em miniatura*” (e portanto precocemente integrada nas redes de trabalho colectivas), entende-se agora que a sua socialização deve decorrer no lar (dominado pela figura da mãe) e na escola (onde sobressai a figura do professor); aqui, junto dos pais, são-lhe transmitidas competências técnicas sociais e morais que lhe permitirão aceder, mais tarde, à força de trabalho e ao mundo dos adultos. Sob a ideologia da guarda e da protecção, a modernidade retira a criança (como de resto a mulher) do espaço público da rua ou das actividades produtivas, e procura contê-la em lugares especialmente delimitados e preparados para a acolher.

Como foi demonstrado por Philippe Ariès, o desenvolvimento do sentimento de infância caracterizava-se pela tomada de consciência de uma personalidade infantil e por um prolongamento do período da infância. Ao mesmo tempo que o casal se retira dos espaços públicos, se privatiza, as crianças, menos numerosas, são valorizadas. Prolonga-se num número mais limitado de filhos, mais bem cuidados e educados e aos quais se confiará o cuidado de reproduzir o modelo familiar ou de conseguir a ascensão social da família. Na sociedade, tal como na família, desenvolve-se o sentimento de que a criança constitui um capital. Menos filhos mas com boa saúde, menos filhos mas mais

bem-educados: as estratégias de reprodução biológicas e as estratégias educativas articulam-se com as estratégias de reprodução social.

Os filhos contemporâneos são antes de mais filhos pouco numerosos, a época das famílias ditas numerosas pertence ao passado. São filhos desejados como um prolongamento do casal.

“O novo modelo educativo não retira importância ao campo familiar, mas desenvolve-se em detrimento das liberdades da classe etária que socializava as crianças em contacto com outras crianças e cujas ironias e violências havia que suportar ou em contacto com outros adultos através da aprendizagem.” (Segalen, 1999:187)

A família contemporânea é caracterizada por uma maior importância atribuída ao indivíduo e em consequência uma diminuição da importância dos aspectos comuns ao grupo familiar. Daqui resulta a valorização das decisões individuais no que respeita à escolha da profissão, das escolhas amorosas ou do local da residência.

As sociedades procedem à modelagem de vários tipos de família e, por sua vez, a família, coadjuvada por outras instituições sociais, imprime nos indivíduos, desde tenra idade, maneiras de sentir, pensar e agir, capazes de fazerem deles seres sociais. Por outras palavras, no seu entender, é à família que cabe o papel primordial na socialização, pois que é, normalmente aí que os humanos começam a despertar para a vida, o mundo e a sociedade.

Por esta razão, é na família que todos começamos por nos reconhecer quem somos, num perfeito jogo de interacção entre o Eu e o Outro, encontramos os primeiros elementos de identificação, aprendemos a comunicar com os gestos e balbuciamos as primeiras palavras, quase sempre pai e mãe, extremamente carregadas de sentido, forjamos as primeiras atitudes e comportamentos. Na verdade, como refere F. Queré (1991), jamais sociedade alguma deixou de confiar à família um papel cultural verdadeiramente importante, que assegura as aprendizagens elementares, isto é, a linguagem, os ritos, as crenças, os sistemas de valores, as hierarquias familiares e sociais, as maneiras de se relacionar com os outros, a natureza, a sociedade e o além, em suma, a vida e a morte. É o que W. Goode designa de socialização, ou seja, um processo através do qual a criança adquire os hábitos e os valores do seu grupo e aprende os papéis sociais adequados à posição que ocupa.

Actualmente a família é formada por uma comunidade de amor, apoio, compreensão e solidariedade em que o vínculo afectivo é o único que une o grupo

familiar, pois é ele que fundamenta a qualidade das relações e a interdependência, compatibiliza os projectos de vida familiar, mantendo a individualidade de cada um. O ideal de família moderna caracteriza-se pela escolha do conjugue com base no amor romântico. A família exerce o papel de socializadora e educadora, o que é realizado principalmente pela mãe, e tem no amor e no apoio mútuo do casal a principal determinante de educação dos filhos, cuja tarefa é formar hábitos, atitudes e valores.

Nos nossos dias, a família é mais independente da parentela, resiste melhor à intromissão da vizinhança, investe mais na vida privada e parece, em muitos casos, fazer tábua rasa das leis e das normas sociais vigentes. Poder-se-á pensar, por um lado, que o controlo externo é menos eficaz e, por outro, que cada grupo doméstico reinventa a sua própria maneira de ser e viver em família. Porém, a realidade evidencia, frequentemente, o contrário. Vejamos então.

Para E. Durkheim a família contemporânea é cada vez mais centrípeta; é cada vez mais privada e mais pública, porque simultaneamente mais autónoma, mas mais dependente do Estado e das suas instituições e de outros factores que lhes são exteriores. A família é, ao mesmo tempo, cada vez mais privada e cada vez mais pública, exactamente porque a primeira condição é extremamente tributária da segunda, ou seja, só o incremento das políticas estatais e sociais em prol da família, têm, de facto, permitindo à família investir, insistentemente, na sua privatização. De contrário, arrisca-se a continuar à mercê das solidariedades dos próximos, designadamente do parentesco, o que não deixa de algum modo de a obrigar a submeter-se a certas formas de controlo familiar e social.

Na verdade, se por um lado, a família tem mais condições para se reorganizar económica e afectivamente, em torno de um grupo de pessoas reduzido que dispensa a intromissão do parentesco e até da vizinhança, por outro, torna-se mais dependente da esfera pública. Até porque, doravante, a subsistência do grupo familiar depende muito mais do emprego, através do qual se usufrui um salário, do que do património económico familiar. Isto não significa, porém, que a família se torne numa entidade passiva perante a esfera pública.

Vejamos, que a implementação do sistema escolar, ainda que colabore, mais directamente, com a família no papel educativo e socializador impõe, também as suas regras de intervenção recíproca.

1.4. O novo papel da mulher na sociedade contemporânea

A principal alteração social que afectou os cuidados a prestar à criança foi o aumento do número de mulheres que trabalham fora de casa tornando-se o emprego materno o padrão mais comum, apresentado em Portugal.

A causa primária e mais óbvia do trabalho feminino é a económica. O desejo de promover ou de manter um determinado nível de vida, aumento da inflação e custo de vida conduziu à necessidade de um aumento dos salários na maior parte das famílias.

Mas existem outras razões: muitas mulheres consideram que mesmo que não tivessem necessidades financeiras continuariam a trabalhar. Muitas mães trabalham fora de casa porque procuram uma realização pessoal e profissional, porque gostam do seu trabalho, da sua carreira, porque necessitam de sair de casa e conhecer outras pessoas, ter outras experiências, porque evitam o aborrecimento, a solidão ou frustração.

A maioria das mulheres que trabalha fora de casa tem dois empregos a tempo inteiro. Podem fazer menos trabalho de casa ou perder menos tempo com este serviço do que aconteceria se estivessem sempre em casa, planificam e organizam as suas tarefas com mais rigor mas despendem sensivelmente o mesmo tempo cuidando das crianças, tal como aconteceria se estivessem em casa. O dar banho, alimentar, vestir, ensinar, brincar, dar colo não desaparecem. Embora os maridos colaborem e participem cada vez mais na casa e nos cuidados e atenção às crianças ainda não se verifica uma igual divisão de tarefas entre marido e mulher. À mulher continua a caber a principal responsabilidade e envolvimento nestes assuntos. São mães geralmente mais pressionadas pelo tempo: as crianças têm de se adaptar aos horários parentais e não o contrário. Têm de ser acordadas cedo, vestidas, alimentadas, levadas para a ama ou creche. Ir buscar as crianças também representa stress e consumo de tempo. Carregar um duplo fardo, profissão e família, reflecte-se na condição física e psicológica da mulher trabalhadora: a maior parte das mulheres sentem-se cansadas.

Mas, apesar de tudo, para muitas mulheres o trabalho é uma experiência gratificante e significativa experienciando muitos aspectos positivos no facto de exercerem uma profissão bem como no ser mulher e mãe. Sentem-se melhor consigo próprias, mais independentes e gestoras da sua própria vida. Mas, também se sentem apressadas, pressionadas e limitadas nos seus espaços pessoais. Preocupam-se mais com o tempo e a qualidade de interacção com os filhos mas, muitas vezes, não deixam de se sentir culpabilizadas quando os deixam para irem trabalhar.

Contudo, muitos pais que vivem os novos estilos de vida permanecem investidos dos valores mais tradicionais no que diz respeito à educação da criança. Estes valores transmitem a ideia de que uma mãe necessita de estar em casa com a criança enquanto ela é muito pequena no sentido de esta se desenvolver harmoniosamente.

O ideal seria o bebé ficar com a mãe disponível, satisfeita, alegre, tolerante, calorosa, sem constrangimentos materiais ou pesarosa por se sentir limitada e privada de uma vida social e profissional. Mas esta é uma situação cada vez mais rara.

Para os pais dos nossos dias a educação de uma criança está muitas vezes em conflito com uma carreira, com encontrar um/a novo/a companheiro/a ou com a manutenção de uma qualidade de vida considerada satisfatória.

1.5. Pluralidade das formas de família

Uma das características da sociedade contemporânea é a pluralidade das formas de família. Para o sociólogo François de Singly a família contemporânea mantém tendências já enunciadas no final do século XIX por Durkheim, sendo caracterizada principalmente pelos seguintes aspectos: maior dependência da família face ao Estado, maior independência face à rede de parentes, maior importância do indivíduo nas relações familiares.

A realidade familiar é polissémica e não só cada forma de família como também, em parte, os vários grupos de diferentes pertenças sociais e geracionais condicionam a adesão ou, ao invés, a resistência à transformação, ainda que, no nosso tempo, ela seja muito intensa. De resto, nem a modernização das sociedades se tem feito contra a família nem a família tem permanecido uma entidade passiva perante os valores da modernidade e muito menos, se tornou um produto da modernidade, mas antes, conjuntamente com a sociedade, é produtora de modernidade.

Segundo E. Leandro (2001), poder-se-á dizer que as grandes mutações que se têm operado na sociedade se fazem sentir igualmente na família. De algum modo, é da profunda articulação família – sociedade, que têm emergido novas formas de família também designadas por alguns modelos familiares que, ora interagem traços do passado, ora aparecem com elementos inéditos. Por exemplo, as designadas famílias monoparental e recomposta, nas suas configurações estruturais, não são novas. Só que, no passado, uma ou outra, mesmo sem esta designação, eram aliadas à viuvez, pois a mãe solteira não e o (s) filho (s) não acediam às honras de ser família.

Com efeito, há um conjunto de transformações que se operam na sociedade e na família. Em virtude disso, as instituições, os valores e as representações que as fundamentam participam também destas mudanças.

Podemos começar por nos questionar sobre o que distingue e integra todas as formas no mesmo vocábulo de família. Sob o ponto de vista dos objectivos e das finalidades, há algo de comum a todas as formas de família. Todas elas, exceptuando a dos isolados, e cada uma a seu modo, constituem uma forma de grupo doméstico que investe na partilha de uma vida em comum, no mesmo espaço habitacional. Mas com esta perspectiva não se pode partir do princípio que estas formas de família possam ser, simultaneamente, alternativas ou jamais equivalentes. Ao decidir formar uma família, a maioria das pessoas, quando o pode fazer, pensa encontrar, na forma escolhida, as condições necessárias para a sua realização e felicidade pessoal e daqueles com quem decidiu partilhar a sua existência. Como refere J.-C. Kaufmann (1993), à partida as pessoas, embora possam admitir a probabilidade da ruptura, ao decidirem formar uma família, não pensam investir no curto prazo, mas, ao invés, na longa duração.

Na verdade, todos os modelos familiares que são, em si mesmos, descrições analíticas da dinâmica dos comportamentos familiares, são construídos a partir da morfologia, isto é, dos modos de união, da presença ou ausência dos filhos e da concepção sobre os mesmos, da estrutura parental, mas também dos papéis familiares e dos modos como a família e a sociedade elaboram o seu universo de representações acerca de si mesmas. Todavia, no que se refere a estas últimas, denota-se que é sempre em referência à família conjugal, constituída legitimamente que são definidos os outros modelos ou formas de vida familiar.

Daí que, nas últimas décadas, se fale mais correctamente da família monoparental, em oposição à família bi-parental, porque, em relação a esta é constituída por dois elementos estruturais; da família recomposta, pois, contendo todos os elementos estruturais da primeira, emerge da agregação de algumas pessoas que, anteriormente, haviam já pertencido a uma outra família de reprodução, ainda que, por exemplo, o novo conjugue ou os seus filhos que vieram a nascer desta nova união não estejam nessa situação.

De qualquer modo, a família conjugal é até, de algum modo unicamente, a que é constituída jurídica ou até religiosamente – uma vez que as outras modalidades familiares, no essencial, são mais tributárias da capacidade criativa dos seus autores do que das prerrogativas do direito civil – aparece sempre como uma entidade legitimadora

que explica as relações entre os seus membros. Todas as demais configurações familiares tendem a ser vistas pelo seu grau de aproximação ou, ao invés, de afastamento deste modelo matricial.

Perante isto tudo, de maneira geral, o que se pode dizer é que a valorização – desvalorização deste ou daquela forma familiar, em relação àquela, tem a ver com a proximidade – afastamento dos padrões socioculturais estabelecidos, apesar destes estarem sujeitos à usura do tempo e às outras transformações que os envolvem.

Mais concretamente, em matéria familiar a interiorização das representações, veiculadas pela sociedade envolvente, é um fenómeno complexo. Vários mecanismos entram em jogo e estes resultam da articulação do biológico e do social, do individual e do colectivo, das influências internas e externas. Mais ainda no que toca às representações familiares, como refere D. Le Gall (1997), estas são fortemente determinadas pelo capital cultural e, de forma mais global, pelo meio social envolvente, apresentando o modelo determinante como referência única. Assim, constata-se que há uma relação directa entre o modo de conceber a família e os comportamentos. Daí que as formas familiares, com as suas variadas dimensões e nas mais diversas circunstâncias, tendam a ajustar-se-lhes. Mas, a verdade é que a realidade familiar está em profunda transformação.

1.6. A função socializadora e educativa da família

As funções da família são de diverso tipo admitindo-se, hoje em dia, em termos sociológicos que a família desempenha quatro tipos de funções essenciais em relação aos membros que a constituem: funções sexuais, económicas, reprodutoras e educativas/socializadoras. São funções universais válidas, em regra, para todas as culturas.

De facto, a família oferece a possibilidade de uma actividade sexual socialmente admitida, constitui uma unidade económica, autónoma, proporciona ambiente para a reprodução e permite a educação e socialização dos filhos. Mas a função mais importante, consiste na necessidade de assegurar aos novos seres humanos um ambiente adequado ao desenvolvimento das suas potencialidades.

Desde os tempos mais remotos, a família exerce os papéis de protectora e educadora da sua prole. Se, observarmos a sua evolução histórica visualizaremos as profundas transformações por que ela passou e com isso interferiu na vida das suas crianças. Antigamente, mesmo quando as mulheres exerciam o papel exclusivo de mães

e donas de casa, a educação dos filhos era, em parte, realizada por amas-de-leite ou por outras famílias, onde a criança deveria aprender um ofício. Actualmente, a mulher insere-se no mercado de trabalho e, muitas vezes, não dispõe de tempo para realizar a tarefa de mãe, recorrendo a instituições ou a outras pessoas para desempenhá-las. O modo de educar e criar os filhos ao longo do tempo também sofreu profundas modificações, mas ainda continua agarrado a valores, ritos, mitos e costumes familiares. Para entendermos o processo de criar e educar os filhos devemos antes compreender as suas famílias.

Em circunstâncias normais, e pela sua estrutura, a família constitui o núcleo social onde a criança nasce, se alimenta, cresce e adquire os primeiros conhecimentos. Logo, a família tem um papel importante na sociedade e nas pessoas não só porque garante a sua sobrevivência física, mas também porque é dentro dela que se realizam as aprendizagens mais básicas, aquelas que serão necessárias para o desenvolvimento autónomo dentro da sociedade (aprendizagens de valores, linguagem, etc.).

Segundo Leandro (2001), é no interior da família que a criança desabrocha para a vida, aprende as primeiras palavras, a relacionar-se com os outros, a sociedade e até com a vida do além, uma vez que é aqui que começa por elaborar ou recusar um certo sistema de crenças, sem deixar, contudo, de ir formalizando um sistema simbólico e um conjunto de representações que orientam o seu processo de socialização, conjuntamente com todas as outras influências. A educação recebida na família é determinante em toda a vida da criança, embora a escola e os mass media sejam cada vez mais importantes.

Como vimos, a família é a “*primeira escola*” (o ambiente inicial que a criança frequenta) onde ela nasce e cresce. Com o pai, a mãe, e outros elementos da família começa a socializar-se, a despertar e desenvolver as suas qualidades que farão de si, mais tarde, um adulto autónomo independente.

A família surge, assim, como o primeiro e o principal meio socializante, transmitindo à criança, uma variedade de conteúdos, normas, estruturas racionais, a denominada “*herança cultural*” com grande variedade de práticas educativas. Estas práticas, no entanto, em função do estatuto sociocultural das famílias, dos papéis que são atribuídos, das expectativas e necessidades, irão variar a sua conduta nesta relação.

Nos primeiros anos de vida, a família representa o contexto social, onde a criança passa mais tempo e onde se tomam muitas decisões que marcarão o seu desenvolvimento pessoal e social. O seu relacionamento com os outros, começa aí e aí ela aprende, começa a aperceber-se que não está só na sociedade, que existe uma

relação com todos os outros. Esta socialização e relacionamento que vai continuar na escola e que constitui mais tarde a base da sua actuação na vida social.

O contributo que os pais podem dar para o desenvolvimento social dos seus filhos, estão centrados em procurar que adquiram vínculos afectivos gratificantes, conheçam o que a sociedade é e espera deles e tenham um comportamento crítico e adequado a estas expectativas.

Muitas vezes, os pais tendem a transmitir aos filhos o que eles próprios aprenderam ou interiorizaram, julgando ser o melhor para eles. Esforçam-se por educar o melhor que podem e por conseguir para eles tudo o necessário. Mas, muitas vezes, sentem que os seus esforços não conseguem o que pretendem. A energia, tempo, dinheiro e cuidados empregues na educação dos filhos, são frequentemente postos em questão. Talvez, a família não tenha um poder absoluto e indefinido sobre a criança.

Em todo o processo de socialização há sempre algo que escapa ao controlo da família, uma vez que a família é coadjuvada por outras instituições e influências sociais na tarefa de educação/socialização. Assim, a família e o seu ambiente afectivo são fundamentais nos primeiros anos de vida da criança. No entanto, a criança necessita de ampliar o âmbito das suas experiências no campo intelectual e social.

1.7. Práticas educativas familiares

Antes de mais, todas as sociedades continuam a confiar, prioritariamente, a tarefa educativa à família, ou seja, o conjunto de acções que os vários agentes sociais desenvolvem, deliberadamente, para integrarem a criança sob o ponto de vista social. A família é, desde muito cedo e mesmo antes do filho nascer, coadjuvada por muitas outras instituições nesta tarefa: o corpo de profissional de saúde, a escola com todo o seu arsenal de valências que vão desde a creche à universidade, os “*mass media*” que se instalaram no interior da família e cuja influência é grandiloquente, os grupos de pares que se colocam numa linha muito directa com a família (aliás, a diminuição do número de irmãos por família parece, por vezes, dar mais azo a valorização destas relações), a religião, ainda que a sua influência não seja hoje a de outrora, mas também os vários grupos de índole associativa, designadamente, à volta das actividades lúdicas e artísticas. Toda esta complexa rede de interferências, sem anular o papel da família na obra educativa, contribui para o modificar. Na opinião de F.Musgrove (s/d), a autoridade dos pais diminui à medida que outras instituições participam nas tarefas educativas.

Isto não significa, no entanto, que se possa falar de um modelo único de educação intra-familiar, ou mesmo de modelos absolutamente uniformes, no interior deste ou daquele grupo social, apesar da sociedade de consumo pretender impor a massificação dos comportamentos. Há uma realidade mais profunda que permanece, ou seja, a da distinção entre os vários grupos sociais. J. Kellerhals e C. Montadon (1991), consideram que os estilos educativos estão, hoje, associados às características estruturais da família, mas também à dinâmica das interações familiares. Nesta perspectiva, tanto o passado, com o que veicula em termos de transmissão, como o futuro, em termos de orientação da carreira desejada para os filhos, mas também o presente, pelas interações que produz, através da origem familiar e social, os graus de escolarização, a especificidade da profissão, a qualidade das relações com a sociedade envolvente nas suas mais variadas vertentes, os projectos e as próprias mutações familiares, intervêm na educação familiar.

Poderá dizer-se que as estratégias educativas da família, além de se prenderem com o projecto familiar, no sentido de um maior investimento na integração social, o que se inscreve mais na linha da tradição ou, ao invés, na individualização dos seus educandos, o que vai mais de encontro aos valores da modernidade, variam, também, em função da sua condição social.

Segundo E. Leandro (2001), a pertença social é determinante em matéria educativa. Por exemplo, as classes populares, mesmo quando aspiram à mobilidade social para os seus filhos, tendem a pautar-se por valores educativos mais rígidos, privilegiando, mais do que as outras, o respeito pela autoridade, logo a obediência, a submissão e o alinhamento perante as normas. Ao invés, as classes de boa condição social não hesitam mesmo em educar os filhos numa certa desenvoltura, apelando ao desenvolvimento do espírito de iniciativa e de criatividade.

Olhando, também, para as práticas educativas familiares na óptica da distinção dos sexos, convém fazer, simultaneamente, apelo à situação dos educadores e educandos. Num caso e no outro há mudanças significativas. Quanto ao primeiro, tradicionalmente, era sobretudo à mulher mãe – esposa - dona de casa que eram acometidas as tarefas educativas. Ao pai recorria-se, em última instância, para resolução das situações difíceis que pareciam escapar à alçada da mãe (M. E. Leandro, 1995). Ora, hoje, as coisas são bem diferentes, uma vez que os modelos educativos são menos pautados pelo autoritarismo e pela rigidez e que o pai e mãe estão, conjuntamente, mais implicados na educação dos filhos, ainda que a segunda detenha a primazia, como refere

F. De Singly (1997:49) “ A “*fusão*” conjugal não conduz a uma indiferenciação da origem das riquezas: o capital escolar feminino obtém um valor superior. Esta força feminina observa-se igualmente noutros domínios educativos, como a socialização política, a socialização religiosa, e a produção da ambição infantil. Quanto ao segundo, verifica-se que, actualmente, as famílias investem de maneira idêntica no conjunto da educação do rapaz e da rapariga, inclusive, na educação escolar.”

Perante este panorama de mudanças e até de algumas predominâncias que vão ainda no sentido de querer manter o que “*aprendi com os meus pais e quero também transmitir aos meus filhos*”, a verdade é que a realidade incentiva as famílias a pautarem-se por práticas educativas mais abertas aos valores da modernidade.

Digamos, então, que a tarefa educativa comporta nos nossos dias muito mais interactividade entre educadores e educandos no interior da família e que, embora mais intensa nesta ou naquela fase etária, não é jamais obra exclusiva de um período muito restrito da vida: a infância, como o deixava prever E. Durkheim (1993).

1.8. Situação da família em Portugal

À semelhança do que se passa nas outras sociedades ocidentais, embora mais tardiamente, a família tem sido em Portugal, objecto de profundas transformações, mercê de aspectos tão variados que decorrem do económico, do social, do político, da organização do trabalho e do emprego, do jurídico, da cultura, da religião e das mentalidades.

Assim, recuando no tempo, as formas de família tradicional ligadas, sobretudo, às actividades agrícolas, predominantes até meados deste século, mantiveram-se, ou seja, a família alargada, a família complexa e a família nuclear conjugal, todas de cariz patriarcal.

O ponto a partir do qual se desenha a mudança, prende-se com as modificações introduzidas na economia portuguesa, as guerras civis nas então províncias ultramarinas, a emigração, a alteração entre o rural e o urbano, isto é, este torna-se predominante em relação àquele, nos anos sessenta e, posteriormente, nos anos setenta com a revolução política de 1974. De facto, a industrialização vai-se intensificando, exigindo mais mão-de-obra, qualificada ou não. Porém, com o desencadear simultâneo da guerra civil no ultramar português e o aumento do êxodo emigratório para a Europa, essa mão-de-obra masculina vai-se tornando escassa, o que leva a recorrer, cada vez mais, à mão-de-obra feminina. Mesmo num regime de ditadura política, que teimava em

fazer prevalecer a ordem tradicional da família, estava dado um primeiro passo fundamental para o processo de transformação da mesma, o que se prende, sobretudo, com o acesso da mulher ao emprego e, por conseguinte ao salário, pois este, permite-lhe o caminho para a sua autonomia e individuação.

No entanto, importa também não esquecer que esta tendência para a igualdade entre homens e mulheres e, sobretudo, tratando-se da relação conjugal, não anula a preferência, logo que se trate de dar prioridade ao emprego ou à família.

Por exemplo, em caso de doença, de contactos com a escola ou outras instituições sociais mais relacionadas com a família é, geralmente, a mulher que deve preterir o emprego em favor da família e, inversamente, para o homem, porque, para além da força da tradição, acresce ainda o facto de que, na maioria dos casos, a sua carreira profissional é considerada de menor importância, correlativamente à do homem. Mesmo assim, na situação inversa, esta prioridade familiar atribuída à mulher teima em persistir, ainda que as leis vigentes estabeleçam a igualdade de direito para todos os cidadãos. Só que a igualdade de direito nem sempre é igualdade de facto e, principalmente, quando se trata do exercício dos papéis de género no interior do espaço doméstico.

CAPÍTULO II

Ao longo do século passado, assistimos a um crescente movimento pelo conhecimento da criança, em vários campos: desde a consolidação da psicologia e a sua opção pelo estudo da criança até as influências de diversas correntes da psicologia e da psicanálise. Também a história tem contribuído para o estudo da infância: desde os trabalhos de história social da criança e da família da década de 70 até hoje, cresce o campo da história da infância com visíveis repercussões nas diversas áreas do saber. E fomos aprendendo que as visões sobre a infância são social e historicamente construídas: a inserção concreta das crianças e os papéis que desempenham variam com as formas de organização social.

O significado social e ideológico da criança e o valor social atribuído à infância têm sido objecto de estudo da sociologia, ajudando a entender que a dependência da criança em relação ao adulto é facto social e não natural.

2. HISTÓRIA SOCIAL DA INFÂNCIA

A infância segundo os dicionários da língua portuguesa, é considerada como o período de crescimento, no ser humano, que vai desde o nascimento à puberdade.

Etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim, significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até aos sete anos, que representariam a passagem para a idade da razão. Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das três transformações sociais: toda a sociedade tem os seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel.

2.1. A dependência da criança frente ao adulto como característica definidora da infância

Entende-se, comumente “criança” por oposição ao adulto: oposição estabelecida pela falta de idade ou de “*maturidade*” e “*de adequada integração social*”. Ao se realizar o corte com base no critério de idade, procura-se identificar certas regularidades de comportamento que caracterizem a criança como tal (Kramer, 1992).

Entretanto, a definição deste limite está longe de ser simples pois ao factor idade estão associados determinados papéis e desempenhos (esperados e reais) dependem

estritamente de classe social em que está inserida a criança. A sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as actividades quotidianas (nas brincadeiras às tarefas assumidas) diferenciam-se segundo a posição da criança e da sua família na estrutura socioeconómica. Sendo essa isenção social diversa, é imprópria ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogénea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.

A dependência da criança frente ao adulto, é uma característica da infância que está presente, de uma forma ou de outra, nas diversas classes sociais, qualquer que seja a organização da sociedade. Trata-se, no entanto, de um facto social, e não de um facto natural.

Partindo-se do princípio de que a relação dos homens com a produção da vida material o factor determinante, tanto das relações que os homens estabelecem entre si, quanto da produção de ideias, pode-se dizer que a relação primeira existente entre o adulto e a criança é económica. Para o adulto, a criança é um ser economicamente não produtivo que ele deve alimentar e proteger. A criança é, portanto, financeiramente dependente do adulto, Kramer (1992).

Entretanto, o sentido dessa dependência varia de acordo com a classe social. O exercício da actividade financeira rentável por parte da criança não tem o mesmo significado em todas as classes sociais. Para o adulto que vive da venda do seu trabalho, a ausência de actividade profissional da criança significa perda de ganho directo. As aspirações educacionais aumentam à proporção em que ele acredita que a escolaridade poderá representar maiores ganhos, o que provoca frequentemente a inserção da criança no trabalho simultâneo à vida escolar. Contrariamente, o crescimento infantil é, para aquele cuja actividade consiste em explorar o capital, uma espécie de capitalização. A educação tem um valor de investimento a médio ou longo prazo e o desenvolvimento da criança contribuirá futuramente para aumentar o capital familiar.

Esta significação económica da infância fundamenta o valor atribuído à criança nos vários domínios da realidade social. A criança não tem, pois, um valor único, e não existe uma forma universalmente ideal da relação entre a criança e o adulto. Tratar da criança em abstracto, sem levar em consideração as diferentes condições de vida, é dissimular a significação social da infância.

2.2. Evolução histórica do conceito de infância

Ao contrário do senso comum, a ideia da infância como um período peculiar das nossas vidas, não é um sentimento natural ou inerente à condição humana. A tomada de consciência da infância na civilização europeia ocidental foi lenta e surgiu, entre os séculos XIII e XVII, ligada a vários factores, entre eles a redefinição do papel e representação da família operada a partir do século XVII. Os estudos do historiador francês Philippe Ariès acerca da evolução das mudanças de atitudes em relação à família e à criança ao longo dos últimos séculos, são os que mais têm marcado as pesquisas dos cientistas sociais neste domínio.

Ariès (1986) através do estudo de temas metafísicos presentes na iconografia medieval, antigos diários de família, da pedagogia e de jogos infantis, esclarece que o interesse específico pela criança o aumento das preocupações morais face às crianças, em suma, a “*invenção da infância*”, surge apenas no séc. XVII.

Na Idade Média, a infância estava profundamente ligada à vida do grupo que se constituía como um todo, e cuja segregação do conjunto era difícil e impensável. A criança era mais um elemento entre tantos outros que existiam na família, sem ser considerada membro de uma classe específica.

Assim como o olhar diferenciado em relação à criança não é algo comum na Idade Média, o sentimento de família também começa a desenvolver-se a partir dos séculos XV e XVI. Não podemos pensar que a família em si não existia; o que não se observava era a visão dela como privado, reservado à intimidade. Nessa época, as relações sociais e a vida pública eram tão presentes que se mesclavam, se confundiam com o ambiente familiar (é a ideia da “*casa aberta*”, com a entrada e saída de diversas pessoas, com cómodos comuns onde momentos íntimos eram muitos raros).

A família era mais uma realidade moral e social do que sentimental, um espaço aberto, desprovido de rotinas familiares regidas de livre trânsito para pais, filhos, criados, servidores, amigos, protegidos e visitantes. Era como uma casa que desempenhava uma função pública, com uma vida social densa. As relações sociais vivenciadas no espaço familiar eram congruentes com o de sociabilidade fora da família. Na rua, nos grandes espaços públicos, locais de trabalho e de oração, teciam-se redes de relações com um conjunto alargado de pessoas incentivando uma maior vivência fora de casa. A intimidade familiar era muito frágil, quase inexistente, sendo difícil delimitar as suas fronteiras. O sentimento de família, no sentido moderno do termo, é fortemente prejudicado com esta abertura ao exterior.

O mesmo acontece relativamente ao sentimento de infância. Neste emaranhado de relações, a criança é a que mais passa despercebida. O seu estatuto social é irrelevante, tanto mais que este era ganho através do uso hábil da rede de relações e a criança não tem os “*instrumentos*” de relação desenvolvidos para elevar a sua posição social dentro do grupo restrito ou alargado. No entanto, a criança detinha um estatuto de não excluído, já que tinha assegurado o seu lugar na família alicerçando a sua pertença ao grupo por motivos de sangue, raça ou condição social.

Ariès advoga a tese de que a emergência da infância como grupo social tem relação com o ganho do carácter privado da vida familiar, ou seja, tem relação com o recentramento da família sobre si própria. Por sua vez, este carácter privado é consequência das grandes transformações operadas nas cidades.

No século XVIII, a família sofre transformações que a levam a delimitar a esfera familiar da esfera social alargada. Emerge uma nova preocupação da defesa privada contra os malefícios da sociedade. A nova ordem urbana introduz a dicotomia entre o espaço privado e o espaço público restringe a família alargada e altera o relacionamento com as crianças.

A criança conquista um lugar junto dos pais, intensificam-se os laços afectivos e a criança passa, lentamente. A ser o centro das atenções e das preocupações familiares. Ao longo deste processo, Ariès identifica a existência de dois sentimentos de infância: o primeiro emerge nas famílias, a partir do momento em que as pessoas se rendem à ternura das crianças pequenas e descobriu o prazer que estas lhes podem dar (a paparicação), o segundo constitui-se fora da esfera familiar sendo produzido por eclesiásticos, homens das leis, moralistas do século XVII exprime uma preocupação moral pelas crianças.

As primeiras demonstrações deste sentimento de infância que emerge das famílias são caracterizadas pela paparicação, ou seja, a criança (principalmente da “*elite*”) era vista como um ser inocente e divertido; servindo como meio de entreter os adultos.

O segundo sentimento construído por eclesiásticos, homens das leis e moralistas do século XVII procura alicerçar-se num conhecimento da essência da infância, procurando descobrir a sua particularidade. Esses moralistas e educadores não aceitam considerar as crianças como brinquedos, e, assim, tecem fortes críticas a este sentimento de mimo ou paparicação e às atitudes familiares permissivas. É no século XVII, com a intensificações das críticas, que as perspectivas e acções em relação à infância começam

a deslocar-se para o campo moral e psicológico. É preciso conhecê-la e não paparicá-la, para corrigir as suas imperfeições.

Embora esses dois sentimentos de infância tivessem origens diferentes, um provindo da família e o outro do meio eclesial e/ou intelectual, sob qualquer uma das visões, é possível perceber que a criança perde o seu anonimato e assume um papel central no meio familiar.

Como refere Ariès (1986: 162-163), *“o apego à infância e à sua particularidade não se exprime mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral (...). Tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação.”*

É o esboço do conceito abstracto da infância, baseado na natureza infantil, que a partir desta época inspirará a educação, sofrendo, no entanto, alterações significativas. Badinter (s/d) reafirma a tese de Ariès, no entanto, considera que a nova sensibilidade à especificidade infantil não permitiu à criança aceder a uma posição privilegiada no quadro das relações familiares. Do seu ponto de vista, a criança *“coração do universo familiar”*, estava ainda longe de ser uma nova realidade. A criança tinha pouco valor afectivo para a família e o seu estatuto era insignificante como provam as diferentes concepções da infância referidas pela autora: a criança-medo, a criança- transtorno e a criança-brinquedo.

A criança-medo é legado da antiga teologia cristã fortemente marcada pela imagem dramática da infância elaborada por Sto Agostinho. A criança era o símbolo do mal, do “pecado original”, um ser imperfeito e a infância era o testemunho vivo da condenação da humanidade por Deus, na medida em que ilustrava como a natureza infantil corrompida era dominada pelas forças do mal. Os desejos e caprichos das crianças eram considerados perniciosos e imorais porque eram lidos segundo as normas morais e éticas do adulto. A natureza do pecado da criança não era distinta da natureza do adulto, apenas era considerada uma certa variabilidade de grau entre ambos. A infância, sinal de corrupção e imperfeição humana, era utilizada por Sto Agostinho para a contrapor ao estado de perfeição a que o humano deve aspirar. Para este teólogo, a educação tinha um papel fundamental na luta contra este estado negativo da vida humana, pelo que devia ser repressiva e contra os instintos infantis. Esta visão da infância ilustra bem a não sensibilidade à especificidade da infância, reforçando a tese de Ariès da ausência, na sociedade medieval de um sentimento da infância.

A criança-transtorno seria do ponto de vista de Badinter, mais difundida na “*a opinião pública*” que a anterior. Sobretudo nas classes populares, a criança era mais vista como um transtorno ou desgraça do que propriamente, como pecado ou força do mal. Poderemos, de alguma forma, admitir que se esboça nesta visão, uma separação entre as crianças de peito e as restantes, uma vez que eram as de peito as consideradas verdadeiros fardos e intrusos na relação familiar; estas retiravam ao pai a mulher, e à mãe diminuía substancialmente a sua disponibilidade para o relacionamento com o homem. Por outro lado, a criança requer sacrifício económico das famílias e, uma vez mais, este não é do agrado dos pais. Nas diferentes classes sociais, encontram-se famílias que não aguentaram o que Shorter (1995) designa de “*teste de sacrificio*”, adoptando soluções que foram desde o abandono físico ao abandono moral das crianças.

A criança-brinquedo incorpora a representação da criança como um brinquedo ou máquina, com quem se interage, mais pelo prazer que proporciona do que pelo amor que por ela se nutre. Pela sua fragilidade afectiva, a criança é um “*jogo*” nas mãos dos adultos enquanto tem “*graça*”, deixando de lhes interessar quando a perde.

De facto, quando a criança era maior, passava a ser considerada como uma máquina que deve obedecer mecanicamente aos seus pais; um autómato sem sentimentos e sem vontades, sem vida própria que se molda segundo a etiqueta estrita e austera dos adultos.

Quer tudo isto dizer, que mesmo após o século XVII, ainda existia uma significativa indiferença da sociedade em relação à infância e o seu estatuto ainda não era reconhecido.

Como referimos anteriormente, o conceito moderno de infância foi socialmente construído, através de um lento processo atravessado por modificações conjunturais das sociedades daquelas épocas.

2.3. Evolução histórica do sentimento da infância

Os estudos do historiador francês Philippe Ariès têm influenciado pesquisadores e cientistas sociais americanos e europeus quanto à evolução na mudança de atitudes em relação à família ao longo dos séculos. Ele relata a transformação dos sentimentos de infância e de família, a partir do exame de pinturas, antigos diários de famílias, testamentos, igrejas e túmulos.

A análise das modificações do sentimento devotado à infância é feita à luz das mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade, o que contribui para maior

compreensão da “*questão da criança*” no presente, não mais estudada como um problema em si, mas compreendida segundo uma perspectiva do contexto histórico em que está inserida.

Ariès identifica a ausência de um sentimento de infância até ao fim do século XVII, quando se teria iniciado uma mudança considerável. Por um lado, a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação, a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida directamente, passando a viver uma espécie de quarentena na escola. Por outro, esta separação ocorreu com a cumplicidade sentimental da família, que passou a tornar-se um lugar de afeição necessária entre conjugues e entre pais e filhos. Esse sentimento teria se desenvolvido inicialmente nas camadas superiores da sociedade: o sentimento de infância iria do nobre para o pobre.

Segundo de Mause (cit. in Kuhlmann Jr. 1998), a evolução das relações entre pais e filhos constituiria uma fonte independente de mudança histórica, em virtude da capacidade de regressão à idade psíquica das crianças, por parte de sucessivas gerações de pais, que procurariam proporcionar aos seus filhos uma oportunidade para lidar melhor com as ansiedades semelhantes àquelas vividas durante a sua própria infância. A pressão espontânea pela mudança psíquica ao longo das gerações ocorreria mesmo durante períodos de estagnação, independentemente das mudanças sociais e tecnológicas. A principal fonte de mudança nas práticas de cuidados com as crianças estaria situada na redução da ansiedade dos adultos proporcionada pela sua aproximação maior com as crianças. Os cuidados com as crianças estariam melhorando no curso da história.

A evolução psicogenética aconteceria segundo ritmos diferentes, nas diferentes famílias e classes sociais, como por exemplo quando as classes mais altas passaram a cuidar dos seus filhos, parando de enviá-los às amas-de-leite.

Para de Mause (cit. in Kuhlmann Jr. 1998), a tese de Ariès seria oposta à sua: Ariès argumentaria que as crianças tradicionalmente teriam vivido felizes por serem livres para conviver com diferentes classes e idades, sendo submetidas depois a um tirânico conceito de família que destruiria a amizade e sociabilidade, privando-as da liberdade.

O determinismo psicológico e a visão evolucionista minimizam as contradições e os retrocessos que ocorrem na nossa sociedade actual e depositam no passado as denúncias das injustiças e violências sofridas pelas crianças. Se actualmente, por um lado, temos vivido manifestações de reconhecimento dos direitos das crianças em

diferentes níveis, por outro, continuamos a presenciar massacres de crianças e jovens, exploração, violência sexual, fome, maus-tratos nas instituições educacionais.

Segundo Kramer (1992), o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento.

Quanto ao contexto social que determina o surgimento desse novo tipo de sentimento, existem dois aspectos que precisam de ser enfatizados: em primeiro lugar era extremamente alto o índice de mortalidade infantil que atingia as populações e, por isso, a morte das crianças era considerada natural. Quando sobrevivia, ela entrava directamente no mundo dos adultos. A partir do século XVI as descobertas científicas provocaram o prolongamento da vida, ao menos nas classes dominantes. O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até aos dias de hoje: uma considera a criança ingénuo, inocente e graciosa e é traduzida pela “*paparicação*” dos adultos; e a outra surge simultaneamente à primeira, mas que se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita de “*moralização*” e da educação dada pelo adulto.

Este duplo sentimento é concomitante à nova função efectiva que a instituição familiar (agora constituída de maior número de crianças que sobrevivem) assume no seio da burguesia, e vai sendo progressivamente imposto ao povo. Não é a família que é nova, mas, sim, o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância. O reduto familiar torna-se, então, cada vez mais privado e, progressivamente, esta instituição vai assumindo funções antes preenchidas pela comunidade.

O sentimento da infância resulta, pois, numa dupla atitude com relação à criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo a sua inocência, e fortalecê-la, desenvolvendo o seu carácter e a sua razão. As noções de inocência e razão não se opõem, elas são os elementos básicos que fundamentam o conceito da criança como essência ou natureza, que persiste até hoje: considera-se, a partir desse conceito que todas as crianças são iguais (conceito único), correspondendo a um ideal de criança abstracta, mas que se concretiza na criança burguesa. A identificação do contexto burguês em que este sentimento de infância surge e se estrutura é extremamente importante para a compreensão da concepção actual da criança, que se acredita ou se

quer fazer acreditar numa essência infantil desvinculada das condições de existência, ou seja, na criança universal, idêntica qualquer que seja a sua classe social e a sua cultura.

2.4. O conhecimento das diversas infâncias

A ideia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo directo (“*de adulto*”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa de ser cuidada, escolarizada e preparada para uma actuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

Esta forma de organização institui diferentes classes sociais no interior das quais o papel da criança é diferente. A ideia de uma infância universal foi divulgada pelas classes dominantes baseada no seu modelo padrão de criança, justamente a partir dos critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de um tipo específico de papel social por ela assumido no interior dessas classes.

Não podemos prescindir de uma definição da qual era (e é) o conceito de infância no interior das diversas classes sociais. Devemos partir do princípio de que as crianças (nativas ou imigradas, ricas ou pobres, brancas ou negras) tinham (e têm) modos de vida e de inserção social completamente diferentes umas das outras, o que correspondia (e corresponde) a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir das suas concepções económicas sociais e culturais, e do papel efectivo que exerciam e exercem) na sua comunidade.

As infâncias burguesas e aristocráticas são muito mais conhecidas: os tratados de medicina e de educação, a correspondência privada, os retratos de família, deixaram numerosos traços indicadores das atitudes, dos cuidados, da educação e dos sentimentos. Essas fontes mostram que a infância privilegiada, recebeu mais atenção com o estímulo à maternidade, com remodelação do espaço doméstico, com os novos métodos pedagógicos, em substituição ao ensino pelas lágrimas de palmatória.

Se é difícil encontrar registos directos da vida privada da infância das classes populares, há um amplo conjunto de documentos no âmbito da vida pública, envolvendo as iniciativas destinadas ao atendimento aos pobres e aos trabalhadores.

Não são apenas as classes populares que não têm registos directos das crianças. As fontes, em sua quase totalidade, são produzidas por adultos. A criança não escreve a sua própria história. A história da criança é uma *história* sobre a criança. Ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não nos podemos esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas. Por um lado, a infância é um outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica. Por outro lado, não há outro mundo, a interacção é o terreno em que a criança se desenvolve. As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios do seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante das suas vidas, do seu desenvolvimento.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não teve infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, a sua infância. Porque geralmente associa-se o não ter infância a uma característica das crianças pobres. Mas com isso, o significado de infância torna-se imediatamente abstracto e essas pessoas, excluídas de direitos básicos, receberão a culpa de não ter sido as crianças que foram, da forma como foi possível, irreversivelmente. O que os excluídos não têm é o que a sociedade lhes sonega. A vida, sofrida, enquanto dura, ao menos, é algo que lhes pertence.

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau, em que duas variáveis da estrutura explicariam tudo o mais.

2.5. A imagem da infância na pedagogia

Nos dias de hoje, quando dizemos que uma criança já está na idade escolar, entendemos facilmente que ela tem por volta de seis anos. Até aos fins do século XVIII,

no entanto, a mesma afirmação não diria muito sobre a idade dessa criança. Até então, a escola tinha-se mantido alienada dessas classificações etárias, uma vez que o seu objectivo era mais técnico, destinado a aprendizes de qualquer idade ou clérigos, e não à educação infantil. A disseminação das ideias de “*longa infância*” (que deixava de considerar adulto alguém com mais de sete anos de idade), e mais tarde, da adolescência contribuíram para essa mudança. Contudo, o processo deu-se gradualmente: os meninos de onze anos que entravam no exército sem nenhuma formação, agora (século XVIII) eram admitidos como oficiais somente com alguma instrução. As meninas, desde o início excluídas do convívio escolar, eram tratadas até ao século XVII como mulheres adultas a partir dos doze anos (de maneira geral) e a sua formação familiar condizia com esse comportamento.

A pedagogia elabora uma representação básica da infância a partir das noções pedagógicas da natureza e da cultura que, ao serem aplicadas à infância, assumem um carácter temporal. Como a infância precede a idade adulta, o factor “*tempo*” é introduzido na conceituação de infância, gerando uma interpretação dúbia. Por um lado, o desenvolvimento fisiológico da criança provoca uma certa confusão entre “*natureza humana*” e “*natureza*” no sentido biológico do termo. Por outro lado, o aspecto temporal confunde a infância, a origem individual do homem, com a origem da humanidade: a infância corresponderia ao estágio originário da humanidade e como tal expressaria os traços essenciais da natureza humana.

Segundo Kramer (1992), essa ideia de infância está imbuída de significações ideológicas, não só a nível da relação da criança com o adulto, mas também a nível das relações da criança com a sociedade.

Quanto ao primeiro nível, o adulto estabelece uma imagem da criança como um ser fraco e incompleto, atribuindo tais características à “*natureza infantil*”. Essa ideia de natureza, porém, dissimula ideologicamente as relações da criança com o adulto na medida em que este exerce sobre a criança uma autoridade constante que é social, e não natural, e que reproduz as formas de autoridade de uma dada sociedade. A dependência social da criança transformada em dependência natural, sendo justificada pelo adulto de forma absoluta.

Quanto ao segundo nível, a criança é considerada como um ser que não é, ainda, social, desempenhando apenas um papel marginal nas relações sociais, tanto em relação à produção dos bens materiais, quanto em relação à participação nas decisões. Assim, o desenvolvimento da criança é percebido como um desenvolvimento cultural das

possibilidades naturais da criança, ao invés de socialmente determinado e condicionado pela sua origem social. Fica dissimulada a rejeição social e económica que a criança sofre, e fica mascarado o papel efectivamente desempenhado no trabalho pelas crianças provenientes de classes sociais em que este trabalho é fundamental para a sua sobrevivência, dadas as condições precárias de vida, fruto das desigualdades existentes na estrutura da sociedade capitalista.

Para a pedagogia “*tradicional*”, a natureza da criança é originalmente corrompida; a tarefa da educação é discipliná-la e inculcar-lhe regras, através da intervenção directa do adulto e da constante transmissão de modelos.

A pedagogia “*nova*” ou “*moderna*”, ao contrário, concebe a natureza da criança como inocência, original; a educação deve proteger o natural infantil, preservando a criança da corrupção da sociedade e salvaguardando a sua pureza. A educação não se baseia na autoridade do adulto, mas na liberdade da criança e na expressão da sua espontaneidade.

Ambas as perspectivas tratam a criança como um ser abstracto, e tal quadro pedagógico camufla ideologicamente a significação social da infância, que fica escondida por trás de argumentos filosóficos ou psicológicos. Essa dissimulação ocorre quer na pedagogia “*tradicional*”, quer na “*nova*”, onde o facto social é restringido a uma problemática de natureza humana e da sua corrupção. As desigualdades sociais reais existentes entre as crianças são deixadas à margem pelo pensamento pedagógico.

CAPÍTULO III

No capítulo III vamos fazer um enquadramento conceptual da creche, segundo vários autores.

A educação na primeira infância em contextos colectivos, nomeadamente em creches, tornou-se hoje um tema muito investigado pelos estudiosos, dada a divergência de perspectivas em relação aos papéis respectivos da família e da creche.

Entende-se a creche como uma instituição educativa, eminentemente empenhada no desenvolvimento dos seus educandos, baseada em objectivos pedagógicos explícitos promotores de um desenvolvimento social e culturalmente adequado.

3. A CRECHE: ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR

3.1. Enquadramento conceptual da creche

De origem francesa, a palavra “*creche*” significa “*manjedoura*”, denominação dada ao abrigo para bebés necessitados que começavam a surgir em França no século XVIII. Com carácter basicamente assistencial, a creche guardava os lactentes para que as suas mães pudessem trabalhar. As chamadas “*gardeuses d’enfants*” retiravam das ruas as crianças que, famintas, perambulavam sem rumo enquanto as suas mães trabalhavam nas fábricas até 18 horas por dia. Segundo Rizzo, este foi o objectivo inicial da creche. A este somava-se a um outro objectivo: “*Resguardar dos olhos da sociedade um segundo estorvo que eram os filhos de uniões ilegítimas*” (1991:19).

No século XIX, a aceleração da entrada da mulher no mercado de trabalho com a concomitante organização das famílias como conjuntos nucleares (simplesmente, pai, mãe e filhos) com a consequente ausência no agregado de avós ou tias para cuidar das crianças, incentivou o aumento do número de creches (Rizzo, 1991).

Com isso, os cuidados e a educação das crianças pequenas “*desfamiliariza-se*”, atribuindo-se essas funções a estranhos. Com o aparecimento das creches, o lar ou o ambiente familiar deixa de ser o único contexto tradicional de desenvolvimento da criança, transferindo-se também ao educador a responsabilidade de acompanhar este processo.

Segundo Granger, a creche é “*um local onde a criança muito pequena recebe cuidados que ajudam o seu desenvolvimento emocional e intelectual, social e físico, onde a alimentação, a supervisão da saúde, os cuidados médicos, o descanso e as actividades, são oferecidas de acordo com exigências do processo de desenvolvimento*”

da criança. Isto é conseguido através do pessoal que deve ter treino adequado para os cuidados e a educação da criança desta idade, através de brinquedos e equipamentos indicados para responder às necessidades. Será um local onde os pais podem deixar os filhos durante parte do dia, partilhando as suas responsabilidades e os cuidados que lhe são dispensados com pessoal da creche” (Granger, 1976:25).

“Creche é, portanto, dentro do conceito actual, um ambiente especialmente criado para oferecer condições óptimas, que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança” (Rizzo, 1988:23). O trabalho em creche deve residir “em dar «espaço», oportunidade e estímulo, de base social - afectiva, para a criança crescer e oferecer situações de sucesso a fim de que ela queira continuar crescendo, de forma natural, segura e feliz” (Rizzo, 1988:27).

Numa definição mais formal, as *“creches são estabelecimentos destinados a receber crianças em regime de semi-internato até aos três anos de idade, destinando-se a auxiliar as famílias na promoção da saúde e na educação das crianças, que não podem ser mantidas no meio familiar durante o dia” (Granger, 1976:23). “Considera-se creche a resposta social, desenvolvida em equipamento, que se destina a acolher crianças de idades compreendidas entre os três meses e os três anos, durante o período diário, correspondendo ao trabalho dos pais”(Rocha, 1996:7).*

Em Portugal a creche está devidamente regulada em termos legais, sendo o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social a entidade que a tutela. O guião técnico da Direcção Geral de Acção Social de Dezembro de 1996, define a creche como uma resposta social onde a criança deve ser acolhida, amada e respeitada na sua originalidade, e ajudada a crescer harmoniosamente.

No n.º 248 da primeira série do Diário da Republica, de 27 de Outubro de 1989, são referidos os seguintes objectivos da creche:

- Proporcionar o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afectiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global;
- Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- Colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiências, encaminhando adequadamente as situações detectadas;
- Criar um clima afectivo adequado;
- Proporcionar à criança situações idóneas que possam permitir-lhe o desenvolvimento da sua inteligência;

- Deixar a criança descobrir por si própria;
- Potenciar a confiança da criança em si própria e nas suas possibilidades;
- Ligação família/escola;
- Realizar um atendimento psicopedagógico no dia-a-dia, proporcionando um desenvolvimento emocionalmente seguro, sem substituir a família.

Desta forma, a creche e outras instituições infantis, deverão favorecer o desenvolvimento físico e mental, diminuindo os efeitos desfavoráveis da separação temporária da criança, da sua família, em que o Educador de Infância, terá aqui um papel fundamental.

3.2. A creche como serviço à mãe empregada – a emancipação da mulher e a emergência da creche

Segundo Ariès (1986) o exercício de maternidade, nos moldes como conhecemos hoje, é relativamente recente na história da humanidade e as suas características estão intimamente associadas às condições socioeconómicas e culturais, resultantes de transformações que ocorrem nas várias sociedades.

A guarda e a educação das crianças permaneceram muitos anos enraizadas na nossa sociedade, como sendo um encargo das mães (e outras mulheres do agregado familiar). Devido a transformações ocorridas na sociedade, nomeadamente a emancipação da mulher através da sua entrada no mercado de trabalho, surgiu a necessidade de confiar os seus filhos desde cedo aos cuidados de outrem fora do agregado familiar.

Surgem as primeiras instituições destinadas às crianças com idades compreendidas entre os três meses e os três anos de idade, as creches, que detinham inicialmente, a função de proporcionarem à criança cuidados de saúde, alimentação e higiene. Estas instituições de acolhimento surgem com um carácter assistencial e caritativo, através de serviços que prestavam o apoio à criança abandonadas e maltratadas. Este carácter assistencial incidia apenas na satisfação de necessidades de classe pobre e trabalhadora, substituindo a família nas suas tarefas de educação.

A creche permanece com uma função substitutiva face a uma parte dessa família, havendo ainda hoje em vários sectores uma imagem e um sentimento adverso à instituição creche – inadequadas e ineficazes na educação das crianças pequeninas a existência destas instituições só se justificaria pelas dificuldades das famílias em

assumirem integralmente o exercício das tarefas educativas. *“O significado implícito atribuindo à mãe que procurasse creche, e mesmo pré-escola, seria a sua suposta incapacidade de cumprir com o dever natural, biológico, de maternidade. A mãe seria culpada por trabalhar e a instituição seria o paliativo para remediar a vida, da criança”* (Kuhlmann, 1998).

Mas na sociedade actual, o acelerado ritmo de vida deixa cada vez menos tempo disponível aos pais para o partilharem com os seus filhos, e para lhes darem a atenção de que tanto necessitam para o seu desenvolvimento. Desta forma, a creche surge como uma instituição com grande importância na vida das crianças e na formação da sua personalidade, apesar de nunca pretender substituir os pais.

A procura deste serviço nos últimos anos, por um número crescente de pais informados e exigentes, veio provocar uma melhoria na qualidade das creches, dando resposta às necessidades dos seus utentes. Esta preocupação é, também, notória por parte das entidades tutelares destes serviços, que são cada vez mais exigentes aquando da aprovação das condições de abertura de uma creche, assim como a sua fiscalização contínua.

No sentido de promover o adequado desenvolvimento global de criança, as creches deixaram de ter um carácter unicamente caritativo, passando a ter uma identidade própria, sendo mesmo, nos dias de hoje, considerado um recurso essencial de comunidade, actuando ao serviço da família e representando uma resposta educativa muito além de simples substituição da família.

A creche deixa de ser vista e sentida como um mal necessário da família e da sociedade, como uma realidade inevitável para as famílias trabalhadoras ou como um acidente de modernização da sociedade industrializada, mas é reconhecida como uma situação possível de desenvolvimento e estimulação de cada uma das crianças.

3.3. A creche como agente de promoção do desenvolvimento da criança

Assim, a acção da educação nas creches, embora não descuide a satisfação das necessidades físicas e fisiológicas básicas, deverá ser entendida essencialmente como uma acção promotora de desenvolvimento infantil, em seus aspectos também básicos de interacção e de estimulação.

A creche não deve ser nem um orfanato, nem uma escola materna, locais de vigilância e custódia de crianças consideradas pouco autónomas e tão pouco activas que necessitam exclusivamente de cuidados fisiológicos. Não pode ser a sede onde se

exercita uma política filantrópica em favor das famílias necessitadas; deve evitar o estilo asséptico das enfermarias pediátricas, a rigidez da obra de caridade, o fechamento, em relação ao social, da instituição total.

Esta evolução do conceito creche foi acompanhada por um conhecimento mais alargado sobre a criança com menos de 3 anos, que hoje é vista como um ser com capacidades próprias interagindo e influenciando o meio onde está inserida.

Permitindo uma comunicação permanente e uma socialização constante de forma a proporcionar um desenvolvimento adequado à criança, a creche deve proporcionar actividades diversificadas que favorecem por um lado o contacto físico entre a criança – adulto e, por outro, um desenvolvimento de linguagem mais cedo e de uma forma mais complexa.

Com o papel vital de satisfazer as necessidades básicas da criança, garantindo um ambiente seguro e saudável, o desenvolvimento integral e harmonioso de todas as potencialidades e competências da criança e organização curricular da creche deverá contemplar um ambiente calmo, seguro, estimulante e felicitador de aprendizagens e interacções sociais e afectivas.

O carácter educativo da creche engloba, por isso mesmo, tudo o que acontece no seu dia a dia organizado e planificado tendo uma vista os interesses e a necessidade da criança, bem como as necessidades de aprendizagem pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo.

Segundo Bronfenbrenner (1979) as creches como objectivos educacionais específicos tornaram-se hoje num novo e importante elemento do microsistema da criança pequena em articulação e interdependência como os restantes contextos de desenvolvimento. Entendemos hoje a creche como uma instituição educativa, empenhada no desenvolvimento dos seus educandos, baseada em objectivos pedagógicos explícitos promotores de um desenvolvimento social e culturalmente adequado.

Os serviços educativos apropriados em termos de desenvolvimento para crianças de creche (4 meses-3anos) são bem diferentes de todos os programas de jardim-de-infância. Em creche estes são determinados pelas características e necessidades específicas das crianças durante os três primeiros anos de vida.

Até aos três anos a relação criança-adulto passa por diversas etapas. Durante os primeiros nove meses de vida, elas iniciam as primeiras interacções sociais e conseguem distinguir as pessoas estranhas das pessoas amigas. Reagem de uma forma

positiva às interpelações das pessoas conhecidas. Se o adulto é estranho podem ter uma reacção de desagrado e de evitamento. A criança pequena consegue desenvolver uma relação de confiança e de segurança em relação ao adulto se este por sua vez responder às necessidades físicas e emocionais da criança. As crianças desta idade necessitam de sentir que o adulto é alguém que lhe dá apoio e carinho nas interacções com o mundo que a rodeia. Gabriela Portugal, defende que *“Do ponto de vista das crianças, as relações interpessoais afiguram-se como determinantes: em grande parte, a sua vitalidade, a sua atitude perante o mundo e a vida estão relacionadas com a forma como foi ou não amada desde o início da sua existência. As pesquisas no campo do desenvolvimento destacam a importância crucial das relações sociais como fonte primária de variação no desenvolvimento sócio-emocional”* (1998:21).

É necessário que o adulto saiba proporcionar à criança um ambiente em que se sinta confortável e capaz de desenvolver as suas competências. O adulto deve proporcionar à criança diversos momentos de aprendizagem, capazes de desenvolver na criança o gosto pela manipulação dos materiais.

As crianças destas idades vão desenvolvendo padrões de relacionamento com os outros, sendo até já capazes de imitar acções, gestos e palavras que lhe são repetidas pelo adulto. É, portanto, necessário que o adulto saiba encorajar estas iniciativas e potencialidades da criança pequena através de actividades e material educacional.

Na creche os momentos de rotina como mudar a fralda, banho e alimentação são essenciais, quando intencionalizados com tempos educacionais capazes de promover o crescimento físico, as competências cognitivas e a comunicação das crianças. Em tarefas simples como a alimentação, o adulto deve ser capaz de saber até que ponto a criança necessita de ajuda sendo paciente e sabendo encorajar a criança. Deve ajudar quando necessário mas nunca deverá tirar à criança o prazer de experimentar e de progredir na tarefa. Também em momentos de rotina como seja o banho, o adulto deve ter a consciência de promover o desenvolvimento da criança, sendo capaz de a fazer interagir com ela e com o meio envolvente.”*A criança desta idade precisa cada vez mais desenvencilhar-se sozinha: quer vestir-se sozinha, comer sozinha, segurar o copo sozinha, ser ela a tocar a campainha, ser ela a premir o botão do elevador...Expressa abertamente projectos, intenções e vontades”* (Portugal, 1998: 25).

É necessário que o adulto conheça a criança, saiba reconhecer as suas capacidades e as suas necessidades. Para isto, o adulto necessita centrar a planificação

da sua actividade educativa na observação da criança. É importante que a prática educacional em creche seja intencionalizada e que se esqueça a ideia generalizada de que em creche nada há a planificar ou a trabalhar para além do proporcionar o bem-estar físico e um bom serviço de guarda

3.4. A creche e a vinculação afectiva da criança à mãe

Na nossa sociedade prevalece a ideia de que o cuidado ideal e capaz de garantir condições adequadas ao desenvolvimento do bebé é aquele dado pela mãe, no ambiente doméstico. Vulgarmente, considera-se que o melhor para a criança é permanecer junto da família, particularmente a mãe. É a mãe a figura eleita que, através dos cuidados repetidos com a criança, efectuados num clima afectivo apropriado, é interiorizada e incorporada pela criança, passando a fazer parte dela a segurança e estabilidade emocional de que necessita para avançar na vida.

Mas, especialmente nas últimas três décadas, as mulheres, independentemente da sua origem social, têm passado a trabalhar fora de casa, motivadas seja pela necessidade de contribuir para a sobrevivência da família, seja pelo desejo da realização profissional.

De realçar que hoje em dia, a procura de estabelecimentos de atendimento a crianças pequenas já não se situa apenas na classe operária. Esta procura generalizou-se também à mulher da classe média e alta, ao mesmo tempo que se tem assistido à crescente valorização da educação de infância no nosso país, não só para dar resposta às necessidades das famílias, mas também pelo seu reconhecido valor na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

As novas realidades sociais e a nova organização familiar distanciam-se do modelo de família tradicional. A figura materna afasta-se da sua principal função e procura adaptar-se a uma nova realidade de vida, fora de casa, onde o acesso ao salário implica o afastamento dos filhos por um período longo do dia (Oliveira, 1994; Portugal, 1998).

Segundo Gabriela Portugal, embora os objectivos predominantes das creches sejam os da guarda, protecção e cuidados a prestar à criança, a grande questão que se coloca à educação colectiva a partir dos primeiros meses de vida é de saber se para a criança isso é uma coisa boa ou não. Trata-se de uma questão em relação à qual existe bastante controvérsia.

Uma das questões que suscita alguma polémica é a de que a separação diária entre a criança e a mãe pode produzir efeitos nefastos para o desenvolvimento harmonioso da criança. Durante muito tempo, as teorias da psicologia, ao valorizarem a importância dos vínculos duradouros entre mãe e filho, sustentaram o preconceito de que as creches são um mal necessário, razão que pode ter servido de suporte para que o Estado remetesse as responsabilidades do cuidado das crianças pequenas para a família, assumindo apenas mais tarde a responsabilidade educativa (Haddad, 2002). Será importante analisar o que a investigação diz sobre isto.

Segundo Bowlby toda a separação da figura materna antes dos quatro anos de idade seria nefasta para a criança. Quer dizer que para este autor, mesmo aos três anos, idade em que normalmente se confiam as crianças ao jardim-de-infância, estas ainda estão incapazes de suportar uma separação. De acordo com Spock a mãe é a pessoa ideal para cuidar e prestar atenção ao seu bebé. Antes dos três anos de idade a criança requer cuidados individualizados num contexto familiar e não colectivo. Brazelton (1969) afirma que nos primeiros anos de vida duas mães não são tão boas como uma e incita as mães a atrasarem o seu regresso ao trabalho.

Apesar destas visões, alguns outros autores consideram que poucas horas passadas com uma mãe satisfeita que trabalha podem ser mais benéficas para a criança do que muito tempo com uma mãe tensa e insatisfeita que prescindiu de uma carreira profissional em nome do bem-estar da criança.

A conceptualização das creches como um “*mal necessário*” aumentou a culpabilidade de muitas mães que trabalham deixando os seus filhos entregues aos cuidados de outrem.

Estudos recentes revelam que o cuidado alternativo de boa qualidade não interfere na ligação afectiva com a mãe, nem prejudica o desenvolvimento da criança, embora estes estudos tenham sido realizados em creches de alto padrão de qualidade. Os dados de investigações mais recentes, tendem a considerar que os efeitos de permanência do bebé em creche não são tão terríveis quanto inicialmente se supôs.

Caldwel (1990) problematiza a capacidade das famílias modernas responderem capazmente às necessidades das suas crianças, tendo em conta que cada vez mais mães trabalham fora de casa, cerca de um em três casamentos após cinco anos termina em divórcio, grande número de crianças vivem com uma única figura parental, as condições socioeconómicas são muitas vezes precárias, a percentagem de mães solteiras aumenta, um número de crianças maltratadas cresce.

Pragmática, Caldwell (1990) não perde tempo a recordar a família alargada de ontem. O novo sistema de relações familiares e sociais não dispensa a utilização de cuidados suplementares a prestar às crianças. Assim, é a questão da qualidade da relação que se coloca, tanto ao nível da vida família como do ambiente da creche.

Hoje em dia, os pais enfrentam sérios dilemas sobre o que será melhor para o desenvolvimento da sua criança e sobre as consequências do atendimento e/ou acolhimento em creche. De facto, não há uma resposta fácil que se adequa a todas as famílias.

Sendo o emprego materno uma realidade normal - a mulher portuguesa parece ser a mulher europeia que trabalha maior número de horas fora de casa - a questão hoje já não é se a criança está melhor em casa ou na creche, mas tornar as suas experiências, tanto na creche como em casa, promotoras do seu desenvolvimento e bem-estar, fazendo desaparecer dúvidas e inquietações legítimas dos pais.

3.5. A creche como serviço à criança e à família

A creche nasce como um serviço em resposta às necessidades e aos direitos da mulher que trabalha, como garantia da ocupação extra-doméstica, cuja tendência é evitar a exclusão ou marginalização da mulher mãe do mercado de trabalho.

Ultimamente, porém, tem-se difundido a ideia de que a creche, enquanto agência educativa, deve ser um benefício para todas as crianças e que, portanto, ela seja potencialmente oferecida a todas as crianças dos 0 aos 3 anos. Esta oferta tem como referente a família, enquanto instituição capaz não apenas de fornecer ela mesmo serviços, mas também mediar e redistribuir prestações provenientes do “*poder público*”.

É realmente uma abstracção pensar nas necessidades da criança como aspectos separados da realidade social na qual se encontra inserida e, portanto, das necessidades da própria família. Chiara Seraceno (1978), a este respeito, observa que a familiarização é uma condição “*normal*” na nossa sociedade e que a criança usufruindo de um serviço como a creche só pode ser uma criança familiarizada.

Partindo desse ponto de vista, a creche pode ser vista como serviço social à criança e à família. Nesta perspectiva, o discurso relativo à creche entrelaça-se de maneira estreita e indissolúvel como o da família, enquanto instituição à qual é socialmente delegada, entre outras, a tarefa do cuidado e da criação dos pequeninos, mas também (e esta função é frequentemente desconsiderada) de canais de transmissão de desigualdades e de oportunidades sociais diferenciadas. A família não só fornece ela

mesmo um serviço, mas serve de canal de redistribuição de recursos fornecidos pelo poder público.

O mundo social da criança consiste em muitos mundos, incluindo o sistema familiar, as outras crianças e a creche, jardim-de-infância ou escola. A família nuclear tem sido considerada como um contexto de socialização por excelência pois aí ocorrem as experiências mais precoces da criança, sendo também aí que a criança, pelo menos durante os primeiros anos de vida, realiza a maior parte das suas interações sociais. No entanto, gradualmente, extensões e elaborações das competências sociais da criança ocorrem fora da família, em contacto com muitos outros indivíduos.

Com raras excepções, as crianças crescem em família, ainda que a família possa revestir-se das características mais diversas. No decurso dos primeiros anos de vida de uma criança, esta e os pais têm milhares de conversas e de encontros como: refeições, muda de fraldas, vestindo e despindo, nomeando objectos, respondendo a questões, protegendo a criança de perigos, etc. No meio desta riqueza e diversidade de situações, as famílias diferem em várias dimensões, algumas das quais particularmente significativas para o desenvolvimento da criança. Mas a família não existe no vácuo. Na tarefa de educar uma criança, cada adulto carrega certas características de personalidade, certas representações mentais e experiências de vida. Além disso, o comportamento parental é ainda influenciado por todo um conjunto de situações que incluem as características da criança, estrutura da família, condições socioeconómicas, profissão, amigos e redes sociais de apoio, etc.

As creches surgem como meio de cobrir as necessidades das famílias que frequentemente por razões económicas, não podem de outro modo realizar a educação das suas crianças. Surge, então, uma fase de expansão de serviços públicos para crianças e famílias constatando-se a existência e necessidade de centros de acolhimento e educação de crianças muito pequenas como fenómeno irreversível: cada vez mais os pais colocam as suas crianças nestes estabelecimentos, sendo a educação de um número cada vez maior de crianças realizada fora da família.

Cabe ressaltar que a instituição educativa não substitui a acção da família. Pelo contrário, configura-se como um lugar de interacção e socialização das crianças complementar à acção familiar e que por isso necessita de uma relação de confiança e de responsabilidade entre ambas.

Muitos pais já reconhecem o facto de que a creche sofreu e ainda sofre uma profunda mudança desde o pós-guerra até aos dias de hoje. A dimensão custodialística

já deixou lugar a uma visão moderna de creche como serviço educacional para a primeira infância, não mais como “*substituto*” das famílias em situação de carência grave, mas sim como funções complementares em relação às funções das próprias famílias.

A maior parte dos pais dizem que a creche não é apenas um local de guarda das crianças, mas sobretudo um meio educativo. Apesar desta unanimidade sobre o papel educativo da creche, na prática, dificilmente se encontram definidas linhas de força coerentes, orientadoras de uma política de educação para a primeira infância. São consideráveis as diferenças, de creche para creche, no que respeita às maneiras de ser e de fazer (Portugal, 2000). A creche oferece um meio de socialização colectiva benéfico para a personalidade da criança, desde que a organização não seja demasiado rígida.

Um estudo sobre a imagem que os pais possuem da creche é indispensável para aprofundar o conhecimento que estes possuem da criança e das suas necessidades, e portanto completa a representação da infância que eles compartilham. Como de facto diz Palmonari (1980), “*cada representação social pode ser compreendida e explicada socialmente partindo de uma outra (ou no máximo, de uma teoria ou de uma ideologia) que a fez nascer.*” A imagem da creche constrói-se portanto, em torno das representações elaboradas em nível individual e colectivo sobre a infância e a família, tanto em nível de elaboração teórica quanto em nível de senso comum. A consistência interna de cada representação social é garantida subjectivamente pela exigência de elaborar as próprias crenças num sistema organizado e coerente.

A elaboração da representação social da creche está inevitavelmente ligada às ideias guia que mantêm o modelo familiar. Se por um lado isso pode parecer um facto positivo, por outro não se pode deixar de levar em consideração que pesará sobre o pai, e mais provavelmente sobre a mãe uma série de ideias mais rígidas que enfatizam a importância da relação exclusiva da mãe com a criança nos primeiros anos de vida ou a família como agente único e insubstituível da socialização infantil.

No que diz respeito às famílias não se pode negar uma certa ambivalência por parte dos serviços – as famílias são consideradas muitas vezes pouco adequadas como agentes educativos e são, simultaneamente, solicitadas a exercer uma ampla capacidade de intervenção e adaptação (gestão social, sintonização com os modelos propostos pelos serviços, flexibilidade na organização e capacidade compensatória).

Todavia não se pode, com isso, subestimar a dinâmica positiva que se instituiu na família e serviços da infância, sobretudo onde estes se caracterizam pela qualidade

pedagógica e pela relação multidimensional com as famílias. De facto, ampliou-se notavelmente a margem de escolha das famílias, abriu-se caminho para uma visão mais complexa de infância e foram afastadas muitas desconfianças em relação à educação extra familiar que hoje é vista, cada vez mais, como indispensável e complementar em relação à parental; os serviços começaram a considerar, numa óptica mais articulada, as realidades familiares e as dimensões do relacionamento que se podem criar entre elas (por exemplo, não somente as político-administrativas e educacionais, mas também, em sentido mais amplo, as dimensões sociais, culturais e afectivas).

Os pais são de facto uma das maiores forças que participam da vida da creche, mesmo que o seu papel, seja ainda, em muitos casos ambíguos: de um lado espera-se que eles participem na administração do serviço; do outro não está bem claro qual o poder de decisão que lhes é garantido.

3.6. Na Creche: o cuidar e o educar caminham lado a lado

Durante os anos 60 e 70, em todos os países ocidentais e também nos países de Leste Europeu, verificou-se um sensível incremento das intervenções públicas em relação à infância, com a finalidade de custódia, educação, socialização, preparação pré-escolar, prevenção sanitária, integração das desigualdades familiares e ainda outras. Os serviços e as iniciativas colocadas em acção nos vários países assumiram uma vasta gama de modelos, com um impacto social mais ou menos amplo também em relação aos grupos sociais observados, com situações particulares de desvantagem, ou a população inteira.

Segundo Kuhlmann Jr. (1998), quando se apregoou que as creches precisariam torna-se educacionais e rejeitaram-se essas dimensões fundamentais da criança pequena, o que se fez foi colaborar para que os cuidados e a assistência fossem deixados de lado, secundarizados. Ou seja, que os cuidados fossem prestados de qualquer maneira, porque o que importaria era o educacional, considerado actividade nobre em oposição às tarefas desagradáveis como trocar as fraldas dos bebés, ou qualquer outro tipo de cuidado. Além disso, projectou-se para a educação infantil um modelo escolarizante, como se nos berçários precisasse haver lousas ou ambientes alfabetizadores. Renovou-se assim, o modelo de prestar uma educação de baixa qualidade, seja nos cuidados, seja na educação dada às crianças pobres.

A polarização entre a assistencial e educacional opõe a função de guarda e protecção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a

outra. Entretanto, a observação das instituições escolares evidencia que elas têm como elemento intrínseco ao seu funcionamento o desempenho da função de guardar as crianças que as frequentam. As instituições educacionais, especialmente aquelas para a primeira infância, apresentam-se à sociedade e às famílias de qualquer classe social, como responsáveis pelas crianças no período em que as atendem. Qualquer mãe que procure uma creche ou pré-escolar para educar o seu filho, também irá assegurar-se de que lá ele estará guardado e protegido.

O debate sobre a educação infantil encontra unanimidade ao considerar os aspectos do cuidar e do educar como dimensões essenciais ao seu desenvolvimento de crianças pequenas. As crianças necessitam de uma toda infra-estrutura possível que possa favorecer o seu desenvolvimento, estejam elas inseridas em contextos de instituições educativas ou não.

No interior da instituição estará sempre ocorrendo algum tipo de educação, seja boa ou ruim para a criança que a recebe. A educação de uma criança pequena envolve o seu cuidado, por isso destaca-se o papel de educar e cuidar atribuído às instituições de educação infantil.

As formas de comunicação entre as crianças e a educadora são múltiplas e diferenciadas, as quais estão cheias de sentimentos, de emoções e, sobretudo, de subjectividade, de formação da auto-estima e da constituição da identidade da criança. Tudo isto, implica actos de cuidado e educação.

Portanto, o grande desafio é assegurar que as instituições de educação infantil, creches e pré-escolas assegurem as funções de cuidar e educar. O objectivo a ser alcançado é o desenvolvimento integral da criança.

Tanto nas creches como nas pré-escolas, a criança tem necessidades e direitos de ser cuidada e educada como um todo. Não se concebe uma educação infantil em que não estejam presentes os cuidados com o seu corpo, sua alimentação, sua saúde, seu crescimento e o seu desenvolvimento cognitivo, motor e afectivo. É importante ressaltar que qualquer actividade que tenha como referência a criança, seja na família ou na instituição, implica acções educativas e de cuidado.

No entanto, os conhecimentos que se possuem em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança fazem crer que não se justifica a separação entre as preocupações de cuidado e educação. Pelo contrário, estas duas preocupações devem acompanhar a par e passo a permanência da criança na creche, pois a sua aprendizagem e crescimento dependerá da plena articulação de ambas (Goldschmied e Jackson, 2002).

Neste sentido, a creche da sociedade actual não se compadece com simples mudanças de fraldas intercaladas com rotinas bem administradas de alimentação e sono. O quotidiano deverá evidenciar uma intencionalidade educativa muito produtiva no campo das aprendizagens para estas crianças (Sanchez, 2003). Assim sendo, são vários os autores que integram as duas funções cuidado/educação apresentando uma visão nova sobre o conceito de educar.

A criança dos zero aos três anos tem as suas especificidades e, por isso, qualquer programa educativo desenvolvido neste sector terá de procurar integrar as dimensões cuidado/educação de forma informada, consciente, reflectida e com qualidade.

O trabalho com crianças dos zero aos três anos pressupõe o cuidado e a educação como intrínsecos à relação quotidiana. De um lado, as crianças necessitam de cuidados essenciais ligados às questões de alimentação, vestuário, saúde, pelos quais todos os seres humanos são subjugados. Do outro, necessitam também da interferência imediata, em especial, do adulto, para a realização destes cuidados e outras tarefas do dia-a-dia. Essa interferência ocorrerá com maior ou menor intensidade à medida que o grau de autonomia (maturação física, emocional, afectiva) se for ampliando. Fica evidenciado que as actividades ligadas estritamente ao acto do cuidado são de extrema importância e que este acto não pode pretender-se desvinculado do processo de desenvolvimento, embora esta desvinculação tenha prevalecido (e ainda prevaleça) na concepção de atendimento às crianças em muitas creches e escolas de educação infantil, por décadas, em muitos países. Isso deve-se sobretudo ao facto de que, historicamente, a função das creches esteve associada à caridade, e essa visão foi por muito tempo reforçada pela igreja e incentivada pela sociedade, de modo geral.

Por conseguinte, entende-se que as unidades de educação infantil devem ir mais além da função de “*guarda e cuidado*”, ou seja devem realizar um trabalho de forma planeada, organizando espaços adequados no sentido de estimular o processo de desenvolvimento (motor, cognitivo, emocional, social) das crianças. Cabe ressaltar, porém, que a instituição educativa não substitui a acção da família. Pelo contrário configura-se como um lugar de interacção e socialização das crianças, complementar à acção familiar e que por isso necessita de uma relação de confiança e de responsabilidade entre ambas.

Cuidar e educar é impregnar a acção pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitam a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância. Desta forma, o

educador deve estar em permanente estado de observação e vigilância para que não transforme as acções em rotinas mecanizadas, guiadas por regras. Cuidar e educar implica reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes, a constituição do ser não ocorre em momentos e compartimentados. A criança é um ser completo, tendo a sua interacção social e construção como ser humano permanentemente estabelecido em tempo integral.

3.7. O cuidar e o educar - perspectivas para a prática pedagógica na educação em creche

Cuidar e educar significa compreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige o seu esforço particular e a mediação dos adultos como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade consciência e responsabilidade.

A acção conjunta dos educadores e demais membros da equipa da instituição é essencial para garantir que o cuidar e o educar acontecem de forma integrada. Essa atitude deve ser contemplada desde o planeamento educacional até à realização das actividades em si.

Torna-se necessário uma parceria de todos para o bem-estar da criança. Cuidar e educar envolve estudo, educação, cooperação, cumplicidade e, principalmente, amor de todos os responsáveis pelo processo, que se mostra dinâmico e em constante evolução.

Na educação o “*cuidar*” é parte integrante da educação embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que explorem a dimensão pedagógica. Cuidar de uma criança num contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimento e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.

O mais importante, no cuidado humano, é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar, significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. Para um desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais que envolvem a dimensão afectiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados coma saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.

A forma de cuidar, muitas vezes, são influenciadas por crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil, embora as necessidades humanas básicas sejam comuns como alimentar-se, proteger-se, etc. As formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente. As necessidades básicas, podem ser modificadas e acrescidas de outras de acordo com o contexto

sociocultural. Podemos dizer que além daquelas que preservam a vida orgânica, as necessidades afectivas são, também base para o desenvolvimento infantil.

As acções relativas ao cuidar, por sua vez, são apresentadas de forma a ressaltar o desenvolvimento integral da criança, envolvendo aspectos afectivos, relacionais, biológicos, alimentares e relativos à saúde. O contexto sociocultural aparece como determinante nas construções humanas e nas necessidades básicas de sobrevivência diferentes em cada cultura, com isso, fica claro, no papel designado ao cuidar, a necessidade de envolvimento do educador com a criança em todos os seus aspectos, e a compreensão sobre o que ela sente e pensa, o que traz consigo, a sua história e os seus desejos.

Para cuidar é preciso um componente como o outro, com a sua singularidade, ser solidário com as suas necessidades, confiando nas suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. É preciso que o educador possa ajudar a criança a identificar as suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Deve-se cuidar a criança como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendemos a sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isso inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação desse conhecimento e das suas habilidades que, aos poucos, a tornarão mais independente e mais autónoma.

É de suma importância que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de cuidar e educar, não mais diferenciando, nem hierarquizando os profissionais e instituições que actuam com crianças pequenas ou aqueles que trabalham com as de mais idade. As novas funções da educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais e mais concretamente, nas interacções e práticas que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contacto com os mais variados conhecimentos para a construção da autonomia.

Pode-se oferecer às crianças, condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. Contudo, é importante ressaltar que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e

aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis da relação interpessoal, de ser e estar com os outros numa atitude básica de aceitação, de respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Nesse processo, a educação infantil poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afectivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

O processo educativo é realizado de várias formas: na família, na rua, nos grupos sociais e, também, na instituição. Educar, nessa primeira etapa da vida, não pode ser confundida com cuidar, ainda que crianças (especialmente dos zero aos 3 anos) necessitam de cuidados elementares para garantia da própria sobrevivência.

Para educar, faz-se necessário que o educador crie situações de aprendizagem, se quiser alcançar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, psicomotoras e sócio-afectivas, mas é, sobretudo, fundamental que a formação da criança seja vista como um acto inacabado, sempre sujeito a novas inserções, a novos recuos, a novas tentativas.

CAPÍTULO IV

No capítulo IV faremos uma abordagem sobre a relação escola-família.

Muitos estudos desenvolvidos em vários países do mundo e, também, em Portugal, têm demonstrado as vantagens duma colaboração mais estreita entre as escolas, as famílias e a respectiva comunidade.

No entanto, apesar da legislação actual vir favorecer o envolvimento parental, as dificuldades são muitas e as escolas parecem manter os seus padrões tradicionais de interacção com as famílias. Essas dificuldades terão a ver com o facto dos professores que constituem um elemento chave na construção dessas parcerias, não estarem suficientemente preparados para desempenhar esse papel e com a própria intenção fundadora da escola pública, que é propor um projecto educativo social para as crianças e jovens, e como tal, balizar o papel da família.

4.A RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA

4.1. Evolução histórica da educação da infância em Portugal

A escola, no século XIX, segundo Sousa Fernandes (1992), ficou marcada por inovações ideológicas e políticas, tais como a veiculação feita por uma elite intelectual de extracção burguesa, de um projecto educativo assente na filosofia das luzes; a afirmação do Estado como a única instituição com a força política capaz de dirigir o novo projecto educativo; o declínio da influencia da Igreja na educação pública e a intervenção activa dos intelectuais na difusão das ideias educativas e na renovação das instituições escolares. As funções educativas da escola passam então a alargar-se para além das finalidades meramente instrucionais.

A implementação da República em Outubro de 1910, introduziu a ideia de homem novo, entendido como actor social activo e competente, bem como novos conceitos de participação e de cidadania. A instrução passa a ser entendida como um *“instrumento imprescindível e essencial da democratização do país”* (Sousa Fernandes, 1992:313), tornando-se consciência da ligação entre educação e desenvolvimento. O surgimento do novo regime é acompanhado da distinção entre educação e instrução, percepcionando-se esta como uma das componentes da acção educativa global.

Teresa Sarmento (2005) faz, relativamente à educação de infância, uma análise comparativa entre a educação fora do espaço privado utilizando quatro indicadores: as

representações sociais; a questão da (não) obrigatoriedade; as funções atribuídas aos jardins-de-infância e às escolas de 1º ciclo.

As representações sociais sobre educação de infância estão muito marcadas pelo desenvolvimento histórico dos contextos de atendimento às crianças, inicialmente muito veiculados ao assistencialismo religioso. É de lembrar que os primeiros centros de atendimento às crianças fora do contexto doméstico foram as Casas da Roda, as Misericórdias e as Casas de Órfãos, no século XVIII e surgiram como resposta à infância desvalida. O facto de a época em que este sector se desenvolveu em Portugal coincidir com a difusão dos valores e dos conhecimentos produzidos pela Escola Nova, bem como o atraso da sua implementação em relação ao que se passava noutros países, facilitou que o percurso português no campo da educação de infância passasse mais rapidamente das funções assistenciais para as educativas, ainda que em termos de representação social este processo não tenha sido tão rápido.

Da ideologia do período da 1ª República depreende-se a importância atribuída às crianças em idade pré-escolar, manifestando-se o seu entendimento como ser educável a quem, desde cedo, é preciso que agentes especializados dêem atenção. No entanto, a fragilidade das medidas tomadas (criação de um número restrito de escolas infantis, incipiência dos cursos de formação) permite-nos duvidar se estas medidas terão sido fruto do interesse social em geral ou se terão sido semeadas pelo próprio governo a par da influência dos pedagogos da época, quer nacionais como estrangeiros.

No período seguinte, o Estado Novo (1926-1940), a representação social sobre a educação das crianças pequenas, defendia a exclusividade da mesma ser feita em família, reforçando-se a função assistencial que anteriores medidas estatais tinham procurado aliar às funções instrutiva e educativa. Prova disso, a entrega da educação das crianças exclusivamente às famílias, a partir de 1936, com o apoio da Obra das Mães. O Estado, no desconhecimento da importância pedagógica do trabalho desenvolvido nos jardins-de-infância, e enfatizando as funções sociais, entendia que estas deviam estar associadas a espaços privados, sob a responsabilidade das famílias. No entanto, com o aval dado ao funcionamento de jardins-de-infância privados, parecia defender a existência desses espaços educativos para elites esclarecidas que desejassem pagar a sua utilização.

Nos anos 60, num período de abrandamento ideológico, ocorrem algumas modificações na estrutura social portuguesa, com o crescimento da indústria e as repercussões no campo económico, na banca e nos seguros, que colaboram na alteração

progressiva das condições para uma educação de infância num cenário público. A industrialização, a par da ida de homens para a guerra colonial, e os surtos migratórios, implicou a mobilidade de famílias das aldeias para os centros urbanos e a necessidade de as mulheres assumirem papéis públicos como, fundamentalmente, trabalharem fora do espaço doméstico, o que aumenta a procura social de guarda de crianças. Estas alterações foram acompanhadas pela constatação da intervenção na infância como forma de superar as carências familiares e respectivas repercussões no sucesso escolar, a que se terão juntado, a partir dessa década, os valores de desenvolvimento de funções educativas na infância, fruto dos avanços dos estudos da psicologia, da sociologia da educação e das ciências da educação.

Na fase seguinte, a partir de 1970 e, mais particularmente de 1974, com Veiga Simão, criam-se condições propiciadoras da emergência de novas representações sociais sobre a educação de infância.

Os investimentos feitos na formação das educadoras de infância, a criação de uma rede pública de jardins-de-infância, o estabelecimento dos estatutos de funcionamento dos jardins-de-infância em que se explicitam objectivos de ordem pedagógica, a forte actividade pedagógica das educadoras de infância em articulação com as comunidades, são alguns dos factores que colaboram na ruptura com as representações meramente assistencialistas da educação de infância.

O facto de a educação de infância não ser de frequência obrigatória e, ainda mais o carácter lúdico utilizado para o desenvolvimento do trabalho neste sector, são factores a contribuir para o baixo reconhecimento social das funções educativas que desempenha, sobretudo quando se verifica ainda uma forte associação conceptual entre educação e instrução. Estas baixas representações sociais são ainda mais de estranhar quando se sabe que este sector sempre se destacou em relação aos outros níveis educativos nas práticas de colaboração entre educadores de infância e as famílias (Don Davies et al, 1989).

Vimos, assim, que a educação de infância em Portugal passou por vários estádios de evolução semelhantes aos de outros países europeus, embora com um atraso significativo no que se refere particularmente à implementação e ao número de jardins-de-infância oficiais. A educação de infância vem sendo progressivamente mais valorizada, não só em Portugal como no resto do mundo. Sabemos que o homem é um ser social que nasce, cresce e se desenvolve no seio da sociedade; mas tem necessariamente de aprender a viver nessa sociedade comunicando, convivendo,

adquirindo regras, valores e fazendo as aprendizagens para se tornar num ser humano autónomo e responsável.

Da noção durkheimiana de educação, entendida como um processo de transmissão das gerações mais velhas para as gerações mais novas de todo um conjunto de conhecimentos, de valores, de um património cultural e social, com delimitação de áreas de acção e descrição clara dos agentes a realizá-la, progrediu-se para uma concepção construtivista, em que as crianças/alunos se constituem como sujeitos no seu processo educativo, em que se valorizam as interacções entre pares, com as outras gerações, com os saberes construídos e em construção. Neste sentido, os agentes educativos (formais e informais, não esquecendo que a criança é também um desses agentes), interagem entre si, valorizando a especificidade de acção de cada um. A educação vagueia, assim, de uma concepção instrucionista (para a qual são necessários e suficientes os professores, enquanto agentes especializados para o desenvolvimento dessa função), para outra concepção mais integradora, que inclui a instrução, a socialização e a personalização (Formosinho, 1989), sendo para isso imprescindível a presença de diferentes agentes educativos.

Em síntese, podemos apontar o seguinte relativamente à perspectiva histórica da construção conceptual da educação como questão pública e realizada pela interacção entre diferentes agentes: em primeiro lugar, a construção conceptual da educação como integradora da instrução, da personalização e da socialização sofreu um processo de desenvolvimento ao longo de todo o século passado, com os contributos de diferentes Ciências da Educação. As alterações sociais, particularmente a nível das famílias, criaram a necessidade de implicar agentes externos às mesmas no processo educativo global das crianças. As condições político-sociais favoreceram novos conceitos de cidadania e práticas de participação. A consciencialização dos Direitos das Crianças obriga a novos processos de interacção, entendendo as crianças como seres activos e mobilizadores no processo educativo.

O direito à educação, à igualdade de oportunidades permitirá que cada criança possa adquirir uma aprendizagem e formação adequada, favorecendo, não só o seu desenvolvimento global e harmonioso, mas também a sua integração “*saudável*” na sociedade da qual faz parte. A escola deverá responder às suas necessidades e interesses, conforme a sua realidade social e dando a cada criança a oportunidade de desenvolver as suas potencialidades e a sua personalidade, tornando-se, na medida do possível, um cidadão responsável, autónomo e preparado para a vida.

4.2. As relações entre a família e as creches e jardins-de-infância – da complementaridade à articulação mútua

A criação e desenvolvimento das creches e dos jardins-de-infância em Portugal permite-nos realçar de imediato como estes têm sido entendidos numa situação de articulação e/ou substituição das funções educativas das famílias.

Em países como a França e a Inglaterra, a industrialização e as modificações que esta operou a nível familiar, com a saída da mulher do lar para o mercado de trabalho, foram o motor para o arranque de abertura das casas de asilo com função assistencialista, vindo posteriormente a progredir para jardins-de-infância com funções socioeducativas. O atendimento às crianças fora do contexto doméstico, entre nós, começa no século XVIII, verificando-se um grande desenvolvimento das casas da Roda, das Misericórdias e das casas de órfãos, com um carácter marcadamente assistencial. Estas voltavam-se essencialmente para funções de “*guarda*” mais do que para funções educativas. No entanto, temos alguns indicadores de como preocupações pedagógicas já estavam presentes em ideólogos portugueses da época.

Na época, para além da ideia da infância a inocência verifica-se também o entendimento que é feito das mães como principais pedagogas dos seus filhos, a quem conduzem a determinado lugar com uma intencionalidade educativa: está aqui a patente a antiga ideia de que cabe ao pedagogo não substituir um “*fazer*” a aprendizagem, mas conduzir a criança aos locais em que essa aprendizagem se processe. A importância atribuída à socialização, ao contacto com outros para que se efective a construção de alguns valores sociais como a solidariedade, o sentido do outro, a amizade, é também verificada em textos da época.

Resumindo, poderemos dizer que o primeiro período de atendimento à infância fora do contexto doméstico, que se desenvolveu no último quartel do século XIX, processou-se por uma razão e desenvolveu-se com duas finalidades: surgiu como uma necessidade social de “*cuidar de crianças*” na impossibilidade de as mães o fazerem; e procurou cumprir, por um lado, uma finalidade social de dar assistência às crianças e às famílias e, por outro, uma intencionalidade educativa de promoção do desenvolvimento das crianças.

Em Portugal, as ideias de intervenção cientificamente educativa, iniciadas noutros países europeus aquando da Revolução Liberal, foram frutificando a partir dessa altura, havendo alguns indicadores de que o Estado começa a valorizar a educação das crianças fora do espaço doméstico e sob a responsabilidade de agentes habilitados. A

República transporta a ideia de homem novo e introduz novos conceitos de participação e cidadania.

Deste período, no que se refere à educação infantil, interessa-nos aqui realçar: a importância atribuída às crianças como seres educáveis, reveladora da noção de infância existente; as primeiras medidas legislativas para a implementação de uma rede de escolas infantis; a fragilidade das medidas tomadas quanto à implementação da educação infantil.

Daqui se retira a importância atribuída às crianças em idade pré-escolar, uma vez que, ainda não se admita as suas competências participativas, percebidas (entendidas) como seres educáveis a quem, desde cedo, é preciso (necessário) que agentes especializados dêem atenção. O reduzido número de “*escolas infantis*” e de “*professores infantis*”, no entanto, comprovam como a visão dos republicanos não se traduzia por guias de acção, ou seja, embora as perspectivas fossem de abertura no atendimento a este sector educativo, as realizações foram demasiado precárias.

Na continuidade da ideia pragmática do saber utilitário, defendida na época, segundo a qual o saber do povo não devia exceder o que era necessário às suas ocupações, a educação infantil, com uma diminuta visibilidade social, praticamente, nem chegava a ser questionada em fóruns públicos. O Estado não estava interessado em formar cidadãos esclarecidos, em investir na cultura do país, logo, a educação ainda que com o seu sentido de instrução, não era entendida como um valor principal, muito menos a educação das crianças até aos seis anos. Com o retorno da educação da criança exclusivamente ao espaço doméstico (sobretudo os das classes operárias, já que as outras poderiam ter acesso aos jardins-de-infância privados), reforça-se a função assistencial, que anteriores medidas estatais tinham procurado aliar às funções instrutiva e educativa.

Nas décadas de 1930 a 1960, mais do que no sentido de proporcionar as condições para o desenvolvimento da criança, procurou-se assistir e responder às questões sócio-familiares que afectassem a vida das mesmas, com carácter eminentemente assistencial. As finalidades do serviço social prevaleceram sobre o teor pedagógico. Bairrão e Vasconcelos chegam mesmo a afirmar que até 1966, “*a maioria dos centros existentes para crianças com menos de seis anos de idade não tinha objectivos educacionais, preocupando-se essencialmente com os cuidados e as necessidades mais básicas das crianças*” (1997:10).

O Jardim-de-infância, nas suas origens, surgiu como espaço de atendimento, às crianças, como resposta às necessidades das famílias, em resultado das mudanças ao nível da organização do trabalho nas sociedades contemporâneas. A industrialização a par da ida significativa de homens para a guerra colonial, e os surtos migratórios, implicou a mobilidade de famílias das aldeias para os centros urbanos e a necessidade de as mulheres assumirem papéis públicos, o que quer dizer, fundamentalmente, trabalharem fora do espaço doméstico, aumentando a procura social de guarda das crianças (Sarmiento, 2005).

As primeiras razões que levaram à criação de espaços e de serviços de atendimento a crianças foram de ordem assistencial (tomar conta de crianças enquanto as mães trabalham), também esta nova realidade foi acompanhada pelo desenvolvimento de áreas como a da saúde e das ciências da educação.

Se, numa primeira fase, a relação entre os jardins-de-infância e as famílias era entendida como a complementaridade, e substituição garantida pela primeira instituição à segunda, actualmente, os discursos (talvez mais do que as práticas), vão no sentido de articulação mútua, em que uns se entendem como parceiros dos outros. No caso da educação de infância, atendendo às relações de proximidade entre famílias e educadores decorrentes da idade da criança, da proximidade gerada pelo cuidar enquanto componente da educação, dos movimentos mobilizadores dos primeiros jardins-de-infância públicos.

4.3. A escola e a institucionalização da infância

Se a socialização da primeira infância diz em primeiro lugar respeito às famílias, nomeadamente às mães, as instituições sociais não estão ausentes da questão, seja directamente por intermédio das creches ou dos jardins-de-infância, seja indirectamente através dos preceitos médicos ou dos controlos estatais. No entanto, logo que a criança deixa este período para entrar no mundo da infância, à influência dos pais vem somar-se a da escola, do grupo de amigos, dos media, nomeadamente da televisão.

Segundo Stanislas Tomkiewicz e Annik Percheron (cit por Segalen, 1999:194), *“a socialização é o resultado das interacções da criança com a sua família e, de forma mais lata, com o seu meio ambiente. Baseia-se essencialmente em três mecanismos: a identificação com os pais e com diversos modelos sociais; a interiorização e o assumir de um certo número de normas e de saberes; a experimentação e a elaboração progressiva de modelos de conduta e de práticas.”* Socializar a criança é conseguir

integrá-la nos diferentes círculos aos quais pertence (família, grupo social, meio geográfico, etc.) e, simultaneamente, ensinar-lhe a autonomia para que se torne um adulto responsável pelas suas opções. É segundo Jean Kellerhals e Cléopâtre-Montadon (1991:53), formar ou contribuir para formar a sua personalidade, prepará-la para ocupar certas posições e também construir as suas lealdades culturais (religiosas, nacionais, familiares, políticas, etc.). A generalidade destes processos deve ser inscrita em cada contexto sociocultural e histórico. Além disso, podemos avançar com a hipótese de a cada tipo de conjugalidade corresponder formas específicas de educação; a criança é hoje, como já dissemos, um parceiro do casal ou mesmo um espelho que mostra aos pais (com o risco de o vir a quebrar sobre as suas cabeças, uma vez chegada a adolescência).

A escolarização em massa procede ao enclausuramento da criança, à sua separação dos adultos. Enquanto a escola não foi obrigatória, era apenas acessória, partilhando a criança o espaço dos adultos, a casa, a oficina, a rua. Hoje, o corte é um dado adquirido e mesmo que a criança não esteja em regime de internato, os jovens têm um espaço, por subtração ao mundo dos adultos. A complementaridade entre projecto familiar e escola é evidente para certas categorias sociais, mas não para todas. Para as classes médias, a escola permite realizar as aspirações da mobilidade social e põe em prática valores culturais que são os da burguesia que a instaurou. Há cumplicidade em torno de um mesmo projecto de reprodução social. A congruência acaba por dar lugar à oposição quando se desce ao longo da escala social, onde o hiato entre valores escolares e familiares é mais marcado. Às famílias modestas, a escola não ofereceu uma via de acesso à melhoria social e económica da sua condição. Além disso, entrava o projecto de uma rápida entrada das crianças no mundo do trabalho (Segalen, 1999).

Sophie Martin (cit por Segalen, 1999: 195), num inquérito sobre os operários têxteis de Evreux, mostrou o fosso entre a instituição escolar e o meio operário, onde se fazem aprendizagens. Os objectivos da escola não são compreendidos pelos operários, que consideram que o que os filhos aprendem em nada lhes servirá para encontrarem um emprego nas empresas locais; os métodos pedagógicos, baseados em raciocínios indutivos e pragmáticos, estão em oposição com as formas de aprendizagem do ofício, a qual é feita na oficina, pela observação dos gestos e da máquina. *“O reconhecimento de um saber escolar, tal como o êxito nas provas de leitura ou de cálculo, é completamente diferente dos desempenhos reais da contagem do número de fios necessária à*

aprendizagem do trabalho de cerzidor.” A educação técnica parece pois inadaptada, enquanto a tentativa de educação geral esconde os objectivos paternalistas do patronato.

Assim, instaurando no seu seio ensinamentos técnicos, a instituição escolar não soube propor uma resposta concreta às necessidades das famílias desfavorecidas, mas certamente desviou o projecto inicial, pois opõe-se à mobilidade social.

A faixa etária entre os quatro e os doze anos não está somente inscrita entre a família e a escola. É o período em que despertam todas as outras potencialidades da criança, artísticas, desportivas, etc.,. A ocupação do tempo da criança fora da escola inclui aulas de judo, de dança, de flauta, de cerâmica, as quais os pais têm de organizar. As escolas, as instituições para a ocupação de tempos livres, os conservatórios de música, as associações desportivas são hoje assaltados por uma grande procura de todas as classes sociais.

Longe de ser restrita, como tão frequentemente se afirmou, a função educativa familiar desmultiplicou-se, diversificou-se, tornou-se mais complexa nos últimos vinte anos. Noelle Gérôme (cit por Segalen, 1999:196), afirma: “*A responsabilidade da educação da criança encontra-se repartida entre várias espécies de instâncias, entre as quais o grupo familiar desempenha o papel particular de ter de delegar as suas funções, assegurando simultaneamente a vigilância e a síntese dos empreendimentos educativos.*”

Segundo Ariès (1988), o lugar das crianças - filhos na família, tornadas um bem precioso porque raro, reafirma o seu valor social e reitera, na sua importância como objecto afectivo privilegiado e de investimento económico e cultural nos cuidados com o seu bem-estar e na sua promoção educativa, aquela que é uma das teses inaugurais da modernização da família e sentimentalização da infância ocidental.

É no cenário familiar que, em termos ideais as crianças deveriam permanecer até à idade de frequentarem instituições educativas conducentes à sua entrada no mundo do trabalho; fenómeno que cada vez mais se realiza numa idade tendencialmente tardia. A familiarização da infância enfatiza então a localização das crianças na família sob a responsabilidade e o cuidado dos seus pais, encarregados de lhes dispensarem os cuidados e as condições necessárias ao seu desenvolvimento.

Ora, a crescente incapacidade das famílias em conciliarem as funções da vida profissional dos pais, em particular as das mães empregadas, com as da guarda e educação das crianças a tempo inteiro, tem-nos obrigado a deixá-las aos cuidados de outrem, daí resultando o ingresso cada vez mais precoce e generalizado dos “*mais*

novos” em instituições educativas. Assiste-se então no caso português, e nas últimas décadas, a uma passagem gradual de um “*modelo maternocêntrico*”, de crianças guardadas pelas mães e pelas avós, para um modelo mais diversificado e centrado na delegação da guarda das crianças (Wall, 2005: 515).

Não obstante os processos de institucionalização da infância implicaram a definição de fronteiras conceptuais distintas da família, foram vulneráveis aos efeitos da familiarização e da ideologia do materialismo (as mulheres são, naturalmente, as melhores educadoras das crianças) que se difundiram na esfera pública do trabalho profissional, segundo um ideal de continuidade que desemboca na escola (Jardim-de-Infância), ao nível das funções – assegurar a prossecução dos processos de socialização e do desenvolvimento intelectual das crianças – e da divisão social dos papéis de género ainda persistente na esmagadora feminização desta profissão.

A institucionalização da infância de idade pré-escolar, sendo um dos factos mais visíveis da sua realidade actual e dos processos de diferenciação vs alternância, conexão e interdependência com a esfera doméstica e as relações familiares, permite considerar ainda que uma das maiores mudanças nos seus mundos sociais ocorre quando as crianças passam a frequentar regularmente o Jardim-de-Infância, já que assinala um (primeiro) momento em que quotidianamente elas permanecem num outro contexto espaço-tempo organizado para as crianças por um outro adulto e com outras crianças, meninos e meninas com diferentes pertenças sociais, mas de idades similares, participando num “*grupos de pares*” e em culturas de pares infantis.

Numa perspectiva microssocial, o desenvolvimento de um sentido de colectividade dentro do grupo de pares infantil no contexto institucional do Jardim-de-Infância, decorrente da partilha de uma mesma posição social de subordinação face ao adulto – educadora, da permanência por muitas horas dentro de um espaço limitado que se diferencia da sua vida familiar e da inevitável interacção que as crianças entre si desencadeiam, significa que também aqui os processos de individualização prosseguem e são, aliás, parte integrante da construção de redes sociais por elas protagonizadas, em que colectivamente produzem, desenvolvem e transmitem a sua cultura de pares infantil e a sua identidade como crianças.

A educadora de infância, na sua tripla categoria social como adulta, mulher e profissional de educação de infância, ocupa um lugar nodal nos processos de familiarização, institucionalização e individualização da infância que articulam o sistema social mais amplo e o sistema institucional Jardim-de-Infância – crianças -

educadoras: é a ela que as famílias confiam as suas crianças e é através dela que se realizam as suas transições diárias entre a casa - família – instituição educativa, e vice-versa, tornadas, aos olhares públicos, um facto visível das trocas sociais entre os dois contextos.

Dentro do Jardim-de-Infância, enquanto forma institucional onde se processam diariamente os diversos encontros sociais entre adultos e crianças e entre estas, assenta num sistema de espaços, tempos, objectos e actividades previamente definido pelo adulto – educadora.

A relação escola-família é uma realidade existente em todas as escolas, ainda que a sua efectivação em termos de envolvimento ou colaboração só se verifique numa pequena percentagem das mesmas. Os estudos conhecidos sobre esta área, quer a nível nacional quer internacional, agrupam-se em categorias como o associativismo de pais, as expectativas dos pais face à frequência de contextos educativos, formais, a participação dos pais como práticas de cidadania, as expectativas dos professores sobre o envolvimento, a participação dos pais nos órgãos de decisão das escolas, as estruturas de mediação escola - família. Daqui que, quando se fala nessa relação, refere-se sobretudo às representações e às práticas existentes entre os elementos adultos de cada um destes sistemas, ignorando-se a maior parte das vezes, o papel das crianças. A invisibilidade destas no processo de relação poderá traduzir a não – consciência ou a dificuldade de aceitação que muitos adultos mantêm face ao papel activo e competente das crianças nos processos em que tomam parte.

4.4. A influência da escola na vida das crianças – a inserção numa rede de sociabilidade

A entrada na escola é facilmente apresentada como um momento privilegiado de abertura ao mundo. Depois de ter passado alguns anos circunscrita ao círculo familiar, a criança vai poder alargar os seus horizontes, aprender a viver em sociedade e a conviver com outras pessoas. Na realidade, esta aprendizagem é, por vezes, dolorosa. As crianças vivem de forma diversa a sua inserção no grupo – turma, de acordo com a sua timidez, a sua angústia perante o desconhecido, a sua autonomia, a sua capacidade de comunicar com as outras crianças e com novos adultos, o seu desejo e o seu modo de encontrar um lugar no grupo. Para a criança, a inserção numa nova rede de sociabilidade é uma experiência marcante que afecta necessariamente o clima familiar, ou mesmo o seu funcionamento. A entrada na escola e os primeiros anos são frequentemente fonte de

emoções fortes. Uma vez passados os momentos fortes, permanece o fluxo de impressões, humores, sentimentos, estados de espírito que a criança deve à sua vida escolar. Os membros de uma família não vivem juntos todo o dia. Separam-se e reencontram-se de modo mais ou menos ritual.

Numa sociedade tão fortemente escolarizada como a nossa, a escola tem o poder de garantir ou de negar um capital escolar considerado indispensável para vencer na vida, quer se trate de um capital real (os conhecimentos acumulados ao longo da escolaridade), ou formal (o título que certifica o domínio de determinadas competências e atesta ao mesmo tempo a duração e o nível de estudos). É importante que a maior parte dos pais acreditem que o sucesso escolar aumenta as oportunidades de triunfar na vida. Aí está a armadilha: mesmo quando não se adere à cultura e às formas de excelência valorizadas pela escola, não se pode ignorar que elas existem. Deixar que os seus filhos se excluam da competição escolar é arriscar a sua marginalização social, em particular quando não se dispõe de outros recursos para lhes garantir um futuro, ainda que sem diploma. A preocupação com o sucesso dos filhos leva muitos pais a fazerem tudo para prevenir o insucesso.

Quase todos os anos a escola precipita a criança num novo sistema relacional. Mesmo quando se mantém uma parte dos colegas da turma, ao longo da sua carreira escolar muitas vezes muda de professor, de nível ou de estabelecimento educativo. Tudo isto implica a reconstrução periódica de uma rede de relações.

Através da inserção do seu filho numa organização e numa turma, a família alarga muito ou pouco a sua própria rede de relações sociais. Na escola, as crianças estabelecem amizades mais ou menos duráveis, entre os colegas de escola elas têm companheiros com os quais se encontram fora das aulas. Através dos filhos, os pais estabelecem laços, quanto mais não seja por telefone para se certificarem em casa de quem estão os filhos, para confirmarem um convite ou para obterem esclarecimentos sobre qualquer coisa que tenha acontecido na escola. Esta inserção numa nova rede de sociabilidade ganha uma dimensão e uma forma muito variáveis de família para família.

A escola também pode favorecer a formação de uma rede de pais quando os reúne regularmente no quadro de reuniões informativas, festas ou espectáculos. Mesmo que não conheçam a turma, não tenham qualquer relação com o professor e não participem em nenhuma manifestação organizada pela escola, os pais vêem modificar-se a sua inserção no tecido social pelo simples facto de terem um filho na escola.

Pais e mães devem assumir um novo papel social, o de pais de alunos, tal como é entendido e prescrito pela comunidade e pela escola. Considerando-os como interlocutores responsáveis, a escola contribui para especificar a sua entidade social.

O papel de pai de aluno é um papel não só porque está social e juridicamente definido, mas também obriga os pais a enfrentar situações de interação que alguns vivem com embaraço ou com frustração por não poderem exprimir-se ou por não serem compreendidos. Na reflexão sobre a participação dos pais na escola subestima-se frequentemente o custo emocional e relacional que isso representa para alguns deles. Nem todos os professores manifestam, na sua relação com os pais, a disponibilidade, a simplicidade e a abertura que poderiam facilitar as coisas.

A escola faz parte da vida quotidiana das famílias. É normal que as crianças vão à escola, como é normal que se trabalhe para ganhar a vida ou se aceitem certas imposições para viver em sociedade. Nos nossos dias, a escolarização é concebida como normal da existência das crianças e, portanto, através delas das famílias. A escola também faz parte das evidências quotidianas. Nem as crianças nem os adultos têm consciência do que ela lhes faz a não ser quando algum acontecimento vem quebrar a rotina. A escola passa despercebida, provocando várias emoções quotidianas. Daí que Perrenoud afirme *“Desigualmente percebidas, as influências da escola sobre a vida familiar não deixam de ser bem reais. Qualquer ordem social só existe na condição de surgir, quando tomamos consciência dela, como a única ordem possível, participando da «natureza das coisas», mesmo que uma perspectiva histórica e comparativa evidenciasse o seu grau de arbitrariedade”* (104:2001).

Uma família está sempre inserida em várias comunidades. E sobretudo, tem uma história própria sendo o lugar onde se cruzam e misturam vários destinos individuais. A carreira da criança, tal como o curso da vida dos pais, não é inteiramente *“programada”* pela pertença a uma classe social. As vivências de pais e filhos alimentam constantemente o funcionamento familiar, resposta evolutiva a um conjunto complexo de dados, eles próprios filtrados e interpretados por esquemas de percepção e de avaliação.

A escola não está separada da família por anos-luz: o vai vem é constante, a família pode agir em retorno senão sobre a escola enquanto organização pelo menos sobre a experiência escolar do seu filho. O que a escola lhe faz depende em parte das suas próprias estratégias e das disposições de espírito com as quais ela chega, recebe e interpreta o que aí se passa. Ora estas estratégias e estas disposições estão, em certa

medida, sob controle da família que em parte, pode proteger-se das influências da escola ou mantê-las dentro de certos limites. Assim, os pais que incitam o seu filho a um trabalho escolar regular põem-se a si próprios ao abrigo de julgamentos desfavoráveis do professor e de um eventual insucesso escolar.

Uma família pode igualmente tentar dominar o que a escola lhe faz preparando o seu filho para certas experiências, guiando-o, munindo-o de recursos, reforçando a sua auto-confiança.

Algumas crianças são suficientemente fortes para se defenderem da escola sem precisarem de apelar constantemente à ajuda dos pais. Elas vivem a sua vida de alunos de maneira autónoma. Outras crianças, vivem com menos serenidade a sua experiência escolar, nem por isso se confiam à família, ou porque não gostam de partilhar segredos ou porque são poucos comunicativos.

A criança pode, pois ter razões muito diversas para criar uma barreira entre a escola e a família, para temperar, para moderar as influências de que ela conscientemente é portadora. Isto pode atenuar o peso da escola na vida quotidiana da família, em particular a carga emocional que está ligada aos múltiplos incidentes que vão surgindo na vida escolar, a propósito do trabalho ou da disciplina ou ainda das relações entre crianças.

A escola estrutura massivamente a relação da família com o tempo ou com o espaço, mas frequentemente isso passa despercebido, enquanto que os acontecimentos quotidianos, mesmos os menores, têm um lugar importante na consciência do que a escola faz à família.

4.5. As crianças entre a família e a escola

A influência das crianças na vida dos adultos é uma realidade ainda que nem sempre estes tenham consciência disso. No entanto, se nos pusermos a precisar, não será difícil descortinar que são várias as áreas em que em que isto se verifica: a nível de saúde; a nível económico; a nível de organização do tempo; a nível de reconstrução das concepções de vida dos adultos; e outras.

Assim, a relação entre a criança e um adulto consiste na relação entre dois seres humanos, com experiências de vida diferentes, com níveis de maturidade diversos, com perspectivas e olhares divergentes sobre o mundo, instituídos de poderes assimétricos, a influência que estas circunstâncias podem ter na vida dos adultos difere em cada contexto de vida.

Os aspectos culturais têm aqui muita influência bem como na aceitação de que as crianças possam ou não interferir na nossa forma de agir enquanto adultos - educadores, questões estas que se encontram hoje em debate em muitas sociedades. As crianças esperam que os pais gastem mais tempo com elas, as ouçam e providenciem disciplina. Verifica-se assim um desfasamento entre perspectivas, sendo que os mais velhos conservam alguns estereótipos educativos enquanto que os mais novos aspiram a um novo tipo de relacionamento, em que a sua voz seja ouvida.

Daí que a influência das crianças possa ser mais ou menos consciente para os adultos: a inconsciente, sempre que os adultos não se apercebam; a nível consciente, quando os próprios adultos reconheçam a importância e a necessidade de atender ao que as crianças pretendem, ouvem a sua voz, em suma, reconhecem o papel participativo das crianças.

Para assumirmos a participação da criança na relação escola - famílias, temos de pôr em questão a visão da infância propriamente dita, mas também, e talvez sobretudo, temos que repensar o modelo de escola que possuímos. Estes dois vectores não podem ser ignorados na crença de que como diz Pedro Silva, *“É demasiado o que está em jogo. Trata-se da educação de toda uma geração. Trata-se do tipo de sociedade que se constrói. É que a relação escola – família configura uma concepção de escola, mas também uma concepção de sociedade”* (2005: 136).

Por isso só é possível entender-se a existência da relação entre escolas e famílias num modelo de escola que admita, para lá dos imperativos legislativos, a relevância de a acção educativa se inserir num projecto educativo de uma comunidade em que, como tal, todos (pais, professores, alunos, outros actores sociais) têm espaço de participação, e em que às crianças, particularmente, como escrevemos num outro registo, seja assegurado o direito a uma educação informada, *“que assenta na lógica da sua participação com voz nos processos de vida em que desenvolvem”* (Marques, 2005:3).

Philippe Perrenoud (1995) salienta que a criança é a eterna esquecida da relação escola – família, apesar de ser por ela, para ela e com ela que ela existe. Podemos extravasar esta afirmação para o contexto mais global da investigação em educação. O aluno é ainda bastante ignorado pela pesquisa educacional.

Na relação escola-família a criança assume uma condição que se poderia caracterizar como a de omnipresente ausente. Ela é tornada invisível por grande parte da investigação nesta área; a sua voz esfuma-se na voz dos outros actores com quem aquela relação tende a ser confundida; ela emerge, amiúde, como objecto daquelas mesmas

vozes; raramente sendo reconhecida como sujeito da relação. Esquece-se que ela própria é (parte da) escola; que ela própria é (parte da) família.

Não raras vezes ela desempenha uma função de moeda de troca nas interações regulares, quicá quotidianas, entre professores e encarregados de educação. Muitos pais não assumem determinadas posições com receio de eventuais represálias sobre os filhos. A criança aparece, neste caso, como uma espécie de elo mais fraco da cadeia. O papel mais tradicionalmente concedido à criança nesta relação é o de mensageira; o de vaivém (“*go-between*”, na expressão de Perrenoud). É o de alguém que leva e traz recados. No entanto, mesmo aqui, está longe de ser um mero “*pombo – correio*”. Enquanto actor social ela nunca é neutra numa relação da qual ela própria constitui parte e parcela. Mesmo como “*simples*” mensageira ela pode deturpar o sentido de uma mensagem ao se enganar numa palavra cujo significado não conhecia, ao lhe atribuir uma entoação errada, ao se “*esquecer*” de a transmitir atempadamente, ao se “*esquecer de a dar a assinar, etc.*”

As relações de poder costumam ser desiguais, mas unilaterais. Também a criança não está desarmada. Aliás, Perrenoud ao caracterizá-la como sendo simultaneamente, mensageira e mensagem está a admiti-lo. O modo como chega a casa vinda da escola ou como chega à escola vinda de casa pode, só por si, revelar muito do seu estado de espírito, se vai bem ou mal alimentada, se aconteceu algo de especial, etc. ela tem capacidade de revelar (mesmo sem intenção) muito do que se passa e acontece “*no outro lado*” e que este provavelmente gostaria de deixar na sombra. As crianças e os jovens assumem uma multiplicidade de papéis enquanto alunos que raramente são tidos em conta.

Na maior parte dos sistemas escolares, faz-se questão de abrir cada vez mais a escola aos pais. Esta abertura pode apresentar múltiplas formas: representação dos pais em certas instâncias de gestão; informações orais e escritas; consulta através de reuniões, sondagens de opinião, contactos com as associações; participação em actividades; multiplicação de contactos entre a família e a escola. Praticadas desde há muito tempo em diversos sistemas, estas formas de abertura tendem a banalizar-se.

Elas completam as trocas de mensagens escritas, as conversas telefónicas e o clássico encontro entre o professor e os pais de uma aluna, que se transformou em muitos casos num encontro rotineiro.

Da escola para escola e de turma para turma, existem grandes diferenças na forma, substância e densidade de comunicação directa entre pais e professores. Alguns

pais frequentam as reuniões, visitam o professor tão frequentemente quanto possível, enquanto que outros nunca põem os pés na escola e parecem não se interessar pelo que se passa na turma do filho. Mas não podemos negar, ainda que nos custe, que a família e a escola são duas instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada.

Através da sua família, todas as crianças pertencem a uma classe social, a uma colectividade local ou regional e a diversos agrupamentos. Mas a partir de uma certa idade, podem tornar-se membros, desta vez a título pessoal, de grupo, de organização, de redes das quais os membros da sua família não fazem parte. Desde logo, como a maior parte dos adultos, a criança partilha o seu tempo com a família e outros grupos de pertença.

O que a criança diz da escola à família ou da família à escola não se limita aos juízos que reproduz. Quando chega da escola, frequentemente fala do que se passou durante o dia, das suas angústias, das suas alegrias, do que ouviu, fez, recebeu e das suas reacções. Algumas crianças contam os seus feitos e gestos, enquanto que outros não dizem quase nada sobre as suas vivências escolares, mesmo quando se trata de acontecimentos dramáticos ou felizes. Os pais solicitam designadamente os seus filhos. Sem ignorar estas diferenças, o professor não sabe exactamente o que a criança conta aos pais. Na dúvida, cada aluno parece-lhe uma testemunha possível de cenas que poderiam ser mal compreendidas ou ser, aos olhos dos pais, contrárias ao programa, ao regulamento, à deontologia ou ao bom senso.

A criança pode pôr pais e professores em comunicação de uma forma ainda menos consciente e ainda mais afastada da transmissão deliberada de uma mensagem.

4.6. O que a escola faz às famílias

Na nossa sociedade, o destino de uma família está em grande parte ligado à escolaridade dos seus filhos. Desde o seu nascimento, por vezes antes, a escola está presente no horizonte familiar. A seguir transforma-se, durante dez, quinze ou vinte anos, quarenta semanas por ano, cinco ou seis dias por semana, numa componente de vida quotidiana. À medida que as crianças vão progredindo na sua vida escolar a família organiza-se em parte, em função dos horários, das exigências feitas pela escola, das despesas e do trabalho que exige, dos juízos que emite, das decisões que toma, das tensões e expectativas que provoca na criança e nos que lhe são próximos.

Para Perrenoud (2001) analisar o que a escola faz às famílias, é necessário, em primeiro lugar, reconhecer que nem todas as famílias vivem da mesma forma a

escolaridade dos filhos: experiência feliz para algumas, é para outras um verdadeiro calvário, uma fonte de conflitos ou de humilhações. Para a maior parte, a escolaridade faz parte da vida quotidiana a tal ponto que nem têm a consciência plena dos constrangimentos e das influências que exerce.

Uma família é por excelência um sistema aberto, donde todos ou parte dos seus membros saem diariamente para o trabalho, encontrar amigos ou ocupar-se em qualquer tipo de actividades de lazer. A vida familiar organiza-se então, necessariamente, em função destas idas e vindas; a família vive, afectiva e materialmente, dos investimentos externos dos seus membros, que são simultaneamente fonte de constrangimentos e desigualdades.

A escola, representa como qualquer actividade profissional, um compromisso externo de longa duração, que absorve muita energia e põe em jogo a criança na sua globalidade. A escolarização tem inevitavelmente um grande peso na vida familiar. Ainda que o que se passa na escola esteja socialmente definido como assunto exclusivo da escola e da criança e mesmo que os pais tenham poucos contactos directos com a escola dos seus filhos são em parte o seu sucesso e o insucesso.

A escola imprime um ritmo à vida das crianças e através delas às famílias. A escola estrutura o tempo do grupo familiar e de cada um dos seus membros pelo simples facto de a vida em comum exigir uma certa coordenação de horários. Sofrendo ela própria fortes condicionantes horárias, a criança repercute-as na organização do tempo familiar. Quanto mais forte for o encargo com as crianças, mais o tempo escolar estrutura o tempo da família. Os horários escolares podem moldar quase por si só o tempo familiar ou não passar a de uma condicionante entre outras. Assim, a escola estrutura o tempo da família de modo diferente consoante a mãe exerça ou não uma actividade profissional.

A escola não se limita a assegurar a guarda da criança. Ela transforma-a profundamente, desapossando assim os pais de um poder maior, que é o de “*modelar*” um ser à sua maneira. Evidentemente que podemos pôr em causa se os adultos, sejam quem forem, podem dominar realmente o desenvolvimento de uma criança. Mas só fica a dúvida. Numa sociedade sem escola, a família também não é o único contexto de socialização. A partir do momento em que uma instância educativa entra em cena, o poder e as responsabilidades são partilhados. Mesmo uma simples creche pode contrariar ou reforçar a influência da família sobre o desenvolvimento moral, social e intelectual da criança. Alguns pais têm a impressão que ela prolonga a sua própria acção

educativa, por exemplo confrontando a criança com situações de vida colectiva; outros, pelo contrário, pensam que as instituições de infância “*pervertem*” a criança afastando-a dos princípios vigentes na família. É por isso que os pais que podem escolher não põem os filhos numa qualquer instituição: procuram uma certa convergência entre os seus próprios valores educativos e o modo de cuidar das crianças.

A escola é mais do que uma instituição de guarda. Primeiro porque é obrigatória e muitos pais não são livres de escolher o estabelecimento, salvo se optarem por uma escola privada. Em segundo lugar porque o tempo passado na escola, em número de anos e em número de horas por ano, não se compara com o tempo passado numa instituição de infância. Por fim, a escola tem o projecto explícito de transformar as crianças, de lhes ensinar saberes e saber - fazer, mas também valores e atitudes que podem prolongar a educação familiar ou pelo contrário entrar em conflito com ela.

4.7. O interesse crescente da família na escola

Uma primeira grande questão para P. Ariès e que é, aliás, das mais directamente observadas nos nossos dias na sociedade portuguesa, relaciona o escolar e o profissional, dificilmente apreensíveis pelos enredos que as envolvem e os resultados que desencadeiam. De qualquer modo, a sociedade moderna e os responsáveis políticos investem na escola como principal factor de combate às desigualdades sociais e, no entanto, estas não só prevalecem como acentuam insistentemente. Por outras palavras, para além dos investimentos financeiros e pedagógicos dos poderes políticos para alargar, democraticamente, os benefícios da escolarização e a “*diplomação*”, em fim de percurso, e uma vez que estes parecem não atingir os seus objectivos mais imediatos, qualquer estratégia desta natureza terá de incorporar a família, enquanto actor fortemente interveniente, no processo.

Para P. Ariès, como acabámos de ver, um dos principais elementos que faz emergir a família moderna é precisamente o crescente interesse desta pela escola, designadamente durante os séculos XIX e XX. Desde finais do século XVIII, a implementação das novas concepções de família vai induzindo, globalmente, dois tipos de comportamentos em relação à escola e à natalidade: uma família moderna que, investindo na escolarização dos filhos e no seu futuro, adopta um comportamento que tende a delimitar a natalidade e, ao invés, uma família tradicional que, valorizando o património económico, continua a ser fecunda e a não dar demasiada importância à escolarização.

Efectivamente, com este complexo de transformações e o decorrer do tempo, vai-se assistindo a um declínio da sobreposição entre a família e a casa, como local de trabalho, no sentido amplo e tradicional do termo, dando-se lugar, inversamente, à implementação da sociedade do emprego que, exigindo diplomas escolares mais qualificados e mais formação profissional, conduz, progressivamente, a família a investir, de forma mais generalizada, na educação escolar dos filhos.

Assim o entende P. Bourdieu, (1989:388) ao afirmar que, “*As ‘estratégias educativas’, conscientes ou inconscientes – portanto, as estratégias escolares das famílias e dos filhos escolarizados são um aspecto particular – do investimento a longo prazo que não é necessariamente apreendido como tal e que não se reduz, como o crê a economia do ‘capital humano’, à sua dimensão estritamente económica, ou mesmo monetária, pois que visa primordialmente produzir agentes sociais capazes e dignos de receber a herança do grupo, isto é, de ser herdeiros através do grupo.*” De um tal modo de conceber esta realidade resulta que, não só a permanência da herança familiar continua assegurada, como, se possível, revalorizada, através da componente escolar, pese embora a necessária adaptação às transformações sociais e económicas em curso.

Mas podemos ter ainda outro horizonte de análise de comportamentos da família moderna em relação à escola. Em primeiro lugar, seguindo a perspectiva de F. de Singly (1993:23) e que já havia sido vislumbrada por E. Durkheim nas suas análises acerca das metamorfoses sobre a desvalorização da herança de tipo material, designadamente fundiário, no seio da família conjugal, comparativamente com a família anterior, importa ter em conta que a reprodução da componente escolar escapa, muitas vezes, à boa vontade e até aos esforços da família, uma vez que a escola, tendo uma última palavra e concedendo diplomas, retira-lhe, assim, a prerrogativa do legado directo. Neste caso, o que se nos afigura dizer é que o capital cultural e estatutário, sendo incorporado, não é tão susceptível de ser legado, directamente, quanto o capital económico, sem mais mediações. Entre estas, a escola com todo o seu arsenal de mecanismos, tem uma importância crucial. A família, mesmo escolarmente bem dotada e influente só indirectamente pode intervir neste processo.

Torna-se bem patente que, nem todos os filhos de pais que possuem elevado capital escolar, embora sejam a grande maioria, conseguem entrar, por exemplo, nas universidades públicas em Portugal ou ainda menos no curso que pretendiam. Outro tanto se diga do que se refere ao sucesso do percurso escolar académico. Não basta ter

entrado na escola e na Universidade, ter em casa pais cultos e bibliotecas familiares com muitos livros ou outros elementos culturais.

Porém, quanto ao projecto pedagógico e mesmo à ética do esforço, vale a pena sublinhar que o papel da mãe se tem revelado dos mais importantes. Normalmente e apesar de exercer uma profissão no exterior, continua a ter a supremacia no acompanhamento escolar dos filhos, quer em casa, quer nos contactos com a escola, acabando, deste modo, por exercer, junto deles, uma influência mais eficaz do que o pai, ainda que, por vezes, este seja mais dotado de capital escolar.

De facto, este capital escolar tende a elevar-se, tanto pela extensão a um maior número de pessoas, homens ou mulheres como em termos de acesso a melhores diplomas e, por conseguinte, passa-se muito mais tempo na escola: a duração prolonga-se a jusante e na montante, na medida em que outrora designada segunda infância decresce, pois que entra-se cada vez mais cedo na escola e a juventude prolonga-se, dado que se sai cada vez mais tarde da escola. Eis um facto novo nas sociedades da modernidade avançada, que contribui para alterar as idades da vida.

A par da progressiva escolarização das sociedades desenvolveu-se a ideia de que a família ficou confinada a uma unidade residencial e de consumo, sendo a sua principal função a de assegurar o equilíbrio psicológico dos adultos e, de uma forma residual, a de socializar as crianças. A supremacia da educação escolar sobre a educação familiar transformou o professor no “*conselheiro da educação doméstica, o governador da família*” (Joseph cit por Segalen, 1999:268) e esta, a de sujeito activo e preponderante no processo de socialização, passou a assumir um papel subsidiário e complementar, atendendo a que a escola, não sendo o prolongamento da educação familiar, passou a ser o lugar produção da família.

Era esperado que a família construísse uma extensão de valores e normas, ou seja, que nos casos em que o modelo educativo das famílias “*chocasse*” com o da escola, a socialização familiar fosse “*neutralizada*”; no entanto, a escola não tem conseguido sobrepor-se às lógicas de reprodução familiar. A família continua a transmitir um importante património (material, simbólico e cultural) e a escola tem, na generalidade dos casos, reforçado essas diferenças patrimoniais. Confrontando o poder da socialização familiar com o poder da socialização escolar pode afirmar-se que se tem assistido à prevalência da primeira na determinação dos lugares ocupados na estrutura social, (Teresa Seabra, 2000).

Sabemos que nem as transformações das estruturas familiares ocorridas após a Segunda Guerra Mundial (nuclearização, baixa da natalidade, aumento dos divórcios, de famílias monoparentais e de famílias recompostas) nem a progressiva “*partilha*” do processo de socialização por diversas instituições esbaterem a importância do papel das famílias no processo educativo; pelo contrário, como salientam alguns autores (Segalen, 1999; Montadon e Perrenoud, 1987), as suas funções viram-se diversificadas e complexificadas, na medida em que, em última instância, passaram a ter de assumir a responsabilidade de proceder à síntese dos múltiplos elementos provenientes do exterior.

4.8. O investimento da família contemporânea na qualificação dos filhos

As sociedades actuais, com a escolarização massificada, são atravessadas por duas tendências aparentemente contraditórias: a crescente importância da escola na vida das famílias e a persistência de desigualdades nas estratégias ligadas ao investimento escolar. Por um lado, o investimento das famílias na carreira escolar dos filhos evoluiu no sentido de uma intensificação de procura de diplomas de nível mais elevado e de uma penetração da escola no próprio funcionamento das famílias. Hoje as famílias estão interessadas em mandar os filhos estudar e moldam as suas práticas e interacções à escolarização. A escola torna-se cada vez mais central nas estratégias de perpetuação social e nas interacções quotidianas. Por outro lado, o facto de estar em causa a definição do destino social de descendência coloca as famílias em concorrência. E as tendências de evolução das oportunidades mostram que este jogo continua a ser pautado por um investimento das famílias, em função da classe social. Além do aproveitamento escolar, a orientação na trajectória escolar adquire um papel determinante na definição dos destinos escolares e profissionais, estando por isso, no centro das atenções e interacções que atravessa a vida das famílias.

O investimento na escola, um dos objectivos prioritários das sociedades e dos seus governos na actualidade, encontra-se também no centro das preocupações das famílias. São estas últimas que protagonizam a procura de educação, fazendo escolhas e desenvolvendo estratégias que visam o sucesso escolar. Há muito que a sociologia mostrou que o investimento que os indivíduos realizam na escola não é um fenómeno puramente individual, devendo ser situado na família. Os recursos possuídos e o ethos de classe, decorrentes da posição ocupada pelas famílias na estrutura social, condicionam acções e ambições.

Na verdade, a realidade permite constatar que a par de um certo número de pais que parecem interessar-se menos pela escola, em grande parte, pertencentes a grupos sociais de condição modesta, outros investem cada vez mais na escolarização dos filhos, como estratégia de valorização do capital familiar, ainda que este reverta a favor do indivíduo. De facto, como começou por observá-lo E. Durkheim, ao invés do capital económico, o capital cultural é incorporado, o que significa que nem sempre oferece total garantia de transmissão e reprodução. De resto, como refere F. De Singly (1993), há sempre os “*falhados na escola*”, apesar dos esforços familiares e da própria escola, desde que não haja trabalho pessoal do aluno. A família de hoje, mesmo no interior da de condição social modesta, investe cada vez mais na escolarização dos filhos, em busca de um futuro melhor para os mesmos. Para o conseguir, mobiliza vários esforços, essencialmente, à volta de uma ética do esforço que compromete, igualmente, pais e filhos, com particular destaque para a mãe e do recurso a explicações suplementares, embora os grupos sociais mais desfavorecidos, frequentemente até por razões económicas, sejam os menos propensos em adoptar estes comportamentos.

É a própria família de orientação que prepara a autonomia e a independência dos filhos, tanto para antes como para depois de formarem a sua família de procriação, o que se inscreve perfeitamente nos grandes valores da modernidade: racionalização, separação das instituições e valorização do indivíduo em si mesmo, de modo a fomentar a sua autonomia e capacidade de intervenção. Ora, um elevado número de filhos tornaria mais difícil, senão irrealizável, este projecto para as famílias de condição social modesta.

Neste sentido, no que diz respeito à distinção dos comportamentos parentais em função do sexo, é interessante sublinhar que está ultrapassado o tempo em que a educação escolar mais prolongada, com particular destaque para o ensino superior, era mais direccionada para os rapazes. As mulheres tal como os homens, acedem aos mesmos graus de ensino e, ainda que algumas continuem a encaminhar-se, preferencialmente, para as designadas áreas “*feminizadas*”, outras, também, à medida que o sistema institucional escolar e alguns ramos do mercado de emprego se abrem aos novos ventos de mudança, conseguem romper com tabus ancestrais, enveredando por percursos escolares e profissionais que, até há bem pouco, lhes era vedados. Tudo isto exerce repercussões em termos das oportunidades de igualdade e de liberdade que, por sua vez, contribuem para alterar a concepção e as práticas dos papéis masculinos e femininos, tanto na sociedade, como no interior da família.

Actualmente, com as transformações sociais, políticas e culturais em curso, joga em favor da individualização e da individuação, tanto em termos familiares, como individuais, no sentido literal do termo, e a qualidade do diploma escolar, pelas perspectivas que abre ou que, inversamente, bloqueia, não é alheia a este fenómeno. Senão vejamos: são os indivíduos, homens ou mulheres, com diplomas escolares mais qualificados que têm, normalmente, melhores condições de acesso a empregos mais valorizados, a níveis culturais mais elevados e, portanto, a melhores condições de conquista da sua autonomia, um aspecto que tem vindo a ser enaltecido e procurado de modo incessante, ainda que, diferentemente, em função dos níveis económicos, sociais e culturais. Com efeito, só essa prerrogativa, embora aliada a outros elementos de ordem cultural, que consiste na mudança dos sistemas de valores, tem permitido alterar todo o tipo de relações que vão tecendo entre o indivíduo, a família e a sociedade.

P. Ariès considera que a valorização da infância enquanto tal, é tributária de dois grandes acontecimentos sociais: o surgimento da escola como factor de educação privilegiada e a emergência – solidificação do sentimento familiar. Na Idade Média a escola tinha um pendor assaz vocacional, com vista à preparação dos clérigos. A partir do século XV, primeiro com a expansão das universidades onde os alunos viviam numa vida colectiva, assumiu uma certa forma de orientação moral e depois, a partir de finais do século XVII e a passagem para o século XVIII, afirmou uma visão mais ampla dos seus objectivos e extensão em termos de formação humana e profissional. Posteriormente, com o alargamento e intensificação da escolarização a outros graus de ensino, a escola passa a ser cada vez mais difundida e valorizada por um maior número de indivíduos e famílias. Com esta perspectiva, vai-se formando uma nova percepção de educação escolar o que, concomitantemente, dá origem à concepção de família moderna, na medida em que a escola, retirando a criança da rua e da comunidade de parentesco e de vizinhança, passando de uma situação de aprendizado para uma outra de formando, a devolve à família.

Se este movimento se desenha, sobretudo, desde finais do século XVII, é inegável que o mesmo tem tomado até aos nossos dias maior consistência. A criança em movimento, adolescente e jovem vive grande parte do seu processo educativo e, provavelmente, para um certo número em crescendo, cerca de um quarto dos anos da sua existência, no interior dum espaço segregado, específico e único, como é o da escola, que está agora investida de o preparar para o acesso à vida pública nas suas várias dimensões profissional, social, política, cultural, familiar e individual. Em tais

circunstâncias, entre outros aspectos, a escola vai ter um papel importante para a solidificação da vida familiar privada.

Neste quadro, opera-se uma passagem progressiva da concepção da educação, outrora focalizada sobre o sistema de aprendizagem infantil no seio de outra família, para uma outra focagem educativa, insistentemente orientada para a importância da escola, sendo esta que permite devolver a criança à família. A escola substituindo paulatinamente a aprendizagem, exprime, igualmente, a aproximação da família e das crianças, do sentimento de família e do sentimento de infância, outrora separados, tanto a nível espaço – material, como simbólico (P. Ariès, 1973). Assim sendo, doravante, a família usufrui de condições para se concentrar muito mais sobre a criança.

É certo que a escolarização, em virtude da falta de implantação espacial generalizada dos estabelecimentos escolares, faz persistir ainda uma certa separação entre a família e a criança, em virtude do tempo passado nos estabelecimentos escolares, por vezes, até em situações de internato ou semi-internato, tal o caso do colégio. No entanto, esta não é, de modo algum, comparável, em termos de duração e de objectivos, às características da aprendizagem, quase sempre feita por terceiros, ou seja, noutras famílias. Ao contrário, agora, ao trazer a criança da rua e da comunidade para a escola, esta devolve-a à família, responsável primária pela sua educação, ainda que com a colaboração daquela. Além do mais, esta separação, quando existe, é concebida em função dos interesses da própria criança e não tanto numa perspectiva de assegurar a reprodução material do património familiar. Ao invés, valorizando a escolarização, a família visa apetrechar a criança de elementos que possam assegurar, cada vez mais, a sua profissionalização, numa nova ordem económica e social em devir que não tem deixado de implementar a “*performance*” do indivíduo apto para produzir. Ao mesmo tempo, idealmente, a escola, transmitindo saberes que, por sua vez, se vão construir em elementos de estruturação de pensamento e de cultura, contribui para a formação da autonomia individual, embora com o concurso da família.

Note-se que, com a implementação espacial generalizada dos estabelecimentos escolares, a nível do ensino básico e secundário, e com a valorização dos sentimentos de intimidade familiar em torno do grupo doméstico, se tem assistido, ao longo das últimas décadas, a uma desvalorização constante dos internatos, em favor da permanência das crianças e dos jovens no seio da família, durante o seu percurso de escolarização. De facto, esta prerrogativa de restituir a criança à família estende-se, igualmente nos nossos

dias, a outras situações que se prendem com várias situações que se prendem com várias formas de terapia médica, psicológica, psicanalítica, cultural e social.

Assiste-se, pois a uma revalorização da família, como procura da harmonia entre pais e filhos e da integração social dos mesmos, enquanto cidadãos. Actualmente a escola, conferindo as principais credenciais para o efeito e até porque democratizando-se leccionando, condiciona a posição social dos indivíduos no espectro da classificação, estratificação, integração e mesmo da exclusão social, desempenha um importante papel a este respeito. Digamos em relação a este último aspecto, que a escola, ao conceder ou ao recusar este ou aquele diploma, está a seleccionar em função do mercado de emprego, quiçá, a favorecer a integração ou, ao invés, a exclusão social destes ou daqueles indivíduos e, por conseguinte, (re) elabora para eles um estatuto social, embora este tenha sempre, como ponto de referência, a origem familiar. Não é, pois de admirar que, muitas famílias, tomando consciência desta realidade, invistam cada vez mais, na escolarização dos filhos, como estratégia de ascensão social.

4.9. Evolução histórica da relação escola-família

Até ao final da Idade Média, a aprendizagem das condutas e dos saberes necessários para a integração social processava-se sobretudo no seio da família e da comunidade. Com o início da idade Moderna a escola, enquanto espaço especializado, passa a substituir gradualmente a família e a comunidade.

No Ocidente europeu, é a partir de meados do século XVIII, nas franjas urbanas particularmente favorecidas da burguesia, que desponta um novo modo de olhar para a criança, num universo familiar cujos contornos se reconfiguram lentamente a partir dos valores do sentimento e da privacidade (Ariès:1973).

Face à família tradicional do Antigo Regime, a família moderna transmite de si a imagem de um espaço de proximidade afectivas, de troca de sentimentos, e menos a de um grupo de trabalho, onde os seus membros (homens e mulheres, adultos e crianças, enredados em densas relações de vizinhança e parentesco) se juntam e organizam por razões instrumentais de sobrevivência. Ao processo de sentimentalização, junta-se ainda a imagem da família como bastião da vida privada, virando costas à vida pública, fechando laços que a abriam antes ao espaço envolvente da comunidade, da malha do parentesco ou à vigilância da Igreja católica.

Emerge um novo sentimento de infância num contexto onde os casais ensaiam um controlo da fecundidade e em que, graças à melhoria das condições higiénico-

sanitárias, aos progressos do regime alimentar, os índices de mortalidade (sobretudo infantil) começam a regredir. A criança, no centro dos afectos do universo familiar, é agora encarada como alguém com estatuto e personalidade próprios, como gratificante do amor dos pais, e portanto reconhecida como ser único e vulnerável, a merecer carinho e protecção. Ao contrário das sociedades rurais do passado, em que era considerada um “*adulto em miniatura*” (e portanto precocemente integradas nas redes de trabalho colectivas), entende-se agora que a sua socialização deve ocorrer no lar (dominado pela figura da mãe) e na escola (onde sobressai a figura do professor); aqui, junto dos pais, são-lhe transmitidas competências técnicas, sociais e morais que lhe permitirão aceder, mais tarde, à força de trabalho e ao mundo dos adultos. Sob a ideologia da guarda e da protecção, a modernidade retira a criança do espaço público da rua ou das actividades produtivas, e procura contê-la em lugares especialmente delimitados e preparados para a acolher e vigiar.

Até finais da década de 80, e enquanto objecto autónomo de saber, a infância não mereceu, ao contrário da juventude, uma curiosidade directa por parte da investigação sociológica. Nem mesmo o estudo da vida privada, por exemplo na família, deu explicitamente visibilidade ao lugar original dos universos infantis na morfologia doméstica. Não que a família tenha sido pensada sem crianças; a presença destas nos agregados é recenseada e o seu número é contabilizado para definir dimensões e tipos de estrutura doméstica. Mas, no fundo, as crianças constituem apenas uma espécie de público adormecido.

Se a investigação no domínio da relação das famílias com as escolas e da escola com as famílias se desenvolveu apenas nos últimos 20 anos, o debate em torno dos papéis de cada instituição educativa tem a idade da própria escola.

Historicamente, a escola não aparece como um prolongamento de acção da família mas como uma instituição com finalidades específicas, jamais desempenháveis pelas famílias. Assim, a relação entre a escola – famílias esteve “*adormecida*” até aos anos sessenta do século passado, dado estarem os papéis de ambas as instâncias educativas separadas, cabendo à escola e aos professores instruir e dar sentido universalista à educação das novas gerações.

Apesar dos estudos revelarem uma predominância da defesa de abertura da escola às famílias tanto no caso dos professores como no dos pais, persiste uma diversidade de entendimentos sobre o papel a atribuir à escola e família, tanto da parte dos professores como dos pais.

A relação entre a escola e a família tem vindo a assumir importância crescente no actual contexto socioeducativo, sendo objecto de estudo do campo disciplinar das ciências sociais e da educação.

Para Pedro Silva (2003), a reflexão sobre esta problemática da relação da escola e a família põe a questão da relação entre culturas, a cultura da escola e a cultura das famílias, designadamente das famílias pertencentes a diferentes grupos sociais e da continuidade ou descontinuidade cultural existente. Significa ainda perceber qual a lógica de funcionamento da escola e como esta lógica interna se articula com as características da sociedade em que se insere, tendo presente que a escola pode contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática ou ser veículo de reprodução social e cultural.

A participação parental e o tornar-se membro deveriam ser processos naturais, direitos dos cidadãos que entram na construção de uma comunidade, sem que fosse necessário esse estatuto carecer de legitimação. Os trajectos de tornar-se membro da comunidade da escola fazem parte do exercício da cidadania, fundamental no desenvolvimento da participação democrática e na construção da cidade educativa, finalidades de missão da escola.

No início do século XX e no século XIX, a maioria das famílias não se relacionava com a escola pública, nem tinha meios para expressar ou fazer valer, enquanto grupos distintos, uma atitude crítica. Os pais de grande parte das crianças eram considerados ignorantes que era preciso educar. Se no início do século XX, alguns notáveis uniram-se para melhor defenderem as suas reivindicações relativamente à escola. De uma maneira geral, as famílias privilegiadas tinham a possibilidade de contratar preceptor particular que se deslocava a casa ou então matriculavam os filhos nas escolas que melhor respondiam às suas necessidades. Para as famílias populares, as crianças iam à escola, não havia escolha, como aliás ainda hoje acontece. Mais preocupadas com os problemas materiais de existência quotidiana não podiam, e provavelmente não imaginavam, intervir no mundo escolar. Assim, em geral os pais não eram admitidos na esfera escolar e as relações família - escola, tal como a temos actualmente, não existiam nas cidades. Mas se é verdade que nas comunidades pequenas, o professor, principalmente do primeiro ciclo, desempenhava um papel mais alargado do que nas cidades e estabelecia relações com as famílias. Não podemos pensar que nas zonas rurais os pais tinham uma maior intervenção no plano pedagógico do que nas cidades.

Mudanças ocorridas no modo de vida das famílias, na instituição escolar, e de uma maneira geral nas mentalidades permitiram a evolução das relações entre as famílias e a escola.

No início verificou-se uma transformação no lugar ocupado pela criança. Nos países ocidentais, seja qual for a sua ligação a uma larga rede de parentesco, as famílias adquiriram uma independência crescente na sua vida quotidiana; as relações são menos estreitas com a comunidade, talvez mais compatíveis com a vida nas sociedades industrializadas que exigem bastante mobilidade. Os laços do casal e os laços entre pais e filhos tornaram-se mais íntimos. Alguns autores falam em sentimentalização da relação, sublinhando o enfraquecimento da dimensão económica, das funções instrumentais das famílias e do desenvolvimento da dimensão afectiva e de um novo sentimento relativamente às crianças (Ariès, 1973; Shorter, 1995). Segundo Montandon e Perrenoud esta tese deve ser ponderada, pois não se pode sustentar que todos os aspectos instrumentais das interacções familiares desapareceram ou que os aspectos afectivos eram inexistentes anteriormente.

A criança sempre foi um investimento afectivo para os seus pais, e disso dão testemunho documentos escritos que datam muito antes do século XVI. Actualmente a tese de Ariès e Shorter são contestadas. Alguns investigadores negam que o conceito de infância fosse inexistente antes do século XVII, que até ao século XVII e mesmo até ao início do século XIX as crianças tenham sido tratadas com negligência e por vezes crueldade e, por fim, que no passado as relações pais - filhos tenham sido excessivamente formalizadas e desprovidas de emoção. O aspecto afectivo acentuou-se com a diminuição do número de filhos por família e o aumento das suas hipóteses de sobrevivência, mas isso não significa que antes não existia.

Por outro lado, a criança não perdeu toda a sua função instrumental. Se para muitas famílias representou, em determinados momentos da história, num capital económico ou um par de braços para trabalhar, hoje, na sociedade ocidental, o seu valor aumentou e isso deve-se à redução da natalidade. Com efeito, a criança constitui e continua a constituir um duplo investimento para a família, instrumental e afectivo, e ambas as dimensões mantêm a sua importância ainda que tenham sofrido algumas transformações.

Nos nossos dias, aquilo que caracteriza as relações afectivas entre pais e filhos é uma certa ambivalência, devido em grande parte ao discurso esclarecido que atinge progressivamente todas as classes sociais, através poderosos meios de difusão acessíveis

aos vários especialistas em assuntos de crianças. Assim, muitos pais já não sabem se devem enquadrar o mais possível os seus filhos, ou respeitar ao máximo a sua liberdade e a sua autonomia.

Podemos dizer que existe actualmente uma sentimentalização do instrumental e do afectivo. Este duplo processo acentua a importância que a criança assume na família, tornando-se simultaneamente uma questão social nos dois planos.

A evolução não atingiu exclusivamente funcionamento das famílias. O sistema escolar também se transformou. Todas as transformações do sistema escolar tiveram repercussões na vida quotidiana das famílias com filhos escolarizadas. No entanto, mesmo que a escola tenha entrado no domínio da socialização familiar não substituiu a família, como pretendem alguns autores, (Montandon, 2001). É verdade de que à primeira vista poder-se-ia pensar que a escola contribuiu para a uma diminuição das funções de socialização da família. Mas este facto não é assim tão evidente: a escola retomou as tarefas educativas que anteriormente eram desempenhadas, por exemplo, pela comunidade civil e religiosa ou por outras famílias que se encarregavam de garantir certas aprendizagens às crianças e não as que eram asseguradas pela família de origem. Actualmente a família encontra-se confrontada com métodos pedagógicos que nem sempre são os seus, assim como com a extensão no seio do sistema escolar de diferentes serviços de especialistas que é suposto ajudarem e orientarem as famílias. Os motivos e o campo das relações entre as famílias e a escola alargaram-se consideravelmente.

Para a família, perante o sistema escolar, a criança é em primeiro lugar uma aposta no plano afectivo. Na medida em que, por exemplo, nas creches, nos jardins-de-infância, e escolas primárias há maior preocupação com a felicidade e o desenvolvimento das crianças.

Também no plano instrumental, a criança representa para a família uma aposta relativamente à escola, porque esta última selecciona-a e orienta-a para actividades profissionais de forma mais complexa e mais subtil do que no passado, sem que a família possa intervir. Em todas as classes sociais os projectos profissionais alimentados pelos pais para os seus filhos, são frequentemente contrariados pela escola, mesmo que as classes privilegiadas tenham em geral, possibilidades de corrigir a trajectória. É verdade que a imagem da criança não é a mesma em todos os meios sociais e poderemos pensar que o seu futuro e a sua orientação escolar têm significados diferentes segundo a pertença social dos pais. Não podemos dizer que as classes

desfavorecidas não têm, por oposição às classes privilegiadas, projectos ou estratégias para os seus filhos.

A evolução da escola e da família tem tendência para acentuar o desafio entre as duas. Mas convém lembrar que certas mudanças culturais mais recentes e de ordem geral, contribuíram fortemente para evidenciar a necessidade de uma melhor comunicação. Trata-se em primeiro lugar da questão, em certos meios da ideologia da participação. Este fenómeno está ligado à avaliação do nível de instrução da população em geral, assim como à grande difusão do discurso especializado sobre a educação das crianças, que faz com que cada vez mais os pais actuais pensem que têm palavra a dizer sobre o método educativo.

4.10. A relação escola/família

Assim, na família, instituição de socialização primária, a criança é tratada por aquilo que é: vale o seu ser, a sua individualidade. Na escola, por sua vez, enquanto instituição de socialização secundária, a criança é tratada pelos professores não por aquilo que a distingue de cada um dos seus pares, mas precisamente por aquilo que os une: a categoria social que assumem naquela instituição. Os professores interagem com os alunos, aos quais é suposto deverem um tratamento igualitário. Estas interações são, assim, funcionalmente específicas, na medida em que espelham a relação entre dois estatutos, ao contrário do que acontece na instituição familiar, onde predomina a relação (funcionalmente difusa) entre pessoas. Os pais desenvolvem expectativas universalistas para com os alunos. (Lightfoot, 1978).

Mais do que uma mera relação entre diferentes actores sociais, a relação escola - família tem que ser entendida também como situando-se em torno de uma organização, a escola. Ora esta possui propriedades universais, a qualquer organização e propriedades específicas. A questão do poder, como há muito a sociologia das organizações o demonstrou, insere-se indubitavelmente nas propriedades universais. O poder nunca é absoluto, pelo que a negociação será constante, nunca havendo um resultado fixo e definitivo. Não será, assim, de estranhar que a relação que coloca face a face os professores e famílias em cada escola não obedeça a um padrão único, manifestando antes uma pluralidade tão grande quanto o número de escolas que houver.

A interacção entre escolas e famílias consiste, assim, numa relação socialmente condicionada, estruturalmente assimétrica, mas levada a cabo por actores.

A relação escola-família significa, em primeiro lugar, mais Estado. Note-se que ela é regulamentada e regulada (e tem vindo a sê-lo crescentemente) por este. De certa forma tem vindo a ser “conduzida” por este. O movimento associativo de pais, apesar da sua já visibilidade social, está longe de impor os termos da relação. Se o poder político tem correspondido a muitos dos anseios daquele movimento, não será tanto por este os tenha conseguido impor, mas antes porque o próprio poder central neles tem visto proveito. Aquilo a que temos vindo a assistir é a uma institucionalização crescente daquela relação.

“A interacção escola-família é, como todas as relações uma relação de poder. Uma relação de poder numa teia urdida por uma pluralidade de actores sociais. O poder, já o vimos, é desigual, mas nunca absoluto nem unidireccional. As crianças não estão (totalmente) indefesas. Apesar disso, elas representam nesta teia, de alguma forma, o elo mais fraco da cadeia” (Silva, 2003:293).

E ainda, segundo o mesmo autor, várias vezes diferentes pais testemunharam o seu receio em interpelar determinada professora sobre assuntos envolvendo o seu educando “*com medo de prejudicar a criança*”. Este poder sobre a criança que o professor (e a instituição escolar, em geral) detém constitui uma arma silenciosa mas sempre omnipresente nas relações entre pais e professores. Este uso da criança como moeda de troca significa que os pais estão parcialmente reféns dos professores; significa que esta relação entre encarregados de educação e docentes é, também por este motivo, estruturalmente desigual.

A criança constitui um actor social, desempenhando como tal, um papel não negligenciável na relação entre escolas e famílias. Assim, a relação escola-família não se esgota nas interacções que ocorrem no espaço físico da escola entre pais e professores. Esta relação é complexa e multifacetada.

A aproximação entre a escola, a família e a comunidade implica necessariamente um desafio que consiste, segundo Davies e Johnson (1996) na ultrapassagem de fronteiras tradicionalmente bem delimitadas. As dificuldades inerentes prendem-se então, com a progressiva invasão de territórios. O mundo profissional dos professores pode sentir-se ameaçado quando os pais tentam influenciar a escolaridade dos filhos; o círculo familiar é invadido, sempre que os professores dizem aos pais como podem apoiar melhor os seus filhos; as escolas podem sentir-se devassadas quando investigadores e outros membros da comunidade aparecem para as estudar ou para as aconselhar.

Assim, muitos professores parecem duvidar das vantagens do envolvimento das famílias na vida escolar e colocam forte resistência a esse intercâmbio. Muitos outros, reconhecendo embora vantagens teóricas duma colaboração com as famílias, receiam, também, que a participação dos pais lhes retire poder ou que aquela constitua uma forma de controlar e fiscalizar o seu trabalho. Olham a cooperação pedagógica com os pais como oposta à sua própria autonomia profissional que receiam, assim ver diminuída. A participação das famílias implica a partilha de poder e o *“desacordo surge quando se avança para níveis de envolvimento mais participativo como... tomada de decisões escolares e na partilha do poder deliberativo na escola”* (Marques, 1989: 55).

A união entre os pais e os professores é indispensável. A orientação em relação à criança é necessariamente diferente na medida em que os pais dos alunos são, antes de mais, pais dos seus filhos. A preocupação maior dos professores é com a sua classe e, neste contexto, as necessidades individuais dos alunos tem de se conformar ou pelo menos, estar em harmonia com os interesses do grupo, o que raramente acontece numa situação familiar. Os pais sentem-se muitas vezes intimidados pelos professores e os professores ameaçados pelos pais, e estes sentimentos resultam mais da falta de comunicação e entendimento entre as partes do que de desinteresse pela educação da criança.

Quanto aos professores, apesar da diversidade, dentro do mesmo país e de país para país, todos os autores reconhecem que as práticas de aproximação às famílias têm vindo a aumentar.

Se as barreiras também existem do lado dos pais, talvez sejam necessariamente coincidentes com os obstáculos que os professores parecem lamentar. Além disso, a maioria dos pais parece valorizar a educação evidenciando atitudes positivas relativamente aos efeitos da escola e faz, ainda, a distinção entre instrução e educação. Poucos se manifestam críticos em relação à escola ou aos professores.

Um outro tipo de dificuldade foi identificado por Perrenoud e Montadon (2001) e que diz respeito aos próprios alunos. A ausência de contactos directos entre os pais e os professores seria, ainda, agravada pela existência de contactos indirectos. Para além de todos os possíveis contactos indirectos através de outros pais ou professores, membros da comunidade, do caderno diário ou de outros materiais de ensino e de avaliação, os contactos indirectos mais perigosos seriam segundo os autores, aqueles que, inevitavelmente, são estabelecidas pelo aluno, a quem chamam vaivém.

Este, tirando partido do seu estatuto de intermediário, altera, em proveito próprio, as mensagens que transmite de casa para a escola e vice versa, contribuindo, muitas vezes, para a criação de imagens menos positivas não só dos pais em relação aos professores, como também destes em relação à família do aluno.

Por outro lado, a criança constitui, ela própria, uma mensagem da família, do seu estatuto social, dos seus valores e da interacção existente no ambiente familiar que, nem sempre, é adequadamente descodificada pelo professor. Num e noutro caso, o vaivém pode dar origem a equívocos e a conflitos não facilitando as relações, mas antes criando mais uma barreira entre a escola e a família.

4.11. A ambiguidade da expressão “relação escola-família” e a sua incidência nos sistemas educativos

Actualmente, na maior parte dos sistemas educativos, discutem-se as vantagens de uma maior abertura da escola aos pais. Tal abertura tem assumido formas diversas que vão desde a representação em instâncias de gestão a informações orais e escritas, à assistência a aulas, à participação em actividades, à multiplicação de contactos entre a família e a escola (Perrenoud, 1995).

Essa política de envolvimento dos pais tem-se reflectido na legislação ao nível da instituição escolar, mas também a outros níveis do sistema educativo.

Além disso, no paradigma legislativo actual, se apenas alguns pais se envolvem, muitos dos que o fazem é, frequentemente, por motivações políticas, ideológicas, ou de afirmação pessoal que podem ser alheias à preocupação com a verdadeira aprendizagem dos filhos. Os outros, os pais de difícil acesso, ficam, pelas suas características socioeconómicas, culturais, familiares, étnicas, linguísticas ou outras, definitivamente fora do processo.

Mesmo no que diz respeito às Associações de Pais, verifica-se que estas englobam ainda, uma minoria de pais. Destes, que provêm de meios socioeconómicos desfavorecidos, evitam os contactos com a escola, onde não se sentem à vontade. A participação nas actividades associativas continua fraca, embora os pais reconheçam o papel das Associações de Pais face à autoridade escolar. Muitos vão apenas quando são chamados e existem outros que nunca lá vão (Montadon, 1991). De referir, que as Associações de Pais tiveram a sua origem em França, nos anos 20 para defenderem os valores tradicionais da família. Os pais não precisam de passar a vida na escola para que a qualidade do processo de aprendizagem melhore. O que parece fundamental é que

todos os pais se envolvam em situações de aprendizagem e criem, em casa, um ambiente favorável a essa mesma aprendizagem.

Convém salientar, pois, que a legislação actual e, também, a tradição e os hábitos dos professores e das famílias não facilitam nem favorecem a relação entre estas duas instituições. Acresce, que a maior parte das famílias está de tal forma conformada com esta situação que assiste passivamente às decisões que se tomam relativamente à vida escolar dos seus filhos e pouco ou nada faz para se integrar onde, por direito, devia estar inserida.

Para M. T. Estrela (1993), a relação escola-família parece encontrar-se, actualmente, numa encruzilhada: por um lado, a vida urbana e tudo o que esta implica tem levado à crescente demissão das responsabilidades familiares e, conseqüentemente, a escola terá de servir de “*abrigo*” tendo, por isso, incumbências educativas que competem à família; por outro lado, e felizmente, cada vez existem mais pais que tentam participar na vida escolar dos filhos.

A escola devia dar o primeiro passo no sentido de preencher a lacuna existente em termos de comunicação não só entre a escola e a família, mas também entre estas e a comunidade, mas esta comunicação não deverá fazer-se num sentido único, sendo fundamental que os professores sintam necessidade de “*ouvirem os pais e partilharem com eles algum poder de decisão*” (Marques, 1993:28).

Segundo o mesmo autor, assiste-se, em Portugal, a uma burocratização das escolas públicas que se distanciam das famílias e voltam as costas à comunidade. Por esse motivo, essa forma de desumanização provoca, em geral, o aumento do número das escolas privadas.

O conflito entre a escola e a família decorre, em grande parte, do facto de os pais serem vistos pelos professores como “*intrusos*”, que vão fiscalizar a sua acção e não como parceiros que os poderão ajudar na sua acção educativa.

As famílias são responsáveis pela criação de um ambiente familiar favorável à aprendizagem em termos de preparação para a escola e de apoio à escolaridade. No entanto, estas obrigações requerem, por vezes, conhecimentos e capacidades que nem todas as famílias possuem. Nesse sentido, a escola ajudam-nas a desenvolver esses conhecimentos, adequados às necessidades específicas de cada nível etário, incluindo a compreensão da adolescência, a preparação para a entrada na universidade, a informação sobre outras saídas escolares e profissionais, e ainda sobre os tópicos de

segurança, de sexualidade e do consumo de drogas. Esta ajuda pode ser prestada através de reuniões de pais na escola ou de qualquer outro tipo de formação de pais.

As escolas podem ajudar os pais informando-os dos problemas que as preocupam, desenvolvendo a sua capacidade de intervenção de representação de outros pais e compartilhando com eles o seu interesse em melhorar as condições da escola. Os alunos apercebem-se de que os seus pais têm uma palavra a dizer e têm opção em relação às decisões tomadas o que, por sua vez, contribui para a favorecer o relacionamento no seio das famílias.

Para Villas-Boas (2001), o desafio consiste em que os pais que participam constituam, efectivamente, uma amostra representativa da comunidade em que a escola está inserida. Apenas desse modo, as decisões podem ter em conta os interesses e as preocupações dos grupos minoritários ou dos grupos mais desfavorecidos.

Os alunos, sem aproveitamento escolar e integração social, são centrais a todos os tipos de envolvimento e os direitos e as responsabilidades apontam na direcção da escola como na da família. Se o objectivo comum entre pais e professores for o da aprendizagem dos alunos, então torna-se necessário que, entre estes três intervenientes do processo educativo, os alunos, as suas famílias e os seus professores, existam genuínas relações de parceria, ou seja, uma verdadeira relação produtiva de aprendizagem. É importante que uns e outros compreendam os seus papéis, responsabilidades, problemas e preocupações para, em conjunto, poderem tirar o maior partido possível das experiências educativas que as crianças vivem. Para que essa compreensão exista, terá de haver necessariamente contactos: a aproximação contribuirá para diminuir as descontinuidades culturais.

Segundo Villas-Boas (2001), em principio não há discordância relativamente à necessidade do envolvimento dos pais na educação escolar dos seus filhos; na prática, porém, as dificuldades são muitas e limitados os casos em que esse envolvimento efectivamente se verifica.

4.12. A interacção escola-família

A família, em Portugal, é vivenciada como um valor central, a quem sempre foi entregue a responsabilidade quase exclusiva da educação das crianças pequenas. Focalizando-nos no período que decorre entre o início do século XX e a actualidade (período em que acontece a passagem da educação das crianças pequenas do espaço privado para o espaço público) é imediata a identificação do processo de

industrialização como o fundamental factor predisponente das alterações a nível das famílias, logo, da educação das crianças. Neste âmbito, Teresa Sarmiento (2005), salienta três fenómenos centrais que decorrem deste processo: 1º a economia familiar assalariada; 2º a transição demográfica; 3º as alterações nas estruturas familiares.

Sintetizando, salientamos que o primeiro fenómeno se caracteriza pela configuração das famílias como unidades económicas em que todos (muitas vezes, as crianças) contribuem para a economia familiar, verificando-se uma divisão clara entre o espaço doméstico e o espaço de trabalho. Se até então era possível trabalhar e, ao mesmo tempo, estar com os filhos, a partir dessa separação, deixa de ser possível fazer confluir essas duas actividades e passa a ser preciso a colaboração de outros agentes para acompanhamento das crianças.

No processo de transição demográfica verifica-se, a par de uma significativa diminuição da mortalidade infantil, há um abaixamento da fecundidade, o que, entre outras muitas ilações, colabora para um maior investimento nas crianças, enquanto bens raros, mais valiosos se tornam. Das alterações nas estruturas familiares decorrem fenómenos como a emergência da diversidade de tipos de famílias, a diminuição da sua dimensão e a dispersão geográfica/social das mesmas. Depois da quase exclusividade de um modelo composto por pai, mãe e filhos, ao longo deste último século, particularmente a partir da segunda Guerra Mundial e, em Portugal, depois da Revolução de Abril, em 1974, passaram a proliferar outros tipos de famílias (monoparentais, separadas, reconstruídas), mantendo alguns dos mesmos fundamentos, mas com configurações e dinâmicas internas menos padronizadas. A diminuição da dimensão das famílias é acompanhada e ajuda a explicar algumas alterações nos processos educativos familiares: por um lado, os filhos experimentam a unicidade da sua idade sem possibilidades de se confrontarem com outros de idades próximas e, por outro, os pais têm menos experiência de crianças, pelo que lhes é mais difícil saber enfrentar as fases de crescimento dos filhos. A dispersão geográfica/social, baseada no desenvolvimento do urbanismo e nos fenómenos de mobilidade social, criou condições nas possibilidades de as famílias se constituírem como redes de apoio, dada a passagem de famílias alargadas a núcleos familiares, isolados e dispersos.

Destes fenómenos decorre uma maior visibilidade da criança e da sua educabilidade, por um lado, evidencia-se a necessidade de encontrar novos sistemas de apoio para prestação de cuidados básicos e, por outro, reflecte-se nos modos de como a sua educação se processa.

Se é verdade que as primeiras razões que levaram à criação de espaços e de serviços de atendimento a crianças foram de ordem assistencial (tomar conta das crianças enquanto as mães trabalham), também é verdade que esta nova realidade foi acompanhada pelo desenvolvimento de áreas como a da Saúde e das Ciências da Educação.

4.13. A participação dos pais na escola

Sabemos que a colaboração, por si só, será um conceito de grande valor dentro de uma organização. Assim, à priori, a colaboração entre a família e a escola varia consoante os níveis de ensino: as idades das crianças são diferentes, assim como os objectivos dos professores e dos pais e as suas expectativas.

A colaboração implica parceria, envolvimento e participação de todos os intervenientes no processo.

Mas participar não será estar ausente, observando de longe. Participar será estar presente, partilhando, convivendo, cooperando, colaborando para atingir objectivos.

Segundo Daniel Sampaio (1996), os pais, actualmente estão demasiado ocupados e não têm “tempo” para dar atenção aos filhos, seja no campo escolar ou em casa, e por vezes delegam responsabilidades educacionais, esquecendo que a escola não pode educar sozinha e necessita da colaboração e participação da família para ajudar os alunos a ultrapassar os seus problemas e a crescer saudavelmente.

Para Ramiro Marques (1988:49), os pais são ainda uma “*presença silenciosa*” nas escolas portuguesas, o que vem contradizer os documentos legais e dificultar a melhoria da qualidade de ensino, tornando-se, assim, num obstáculo à democracia, porém, alguns anos já se passaram e naturalmente muitas coisas foram mudando, nomeadamente no que se refere à participação dos pais nas nossas escolas. Podemos actualmente encontrar, por exemplo as associações de pais e elementos representativos dos pais nos órgãos da escola com direito a intervir e discutir assuntos relacionados com a escola.

Em Portugal, a participação dos pais não é juridicamente obrigatória nem é socialmente muito frequente, mas existe, variando de contexto para contexto, sendo a vontade individual da educadora e a sua formação específica nessa área que tem efectuado alguma influência na promoção dessa colaboração (Formosinho, 1996).

Sabemos que as políticas educativas têm vindo a empenhar-se no sentido de criar legislação que favoreça o envolvimento das famílias na vida escolar dos seus

filhos, o que poderá ser um primeiro passo para sensibilizar pais e professores para a importância da relação entre a escola e a família.

Para Marques (1988:33), *“os pais são cidadãos, contribuintes e clientes ou, se preferir, consumidores”* e como tal, *“relacionam-se com as escolas em função da defesa dos seus interesses e das necessidades dos seus filhos.”*

Se a escola abrir as suas portas à família e à comunidade, dando-lhes espaço e oportunidade, fazendo-os sentir elementos cooperantes dentro da mesma e que ao participarem estarão a velar pelos seus interesses e dos seus filhos, poderá ser meio caminho andando para que a colaboração seja possível.

4.13.1. Enquadramento legal da participação dos pais na escola em Portugal

A educação de uma criança deverá começar no seio da família. Será junto da família que ela fará a sua socialização primária, as primeiras aquisições e aprendizagens, interiorizando determinadas regras com as quais irá viver.

A família terá como papel fundamental o de dar continuidade à vida humana através da *“paternidade”* e da *“maternidade”*. Mas terá, também, de assumir a sua responsabilidade enquanto tal, educando os seus filhos, preparando-os para viver em sociedade, fornecendo-lhes os valores adequados para que estes se possam tornar indivíduos capazes e crescer saudavelmente. É no seio da família que a criança vai adquirir toda uma herança cultural, com valores próprios que irão influenciá-la pela vida fora.

Como diz Daniel Sampaio (1996:33), *“homens e mulheres, na etapa média da vida, quase sempre muito ocupados profissionalmente, têm objectivamente pouco tempo para estar com os filhos, numa época que exigiria uma presença mais intensa.”*

Actualmente a criança passa grande parte do seu tempo no jardim-de-infância enquanto a família trabalha, o que implica, cada vez mais, a necessidade de manter uma boa relação com a mesma para que a colaboração entre ambos seja produtiva.

“Era à família que incumbia outrora a tarefa de educar as crianças em todos os domínios, desde a aprendizagem da vida em sociedade no seio de uma família por vezes numerosa até à sua formação profissional, determinada completamente pelo vínculo social”(Pourtois, et al, 1994:289).

Actualmente esse papel caberá simultaneamente à família e ao jardim-de-infância. A família educa e modela a criança consoante os seus padrões culturais e educacionais. O jardim-de-infância será uma continuidade da educação familiar, onde a

criança se educa, socializa e adquire conhecimentos que a poderão ajudar a viver em sociedade.

Seja qual for o papel que os pais atribuam à escola, terão de se defrontar com o facto da escola hoje não ser a mesma de ontem, assim como os interesses e necessidades das crianças que a frequentam serão necessariamente diferentes e que só uma boa colaboração entre os pais e os profissionais poderá contribuir para a existência de um jardim-de-infância melhor e mais útil às suas crianças e à comunidade que o envolve.

Segundo João Paulo II (1994:72), *“a família, de facto, é realidade social que não dispõe de todos os meios necessários para realizar os próprios fins, nomeadamente no campo da instrução e da educação.”*

A família não consegue educar sozinha, há certas aprendizagens para as quais necessita de apoio da escola, daí a importância de uma boa relação entre escola-família.

O poder político também se tem vindo a preocupar com este bom relacionamento entre a família e a escola, uma vez que poderão ser muitas as vantagens que se poderão tirar da participação da família na vida da escola; tendo vindo a criar legislação adequada para que essa participação seja possível.

Ao nível da educação de infância também será importante a participação da família, seja na elaboração do projecto educativo, na organização e preparação de festas, passeios, na colaboração com a administração e gestão do jardim, na preparação e participação em actividades. Será de extrema importância que os pais estejam mais “intimamente” ligados ao jardim-de-infância, uma vez que estas crianças ainda de tenra idade, com muitas necessidades afectivas, motoras e cognitivas. Uma maior colaboração e participação das famílias ajudará a ultrapassar dificuldades e problemas existentes, assim como a compreender melhor os comportamentos de algumas crianças.

À família caberá sempre o papel principal na tarefa educativa dos primeiros anos de vida de uma criança; o jardim-de-infância poderá colaborar nessa tarefa, a partir dos três anos, mas não pode, nem deve, substituir a família. Desta forma, uma colaboração entre ambas as partes será ideal para se conseguir obter mais sucesso no processo educativo de uma criança, e para que esta possa usufruir da educação a que tem direito.

Pedro Silva (1994:307,308), diz-nos que a relação escola-família, sempre multifacetada e muitas vezes com contornos conflituais, tem vindo a ganhar visibilidade no contexto social, no plano das decisões de política educativa e só após 74/75, já em período de *“normalização”*, é que começa a aparecer, de uma forma tímida, a primeira legislação sobre o envolvimento dos pais na vida da escola.

4.13.2. Participação dos pais na escola – alguns conceitos

Vários têm sido os autores que se têm debruçado sobre a importância da colaboração entre a escola e a família. Além das muitas vantagens que se acredita poderem existir para ambas as partes, também sabemos que a criança hoje não é a mesma de ontem, nem será a mesma de amanhã! Além disso não podemos esquecer que cada pessoa é diferente, com uma personalidade diferente, e necessidades que lhe são próprias, o que pode ser bom para uns, poderá não o ser para outros.

Ao reflectimos sobre o conceito de colaboração, poderíamos defini-lo como sendo um modo de estar que conduz a pessoa a estar presente, participando e partilhando para atingir objectivos comuns, permitindo assim resolver “*problemas*” que existem entre as pessoas que fazem parte de um determinado grupo, ao mesmo tempo que ajuda no enriquecimento desse mesmo grupo.

Mas para que a colaboração entre a escola e a família funcione, terá de haver envolvimento e participação de todos os membros envolvidos. É à família que cabe o primeiro e principal papel de educar, mas a criança que agora frequenta o jardim-de-infância terá de viver na comunidade da qual faz parte. É, pois, importante que todos trabalhem em conjunto, colaborando para a integração destas crianças na sociedade.

O primeiro responsável pelo desenvolvimento da criança será a família. A ela compete iniciar a educação dos seus filhos. Se a família quiser educar para a vida comunitária, terá de ter uma estrutura participativa e responsável. Cada pessoa terá de ter consciência do papel que desempenha e das suas obrigações para com os outros.

Tal como a família, a escola “*não é uma sociedade democrática no sentido político. Mas a educação para viver numa comunidade democrática, alcança-se melhor num sistema escolar mais participativo do que num sistema de aulas teóricas*” (Diez, 1989:77).

Acrescenta ainda que os pais, dentro da comunidade educativa, terão as seguintes funções: a de “*informação*” (estarem informados e acompanharem os seus filhos); a “*participação*” (em associações de pais, projectos de escola, determinação dos objectivos da escola, actividades escolares e extra-escolares dos educandos); e a “*formação*” (preocuparem-se em aprofundar conhecimentos que o possa levar a estudar melhor os problemas dos seus filhos e da escola).

Participar implicará estar presente de alguma maneira, será partilhar, conviver, e colaborar para atingir determinados objectivos. Com a participação dos pais na escola,

poderemos mais facilmente mudar a escola, adaptando-a aos interesses e necessidades de toda a comunidade envolvente, criando assim uma escola mais atractiva para todos.

João Barroso (1995:25) diferencia a participação dos pais em dois níveis: o individual e o colectivo. No individual, a participação dos pais será feita junto de professores e directores de turma; no colectivo, através de Associações de Pais e Encarregados de Educação que os representam junto da direcção da escola. A primeira estará ligada essencialmente ligada à ideia de informação, prestação de contas e controlo; a segunda chama-se “*participação social e cívica*”, estando ligada ao sentido de “*solidariedade, co-responsabilização e partenariado*”.

Acrescenta que é na medida em que os pais se integram na escola como co-educadores que devem participar nas estruturas formais e informais de gestão quotidiana da escola, independentemente do direito que lhes assiste, sempre, de acompanhar a escolarização dos seus filhos e exercer o controlo democrático sobre o funcionamento da escola.

Licínio Lima (1992:176), fala da participação nas políticas educativas, dizendo que se transitou da “*participação espontânea*” para a “*participação organizada*”, e que esta passou a ser “*princípio democrático consagrado politicamente ao mais alto nível normativo*”, e exigiu, do ponto de vista formal, que a escola se organizasse para a participação, nomeadamente a “*criação de estruturas e de órgãos onde essa participação se passaria a realizar*”, através de uma situação democrática.

Ao reflectir sobre a questão do envolvimento dos pais na escola Marques (1993:30,33) aponta três abordagens: “*comunicação escola/casa*”, “*envolvimento interactivo*” e “*parceria*”. A primeira dirá respeito à relação casa/escola e vice-versa em que os professores se comprometem a informar os pais e os pais se comprometem a ir às reuniões e a supervisionar o trabalho de casa dos filhos. Na questão do “*envolvimento interactivo*”, Marques diz-nos que o que distingue esta abordagem da anterior é o apreço pelas culturas minoritárias. Neste caso, procura-se que os alunos sejam fluentes quer na sua cultura de origem quer na cultura dominante, sabendo usar ambas, de acordo com as situações e os contextos. Acrescenta ainda que este biculturalismo exige um olhar diferente face à comunidade e às famílias, entendidas, neste caso, como fontes de aprendizagem para a escola e pressupondo o reconhecimento da necessidade de manter uma relação entre o mundo da escola e o mundo exterior.

A melhor maneira de podermos proporcionar uma continuidade entre os valores e cultura das famílias e a escola será abrir a escola à comunidade, permitindo e

estimulando a entrada dos pais na escola, criando espaço para eles se reunirem, proporcionar comunicação frequente, tratá-los como verdadeiros membros da comunidade educativa e dar-lhes a conhecer o currículo escolar.

Segundo Lightfoot “*se nós reconhecermos que cabe à família o primeiro papel na educação das crianças, então a escola terá de incorporar no currículo os valores e as culturas das famílias e da comunidade*”(cit.por Marques,1993:33).

A terceira abordagem apresentada por Marques no que respeita à questão do envolvimento dos pais na escola é a “*parceria*”, a qual “*integra elementos das anteriores*” pois está igualmente preocupada com a melhoria do aproveitamento escolar das crianças em risco, com defesa do multiculturalismo e com o controlo comunitário das escolas. Esta questão da parceria escola/família exige uma mudança de atitudes dos professores que terão de encarar os pais como educadores igualmente capazes de intervenções facilitadoras do sucesso educativo. Para Marques, a parceria implica o consenso acerca dos objectivos como condição essencial.

Pretende-se obter uma escola com sucesso para todos, com a colaboração de todos, em que a missão de educar é partilhada por professores, pais e comunidade.

Para que a escola possa manter uma relação de parceria com a comunidade educativa, necessita tornar-se mais autónoma. Se o director executivo defender um modelo de escola de parceria, não burocrático, “*baseado no princípio de que o sucesso para todos só é possível com a participação de todos, iremos assistir a uma verdadeira partilha de poderes que tornará a escola mais ligada à comunidade e menos dependente das burocracias do Ministério da Educação*” (Marques, 1993:43).

Ao participar na escola os pais podem assumir várias posturas. Se participam na organização e tomada de decisões que digam respeito à escola, então colocaremos os pais na situação de parceiros; se, por outro lado, os pais se limitam apenas a ter contactos directos com o professor do seu filho, na maior parte das vezes ocasionais, podemos, talvez, colocá-los numa situação de pais informados, pois apenas se limitam a querer saber o que se passa na escola relativamente ao seu filho; se colaboram na preparação de festas e outras actividades, então passarão a ser colaboradores; podem ainda colocar-se na situação de convidados, se apenas se limitam a ir à escola dos seus filhos quando são solicitados, como, por exemplo, assistir a festas organizadas pela escola ou ir a reuniões de pais.

Segundo Don Davies (1989:71), os pais têm “*fraca participação*” nos dias de hoje nas nossas escolas; “*as ligações são poucas e limitadas, na maioria dos casos, as*

mensagens ocasionais e conversas acerca dos problemas académicos ou de comportamento dos filhos.” Sabemos, porém, que muita coisa mudou desde então; os pais já vão participando mais por iniciativa própria, vão mais a reuniões, participam em órgãos representativos como por exemplo associações de pais, assembleias de escola ou de conselho pedagógico, não se limitando apenas à sua relação com o educador do filho

A escola pode contactar com a família de muitas formas. Para Ramiro Marques a escola tem por obrigação comunicar com os pais para os manter informados sobre os progressos e dificuldades dos alunos. Essa comunicação pode assumir a forma de reuniões formais, encontros esporádicos, entrevistas individuais, envio de postais e uso do telefone, do caderno diário ou da caderneta escolar. Inspirando-se em Don Davies, Ramiro Marques (1993:111) apresenta-nos uma tipologia de envolvimento dos pais na escola: o *“trabalho voluntário dos pais”* que diz respeito ao apoio na organização de visitas de estudo, festas, comemorações, e outras actividades; a *“defesa de pontos de vista”* que está ligada à participação em reuniões de trabalho e organismos de consulta; as *“actividades de co-produção”* em que encontraremos uma participação ao lado dos professores e dos alunos, na organização de actividades educativas; e ainda a *“participação na tomada de decisões”* que diz respeito a uma participação na gestão dos assuntos escolares.

Don Davies (1989:60) fez um estudo sobre os contactos entre a escola e a família e concluiu que os resultados sobre os pais das crianças dos Jardins-de-Infância são significativamente diferentes daqueles para os níveis primário e preparatório. Justifica dizendo que *“os pais das crianças dos Jardins-de-Infância estabelecem contactos muito mais frequentes e variados”*. E acrescenta ainda que a maior parte dos pais que leva e traz as crianças ao Jardim-de-Infância, estabelece contactos informais com as educadoras, espereita as salas, vai ocasionalmente a reuniões e festas no jardim e recebe mensagens acerca dos progressos ou problemas da criança.

É muito importante que haja uma boa relação entre a escola e a família, pois juntos podem ajudar na resolução de problemas que possam ir surgindo e preparar os indivíduos para a vida em sociedade. As diferenças culturais existentes nas famílias dos alunos, provocam muitas vezes entraves à aprendizagem e a escola tem de estar preparada para ajudar a ultrapassar essas dificuldades, mas só com colaboração da família o poderá fazer.

Montadon (1994:190), refere um estudo feito em Genebra sobre as relações mantidas com os pais junto de uma amostra de professores do pré-escolar e da escola

primária, tendo chegado à conclusão de que a maior parte dos professores “*mantém vários tipos de contactos com os pais, individuais ou colectivos, formais e informais, entrevistas, reuniões de pais, aperitivos, aulas abertas, etc.*” No entanto, muitos professores não estarão receptivos à entrada dos pais na escola, pois acham que “*os pais não parecem interessados senão pelo seu filho e pelos seus resultados.*”

Ao abordar a questão da relação pais/escola, Montadon (1996:32) fala-nos dos diferentes contactos que os pais podem ter com os professores, nomeadamente encontros individuais ou em grupo, formais ou informais, por iniciativa dos pais ou dos professores. Acrescenta ainda que “*a falta de certos contactos do lado dos pais depende, por um lado da sua vontade e por outro das possibilidades que lhes são oferecidas*” (ibid:33). Muitas vezes os pais ficam à espera que a escola os convide, pois para ir a uma reunião de pais, a uma exposição, uma festa, uma aula aberta ou uma outra manifestação colectiva, é preciso ser-se convocado.

Segundo Montadon (1996:33), se considerarmos as taxas de presença dos pais que foram convidados pelos professores para diferentes reuniões, apercebemo-nos de que poucos pais deixam passar a oportunidade de ir à escola.

Montadon refere os contactos individuais entre pais e professores como sendo simples conversas informais ou então tendo um carácter mais formal como por exemplo as entrevistas, as quais serão para os professores “*uma maneira de ver e de informar sistematicamente todos os pais acerca dos filhos e aplicar ao mesmo tempo as instruções regulamentares e outras uma maneira de resolver problemas particulares*” (ibid:34). Para os pais, as entrevistas respondem a uma necessidade de saber mais sobre a escolaridade do seu filho, sobre a sua vida na escola, sobre a apreciação que dele faz o professor ou então a uma necessidade de resolver um problema particular.

As conversas informais serão mais comuns quanto menor for a idade da criança e vão diminuindo conforme ela cresce e avança na sua escolaridade.

Nos contactos que a família tem com a escola, Montadon (ibid:51,52) aponta a mãe como sendo aquela que assume a maior parte dos contactos com os professores. E acrescenta ainda que “*a taxa de actividade profissional no exterior da família não parece impedir a sua participação nos contactos individuais e colectivos.*” O pai limitar-se-á a manifestar-se mais por ocasião das reuniões e sobretudo das manifestações colectivas de tipo informal (festas, espectáculos, exposições).

Seja qual for a atitude dos pais no que respeita ao seu envolvimento na escola dos seus filhos, quer sejam colaboradores ou apenas convidados, se limitem a estar

informados sobre o que se passa relativamente ao seu filho ou se apresentam como parceiros, o importante será que pais e professores possam trabalhar em conjunto da melhor maneira possível, ultrapassando dificuldades e resolvendo problemas, contribuindo para construir uma escola capaz de satisfazer as necessidades e interesses dos seus alunos e da comunidade envolvente.

Outrora, a participação dos pais na gestão da escola nem sequer era encarada, e as relações entre a família e a escola eram muito limitadas. Segundo Epstein “*hoje as pessoas da escola reconhecem um papel importante aos pais dos alunos e estimam que as crianças podem aproveitar melhor a sua escolaridade quando a comunicação entre as famílias e a escola é boa*” (cit. por Montadon, 1994:189).

Para Anna Henderson “*quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento*” (cit. por Marques, 1993:24).

Marques (ibid:25) acredita que os efeitos positivos do envolvimento dos pais no aproveitamento escolar fazem-se sentir em todos os graus de ensino e grupos sociais.

A participação dos pais na vida da escola poderá ser uma forma de criar uma boa relação entre a família e a escola, além de que será também uma forma de democratizar as escolas, tentando criar situações de aprendizagem e de igualdade de oportunidades para todos.

Segundo Don Davies (1989:41,42) os pais e os professores portugueses, tal como noutros países democráticos, podem ser uma parte directa ou indirecta dos movimentos sociais com influência nas políticas educativas que avançam ou impedem a democratização e a igualdade social.

Além da legislação que vem sendo criada no sentido de favorecer uma melhor relação entre a escola e a família, nomeadamente no que respeita à questão da participação dos pais na escola, também poderemos encontrar a classe docente facilitando e favorecendo mais essa participação. Montadon (1994:189) acredita que são feitos esforços para informar melhor os pais, e até mesmo para os implicar mais na escolaridade do seu filho e na vida da escola.

Para Jorge Lima (2002:8), a escola que antes tinha o dever de informar os pais, passa a ter de interiorizar a ideia de que a participação dos pais na vida da escola é um dever que esta terá de fazer cumprir. Persiste, no entanto, a ideia de que existe um clima de desconfiança entre pais e professores, o que em nada favorece a cooperação. Apesar de tanto se falar sobre a problemática da participação dos pais na escola, continua-se ainda a sentir que estes estão algumas vezes ausentes. Concebe o envolvimento dos pais

na educação escolar dos filhos em três patamares distintos: “*mera recepção da informação*”, “*presença nos órgãos de gestão da escola*” e o “*envolvimento significativo na vida da sala de aula*” (ibid:147). No primeiro patamar os pais são vistos apenas como meros receptores da informação que a escola lhes transmite, no segundo são “*parceiros menores*” que colaboram com a sua presença nos órgãos da escola; no terceiro são pais parceiros activos que se envolvem na vida da sala de aula, havendo uma partilha de saberes, ideias, planificações e avaliações.

Segundo Pedro Silva (2002:97,99), a relação entre a escola e a família constitui uma relação complexa e aponta-nos duas vertentes “*a escola e o lar*” e duas dimensões de actuação “*a individual e a colectiva*”. Na vertente “*lar*” inclui todas as actividades relacionadas com a escola e desempenhadas em casa pelo aluno e/ou pelos pais; diz respeito ao apoio que lhes é dado pela família em casa. Na vertente escola inclui todas as actividades levadas a cabo na escola, individuais ou colectivas, por iniciativa dos professores, dos pais e dos alunos.

Quanto à actuação da família, Pedro Silva aponta-nos duas dimensões: a individual e a colectiva. A individual diz respeito a contactos individuais por parte dos docentes e dos pais quer através de notas escritas, de telefonemas, pessoalmente ou oralmente através dos educandos. Este tipo de envolvimento parental é o mais frequente, pois trata-se da “*defesa directa dos interesses dos seus próprios filhos.*” A colectiva corresponde a uma actuação mais organizada e traduz-se, normalmente, em actividades ligadas às associações de pais ou integração em órgãos da escola (ou outros) como representantes dos pais.

Podemos constatar que os termos envolvimento e parceria não podem isolar-se de outros como sejam a cooperação, participação e colaboração. Eles estão ligados entre si pois não pode haver envolvimento sem participação e vice-versa, nem colaboração sem cooperação, envolvimento ou participação, ao mesmo tempo que para cooperar é necessário colaborar; como é óbvio, todos eles se encaixam e necessitam uns dos outros para ter êxito!

Jorge Lima (2001:157) diz que Perrenoud define dois cenários possíveis no que se refere à relação pais/professores: os pais que valorizam a capacidade que a educação tem em assegurar uma infância feliz aos filhos e pretendem que os filhos gostem de ir à escola, se sintam bem, gostem do professor e dos colegas, se sintam integrados, façam coisas interessantes e tenham prazer naquilo que fazem, sejam respeitados acima de tudo possam desenvolver a sua personalidade; e os pais que se preocupam com a

necessidade de ver os seus filhos preparados para uma vida feliz quando forem adulto, sendo que esta felicidade se conjuga com a possibilidade de vir a ter um emprego bem remunerado, a capacidade de assumir responsabilidades, de ser materialmente auto-suficientes e organizados. Nesta situação encontramos pais que desejam encontrar na escola as condições que permitam aos seus filhos ficar “*bem preparados para singrar na vida*”, obtendo algo que lhes facilite ter um emprego e ser integrado na sociedade.

De uma maneira geral, pode-se dizer que os pais têm expectativas que representam uma “*combinação algo contraditória entre ambos os tipos de anseios e espera-se que as boas escolas sejam capazes de satisfazer todos*” (Lima, 2001:157).

Helena Marujo (2002) acredita que os pais, de uma forma geral, possam valorizar o seu envolvimento na escola, pois muitos pais querem envolver-se mas não sabem como fazê-lo, têm pouco tempo disponível, ou então face a uma escola que não estimula esse envolvimento. Diz-nos ainda que, durante muitos anos, a relação entre a escola e a família foi, no nosso país, uma relação um pouco “*negativa*”, pois a escola só chamava os pais quando os filhos estavam a ter problemas, além disso só os convidava para actividades em que não tinham mais do que o papel de espectadores como, por exemplo, as festas de Natal ou de fim de ano e a visita frequente de pais empenhados ou activistas era mal vista pela escola.

Parece existir em alguns estudos uma correlação entre a classe social e o envolvimento dos pais. Don Davies (1997), refere uma investigação feita por Annete Lareau (1989) sobre a relação escola – família numa comunidade operária e num meio de “*classe média superior*”, onde constatou haver uma participação da classe operária substancialmente menos interessada e menos rica. Don Davies, por sua vez, efectuou estudos e questionou os professores sobre o porquê dos pais mais desfavorecidos não se envolverem, a que os professores atribuem uma maior falta de interesse. Porém, revela que o grande problema destes pais não era o não quererem ajudar os filhos, mas o não saberem como o fazer, logo o maior apoio que a escola lhes poderia dar era ajudá-los a ajudar os filhos.

Sabemos que é no seio familiar que a criança faz a sua socialização primária, assim como as primeiras aprendizagens e adquire toda uma herança cultural que lhe é transmitida pela família, a qual irá, certamente influenciá-la pela vida fora. E, “*porque as famílias são agentes privilegiados de transmissão de valores humanos, de identidade cultural e da continuidade histórica, a sua função ganha um papel primordial no desenvolvimento de cada geração*” (Madeira, J. 2000:91).

Ana Nunes de Almeida (2000:9) acredita que a condição da infância tem duas vertentes de socialização: a família, “*lugar privado do companheirismo*”, e a escola, “*lugar público da instrução e da aprendizagem para a integração*”. O primeiro é o mundo dos afectos do universo familiar onde a criança é acarinhada e cria os seus vínculos familiares; o segundo é o local onde, junto com outras crianças, adquire competências sociais, morais ou técnicas para poder inserir-se no mundo dos adultos.

É de extrema importância que estes dois mundos possam colaborar contribuindo juntos para o desenvolvimento harmonioso da criança. E a criança no Jardim-de-Infância é extremamente sensível a estes dois mundos; é necessário que ela possa sentir-se bem, pois, só assim poderemos ajudá-la a desenvolver-se de uma forma saudável.

Teresa Sarmiento (1992:16) efectuou um estudo sobre as práticas educativas de envolvimento dos pais no jardim-de-infância onde nos fala sobre a cooperação dos pais a dois níveis: pessoal e organizacional.

Faz notar que “*a interacção é uma das condições base para o sucesso educativo da criança no Jardim-de-Infância*”, mas salienta que tal interacção “*requer o envolvimento do educador – criança – pais em acções comuns*”.

Refere Bronfenbrenner, cuja teoria do desenvolvimento humano aponta para a criança em interacção com a família mais chegada, depois com a família mais alargada e em seguida com a comunidade que a envolve; dizendo que “*esta colaboração é essencial para que o desenvolvimento se processe sem rupturas.*” Como já referimos anteriormente, a criança traz consigo toda uma história de vida que tem que ser tida em conta pela escola e, para que a integração da criança seja possível é essencial a colaboração activa dos pais em todo o processo educativo.

Se olharmos numa perspectiva organizacional veremos que “*a participação dos pais na vida do jardim-de-infância implica um contrato mútuo entre estes e os educadores e em que os primeiros se apercebam dos benefícios pessoais e paternos que podem advir da sua participação*” (Sarmiento,T., 1992:17,18).

Fazendo referência a Davies (1989), Teresa Sarmiento (1992) define envolvimento como sendo “*todas as formas de actividades dos pais na educação dos seus filhos – em casa, na comunidade ou na escola.*”

Aponta-nos, ainda a relação dos pais com a escola a dois níveis: como “*beneficiários*” e como “*clientes*”. Na primeira os pais são informados e controlam a oferta e as condições de recepção dos benefícios; na segunda os pais têm legitimidade

para tentar influenciar a orientação educativa da escola e a procura de maior diversidade na oferta curricular da escola. (ibid:20).

Os pais são utilizadores da escola, entendendo-os como “*público*”, sendo indirectamente servidos pela escola, na medida em que estes transportam consigo valores e normas da comunidade a que pertencem.

Segundo Teresa Sarmento (1995:24), “*A forma como os pais são entendidos pelos educadores terá influência no tipo de envolvimento que se realiza.*” E acrescenta ainda, referindo Wolfendale (1983), que a relação pais/escola sofreu uma alteração no que respeita ao conceito dos pais como clientes para um novo conceito de pais cooperantes. Sarmento faz ainda referência a João Formosinho (1989), que nos mostra esta alteração de conceitos no que respeita à organização escola. Formosinho entende a escola como uma Comunidade Educativa onde a colaboração entre todos os intervenientes deve estar sempre presente.

O nosso sistema educativo defende que a democracia e a participação terão de estar presente na escola, mas teremos de ter em conta que na escola existirão diferentes grupos com interesses diversos: professores, alunos, pessoal administrativo, pais ou representantes legais dos menores.

Se entendermos a escola como uma organização ao serviço da comunidade, então será justo que esta mesma comunidade participe na escola, para que esta possa, por sua vez, ir de encontro aos interesses e necessidades da comunidade que a envolve.

Desta forma, a escola será um sistema aberto ao exterior e, como tal, sofrerá as influências do meio ambiente cultural no qual os alunos e os respectivos familiares habitam. Será, pois, extremamente importante e vantajoso que a escola possa motivar as famílias e a comunidade envolvente à participação nas actividades escolares, assim como no seu projecto educativo.

Porém, tanto os pais como os professores poderão não estar preparados para essa participação. Tudo o que vem de novo gera desconfiança e insegurança. E a participação dos pais na escola tende ainda a percorrer uma marcha um pouco lenta.

Podem-se mudar coisas, mas mentalidades é sempre mais difícil. Cada pessoa será diferente de outra, com as suas práticas, valores, atitudes, hábitos próprios, e mudar aquilo que já está enraizado, e que, por vezes, se tornou rotina, será sempre difícil: podem ser os pais, que já transportam uma concepção própria da escola, e que dificilmente aceitam a mudança; podem ser entidades locais, tão habituadas a que a escola seja entendida apenas como o conjunto dos professores e dos alunos; podem ser

ainda os próprios professores, que se sentem mais seguros no modelo de escola e esquema de trabalho já habitual, onde se sentem à vontade e onde são os principais intervenientes.

Para Marques “*quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que com idêntico «background», mas cujos pais se mantêm afastados da escola*”(1988: 9).

Caberá, antes de mais, aos técnicos da educação preparar e motivar os pais para virem à escola. A relação escola-família será cada vez mais importante; não podemos esquecer que, com toda a tecnologia hoje em dia existente ao alcance dos nossos alunos, logo desde tenra idade, encontramos um grande “*rival*”; a “*escola paralela*”. Além disso, a vida familiar influencia grandemente o aluno a todos os níveis, sejam eles comportamentais, cognitivos ou sócio-afectivos.

Marques (1988), diz que nem todas as famílias sabem como envolver-se nas actividades escolares, e nem todas as escolas encorajam os pais a fazê-lo.

A participação dos pais designa formas de relacionamento entre estes e a escola e implica participação na tomada de decisões e cooperação em actividades escolares e/ou extra-curriculares. Os professores terão a tarefa de esclarecer os pais e chamá-los à escola, aceitando-os como seus parceiros e tendo uma boa relação de colaboração.

Segundo Perrenoud (1995:89), na mais participativa das escolas, os professores e os pais encontram-se, na melhor das hipóteses, uma dezena de vezes, no decurso de um ano escolar, muitas vezes em conversas que só permitem uma conversa superficial. A este tipo de relação entre professores e os pais chama de “*contactos directos*”, os quais, à partida, serão a relação mais visível entre os pais e a escola. Através destes contactos directos que na maior parte das vezes não passam de encontros casuais, os pais poderão obter informações sobre o que se passa na escola do seu filho, assim como trocar informações úteis com o professor.

Também Luísa Homem (2000:68,69), fala-nos sobre estes contactos directos entre os pais e o pessoal, quer sejam simples telefonemas, encontros pessoais com conversas informais, actividades de festas da escola, entrevistas ou dias especiais de comemorações, o que importa é que os pais possam estar presentes.

Cada vez mais a escola terá um papel fundamental no desenvolvimento de um indivíduo. Com a existência de um pluralismo de valores e culturas cada vez mais acentuado e o avanço tecnológico que se vive na sociedade actual, a escola terá de se “*modificar*”, criando novos interesses, motivações e aproveitando situações ou

vivências dos seus alunos. Não deveremos esquecer que *“há alunos com educações informais diferentes que se reflectem diferentemente na educação escolar: há alunos mais aptos que outros, há interesses e necessidades as mais variadas, há alunos que aprendem lenta e outros rapidamente”* (Formosinho, 1994:31).

Concordamos com Marques (1993), pois achamos que as escolas públicas e particularmente as escolas das grandes cidades têm de enfrentar o desafio de desenvolver estratégias educacionais que possam ir ao encontro destas novas realidades.

4.14. Sugestões de colaboração entre a família e a escola

Como qualquer organização que queira prosperar e obter bons resultados, a escola terá de se actualizar, além de que, os alunos de hoje não serão os mesmos de ontem, os interesses de uns não serão os mesmos de outros.

Segundo Marques (ibid:29) *“as escolas, como estruturas burocráticas que são, continuam a rege-se por rituais demasiado formalistas e a utilizar uma linguagem demasiado técnica, muitas vezes, incompreensível para os pais com baixos níveis de escolaridade.”*

Se queremos chamar os pais à escola, pedindo a sua participação, teremos de começar por mudar a escola, utilizando uma linguagem acessível a todos, pondo de parte certas *“estruturas burocráticas”*. Se quisermos criar bons programas de envolvimento dos pais, teremos de flexibilizar os rituais e as normas administrativas das escolas.

Se queremos que os pais se relacionem mais com a escola terão de ser os professores a tentar chamá-los e motivá-los, tornando-os seus parceiros e permitindo a sua colaboração na elaboração de actividades de interesse geral para a comunidade educativa, construindo uma gestão participada à parte das burocracias políticas.

Ramiro Marques (1988:7,8) diz-nos que se quisermos um sistema público de educação capaz de oferecer excelência e igualdade, é preciso descentralizar as escolas, libertando-as da *“asfixia dos despachos e das circulares emitidas de Lisboa.”* Acrescenta ainda: *“Para que a excelência e igualdade surjam associadas é preciso devolver as escolas às comunidades, que é como quem diz, às autarquias, às famílias, aos estudantes e aos professores que, através de uma gestão partilhada e isenta de burocracias, podem dar um sentido comunitário para as nossas escolas”* (pp.7,8).

Assim, a escola deve estimular os pais à participação, deixando que estes tenham um papel mais activo, não só como elementos representativos em associações de pais,

mas também estando presentes nos órgãos da escola fazendo força para que esta possa melhorar e ajudando a procurar soluções adequadas às necessidades das crianças; a escola deve ainda criar actividades que estimulem a participação dos pais e o seu envolvimento na vida escolar dos filhos, permitir que os pais possam participar nos projectos da escola e da sala dos filhos, criar oportunidades para que a participação voluntária dos pais seja uma realidade, organizar acções de formação de interesse para os pais, dialogar sobre o que poderão fazer com os filhos em casa e criar um ambiente de confiança, diálogo e colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo.

Cabe à família velar pela segurança, higiene, nutrição e o próprio desenvolvimento da linguagem da criança. A escola pode e deve colaborar sempre que necessário e oportuno e sugerir algumas formas de ajudar os pais a ultrapassar as dificuldades com que se depara muitas vezes em casa. A família pode ser estimulada a promover diálogos com os filhos em casa, ajudando-os nos seus trabalhos, falando sobre a escola e o que fez. A escola pode ainda promover a participação da família deixando que esta possa trazer projectos e ideias consoante as actividades que se vão desenvolvendo, estimular os pais a fazerem pequenas brincadeiras ou jogos com os filhos em casa, etc.

Sabemos, porém, que as formas de participação dos pais na escola nem sempre correspondem ao desejável, muitas vezes pelo horário de trabalho que não lhes permite estar presente tantas vezes quantas necessárias, outras vezes, porque os pais não estão interessados quanto seria desejável, têm alguma timidez e ficam na retaguarda esperando o que está para vir com receios de arriscar e correr riscos. Pode também acontecer que os pais queiram envolver-se na escola mas não saibam muito bem como o fazer.

Podem ser muitas e variadas as formas de participação; encontramos aqueles que participam activamente, aceitam as regras estabelecidas e até ajudam a criar outras se necessário, colaboram na elaboração de projectos, dando ideias e arranjando soluções para resolução de situações problemáticas; os que se envolvem e podem estar em desacordos mas não ajudam na resolução das situações problemáticas; os que se calam e têm uma participação mínima, os que ficam passivos e não contestam nem dão a sua opinião e os que ficam numa situação de expectativa à espera que os outros tomem a iniciativa.

Qualquer que seja a participação dos pais na escola dos filhos é sempre de valorizar, mas não devemos esquecer que cabe à escola abrir as suas portas e permitir

que a colaboração entre ambos funcione. A colaboração entre os profissionais da escola e as famílias é fundamental para que possa existir um modelo exclusivo, pois só com a colaboração de todos podemos construir uma escola para todos com igualdade de oportunidades para todas as crianças, quer tenham ou não necessidades educativas especiais. Não podemos no entanto esquecer que a colaboração deve ser voluntária e baseada numa relação de parceria onde a confiança e o respeito devem estar sempre presentes, requer também partilha de objectivos comuns, de recursos e de responsabilidades. Só assim se pode criar um ambiente de colaboração.

CAPÍTULO V

Perante a problemática que nos propusemos desenvolver e tentando dar resposta às perguntas de partida “Quais as representações das famílias de quatro creches do concelho de Guimarães sobre o papel das creches na educação das crianças?” e “Qual a relação entre a escola e a família?”, construímos duas entrevistas (ver anexos) com as quais pretendemos recolher dados que nos permitem compreender e obter algumas respostas à temática do nosso estudo.

Desta forma iremos, nesta segunda parte começar por fazer um enquadramento teórico da metodologia utilizada, referindo depois os procedimentos que efectuamos, os respectivos objectivos do nosso estudo e as razões da opção para esta escolha de recolha de dados. Apresentamos, em seguida o contexto de investigação e a caracterização da respectiva amostra.

Por fim, iremos proceder à análise das entrevistas e à discussão dos resultados obtidos, apresentando em quadros as variações de opinião mais significativas encontradas.

5. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

5.1. Enunciação do Problema

A relação entre a escola e a família tem vindo assumir importância crescente no actual contexto socioeducativo, sendo objecto de estudo do campo disciplinar das ciências sociais e da educação. Assim, tentar perceber esta relação.

Observei, a partir da minha experiência profissional, a trabalhar em creches como educadora, que praticamente não há participação dos pais no quotidiano dos seus filhos na creche. A família praticamente só interage com a instituição para fazer a matrícula, levar e buscar as suas crianças, ouvir reclamações ou pedidos de ajuda e apoio para festas.

Dadas as funções sociais da creche, essa interacção é essencial. Entendo a creche como um espaço privilegiado para trabalhar a promoção da saúde e a prevenção da doença, bem como atender às necessidades biológicas, psicológicas e sociais da criança. Para isso é necessário trabalhar com as famílias, para que elas cuidem das suas crianças, de forma a propiciar-lhes condições para que se tornem adultos saudáveis e, assim, contribuam para a formação de uma sociedade mais humana e solidária.

Assim, o problema centra-se na resposta às questões:

- Como é que as famílias exercem a sua participação na creche?
- Que expectativas desenvolvem as famílias quando colocam os seus filhos na creche?
- Como é que as famílias vêem os profissionais que trabalham na creche?

A colaboração creche família insere-se na problemática mais ampla da relação entre a família e a escola, pelo que também se inquire:

- De que forma é que os pais participam na vida escolar dos seus filhos?
- Há colaboração entre a escola e a família?
- A família tem uma relação activa com a escola?

5.2. Objectivos do estudo

Com este estudo pretendemos:

- Compreender a relação entre a creche e a família.
- Analisar a importância da realidade creche e as suas implicações a nível do bem-estar da criança.
- Analisar a inter-relação criança – família – creche.
- Verificar se a creche representa um suplemento e continuação das experiências familiares.
- Perceber a opinião dos pais no que diz respeito à relação que têm com a escola.
- Verificar se os pais participam na vida escolar dos seus filhos.
- Saber a opinião dos pais no que diz respeito à colaboração entre a escola e a família.

5.3. Método de investigação adoptado: o Estudo de Caso

A diversidade que marca a realidade social parece limitar a eficácia dos métodos dedutivos, próprios de uma investigação de carácter quantitativo, na medida em que tais métodos se constituem como demasiado generalistas. Tal diversidade exige, pois, do investigador o recurso a estratégias indutivas, uma vez que o mundo social se apresenta como um objecto de estudo complexo do qual se pretende emergir um conjunto de

conceitos, significados e relações, à luz dos quais será possível compreender esse objecto a partir do seu interior. Assim sendo, a opção metodológica que aqui assumimos possui um carácter, essencialmente qualitativo, constituindo-se como um estudo de caso, um dos modos de investigação possíveis no âmbito de uma estratégia qualitativa.

Ao elegermos esta metodologia predominantemente qualitativa para o nosso estudo, baseamo-nos na convicção de que é mais ajustada para captar a complexidade das interacções entre diferentes actores que têm interesses, tensões, ideais, sentimentos e valores muito diversos.

Segundo De Bruyne et al (citado por Lessard – Hébert et al, 1994), o estudo de caso represente uma abordagem centrada num campo real, porque não construído, aberto e não controlado, no sentido de não manipulável pelo investigador, sendo que o campo de investigação é abordado a partir do seu interior. No mesmo sentido, Robert Yin (citado por Lessard - Hébert et al, 1994:170) considera que o estudo de caso toma como objecto um fenómeno actual situado no contexto de vida real, não existindo uma delimitação entre o fenómeno e o contexto.

O estudo de caso pode definir-se como “*o exame de um fenómeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social*” (Merriam, 1988:9); ou então, como “*uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes.*” (Yin, 1994:13). Qualquer uma destas definições considera que o que especifica o estudo de caso é a natureza singular do objecto de incidência da investigação, e não o seu modo operatório (Stake, 1998). Aquilo que o diferencia de outros desenhos ou formatos metodológicos é o facto de se situar numa unidade - ou “*sistema integrado*” (Stake, 1998:2) - que se visa conhecer na sua globalidade: pessoa, acontecimento ou organização. Assim, Miles e Huberman (1994:26) propõem a seguinte tipologia de estudos de caso: estudos de definição espacial, que incidem em indivíduos, papéis sociais, pequenos grupos, organizações, comunidades ou “*contextos*” ou em nações; e estudos de definição temporal, que incidem em episódios ou situações, acontecimentos ou períodos limitados de tempo.

O estudo de caso tem vindo a ganhar crédito na pesquisa educacional. Este método há muito é utilizado em outras áreas do saber: medicina, assistência social, planeamento urbano, patologia das plantas, etc. (Stake : 1998).

O que caracteriza o estudo de caso, em relação a outros métodos de pesquisa é a “*focalização num sistema delimitado, um bounded-system*” (Rabitti, 1999:29). Stake (1998) diz que “*um caso pode ser uma criança, pode ser um grupo de alunos, ou um determinado movimento de profissionais que estudam alguma situação da infância. O caso é um, entre outros*” (p.15). Pode ser uma instituição, uma sala de aula ou, no caso presente quatro instituições em localizações distintas.

O objectivo primordial do estudo de caso é a compreensão do caso específico e não a compreensão de outros casos. Podemos então caracterizar o estudo de caso como o estudo de um “*caso*”, em profundidade. O estudo de caso caracteriza-se igualmente pelo facto de que reúne informações tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível, com vista a abranger a totalidade da situação. Assim, a abundância das descrições e a riqueza dos detalhes são características deste método (Rabitti:1999). Um caso pode ser estudado no seu estado natural ou, pelo menos, nas condições mais naturais possíveis.

O investigador, ao elaborar o plano de um estudo de caso, tem de ter em atenção que este não deve ser fixo, como nas investigações estatísticas ou experimentais. Durante a pesquisa as ideias mudam, as perspectivas modificam-se e os contornos do caso também, logo, transformam-se. Neste tipo de abordagem é muito importante que um investigador não se prenda rigidamente a um plano preestabelecido, pois a qualquer momento podem surgir aspectos que se revelem importantes para o objecto em estudo.

Neste tipo de abordagem, as técnicas mais utilizadas são, sobretudo, a observação, a entrevista e análise documental. Passamos então à apresentação da técnica predominante de recolha de dados utilizada.

5.4. Técnicas de recolha de dados utilizadas - a entrevista

5.4.1. Razões da opção para esta técnica de recolha de dados

Tendo em conta os objectivos deste estudo iremos optar pela técnica de recolha de dados da entrevista. É através desta técnica que pretendemos contactar mais de perto com as famílias das crianças que vão contribuir para o estudo, pois achamos que é método que se adequa melhor ao objectivo em estudo.

A entrevista é uma das técnicas de recolha de dados mais utilizada em estudos de caso. A entrevista é uma “*técnica em que o investigador se apresenta frente ao entrevistado, lhe formula perguntas com objectivo de obtenção de dados que interessam*

à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interacção social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que parte quer recolher dados e a outra apresenta-se como fonte de informação” (Gil, 1994:113).

Diogo, J (1998:103), afirma “*Instrumento de investigação social por excelência, a entrevista consiste num encontro entre duas pessoas, a fim de que uma obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional que permite estudar a lógica subjectiva do sujeito confrontado com lógica da temática de inquérito*”.

Bell acrescenta: “*A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade*” (1997:118). Assim, a entrevista é utilizada para “*recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo*” (Bogdan & Biklen, 1994:134).

A técnica da entrevista, como qualquer outro meio de avaliação / interpretação viável, permite-nos obter informações sobre atitudes, opiniões, crenças, experiências passadas ou comportamentos, colocando-nos nem sempre envolvidos com a realidade a analisar.

Esta utilização de informação verbal deve ser aplicada prudentemente, sob pena de se poder transformar num mero estudo de verbalizações e “esquecer o problema fundamental da relação entre opiniões e atitudes, por um lado, e comportamentos, por outro” (Foddy, 1996, p. 1). As atitudes são predisposições e os comportamentos são actos efectivos, concretos.

A fidelidade e a validade da informação recolhida podem ser questionadas devido a factos como características do entrevistador, características do entrevistado e formatos de entrevista incompletos e/ou incertos. Nesse sentido, a situação de contexto social em que decorre a entrevista deverá ser sempre considerada.

Note-se que, para poderem responder adequadamente às questões apresentadas, devem ser facultadas aos inquiridos «pistas» interpretativas, através de uma clara definição de tópicos, bem como a especificação de sentido/significados e de termos/conceitos. Ao responder, o inquirido deverá saber, de antemão, que o faz de acordo com os objectivos da investigação e não com os seus intuitos (Foddy, 1996).

Tendo em conta a natureza e objectivos deste estudo, iremos deter-nos apenas na especificação de um tipo de entrevista que permita ao inquirido grande liberdade de opinião e expressão - a entrevista semi-estruturada.

5.4.2. A entrevista semi-estruturada

A utilização de perguntas abertas permite aos inquiridos expressarem exactamente o que pensam, através das suas próprias palavras. Não se lhes sugerem respostas mas, no entanto, tornam possível a distinção do “nível de informação que os inquiridos dispõem; indicam o que é mais relevante no espírito dos inquiridos; e indicam a intensidade dos sentimentos dos inquiridos” (Foddy, 1996: 143). Contudo, o investigador pode decidir fornecer aos inquiridos indicações ou, inclusive, especificar um quadro de referência para as suas respostas como, por exemplo, definir o tipo de explicação a privilegiar ou se devem fornecer a sua posição pessoal ou adoptar um ponto de vista de um grupo social (Foddy, 1996).

Enquanto técnica utilizada, a entrevista semi-estruturada facilita o acesso ao contexto estudado de forma flexível e adaptado permitindo recolher um conjunto de informações procedentes da mensagem verbal do sujeito (Fernández-Ballesteros, 2004:259), nomeadamente, através das questões de resposta aberta que possibilitam a ferir dados diversificados e ricos em pormenor, descritos na linguagem dos próprios sujeitos inquiridos. A entrevista constitui-se como um documento pessoal, autorevelador (Serrano, 1994:32).

A entrevista semi-estruturada permite, então, aceder ao sentido que “(...) *os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.*” (Quivy e Campenhoudt, 1998:193).

Em suma, a entrevista fornece dados que, sendo transcritos dão origem a um texto que se constitui como instrumento de interpretação, substituindo a realidade, permitindo reconhecer que as pesquisas sobre o mundo social “(...) *se han convertido en una ciencia textual y que dependen de los textos como maneras de fijar e objectivar sus hallazgos*” (Flick, 2004:44).

A entrevista “semi-estruturada” pressupõe a formulação de objectivos prévios, mas não pretende a constituição de um grupo de questões preparadas e ordenadas. Nelas podemos introduzir sempre novos significados ou orientações na área temática.

A entrevista semi-estruturada permite maior liberdade de intervenção na resposta ao entrevistado e, embora o guião deste tipo de entrevistas contenha perguntas fixas e iguais para todos os entrevistados, permite também a flexibilização de sequência das perguntas e do léxico utilizado em função de cada entrevistado.

Na entrevista semi-estruturada fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão.

5.4.3. Condução da entrevista semi-estruturada

As entrevistas de investigação podem constituir ou um espaço opressivo para os entrevistados ou um momento de “*comunicação não violenta*” (Bourdieu, 1993:903). Desde logo, porque o que se encontra em causa numa entrevista é a verbalização de opiniões e interpretações. Ora, a desigualdade no acesso aos instrumentos de produção verbal, que se exprimem nas diferenças ante o “*interesse expressivo*” e a “*propensão para falar*” (cf. Almeida e Pinto, 1987:77) torna a entrevista um momento que pode ser extraordinariamente penoso para os respondentes.

O desejo de ser bem interpretado pode levar ao receio de não explicar adequadamente o seu ponto de vista, com o medo de comprometer a identidade individual ou grupal. A entrevista, deste modo, pode assemelhar-se a um embaraçante e perigoso exame.

Ora uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas dirigida por uma das pessoas, com objectivo de obter informações sobre a outra. A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo. O objecto da investigação é a compreensão das diferentes perspectivas pessoais e não dar uma lição aos sujeitos entrevistados.

No início da entrevista, tenta-se informar com brevidade o sujeito do objectivo e garantir-lhe que aquilo será dito na entrevista será tratado confidencialmente. A realização de entrevistas deve permitir a máxima espontaneidade, seguindo devagar as derivas da conversa e percorrendo com atenção os seus espaços de silêncio. As entrevistas devem ser uma oportunidade para os entrevistados se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as sem-razões por que se age e vive.

Uma “*escuta activa e metódica*” assim desenhada, é, segundo Bourdieu, uma forma de “*exercício espiritual*” (1993:913) onde se convoca a “*felicidade da expressão*” (id:915). Elementos adicionais deste modo das entrevistas que convergem na procura de respostas espontâneas e “*autênticas*” são a garantia da protecção dos respondentes através de pseudónimos e a atribuição que lhes é feita da “*palavra final*” sobre o que disseram, através da devolução do relatório final para feed-back, aspectos

estes que, entre outros, são considerados centrais no trabalho da entrevista investigativa (cf. Taylor e Bogdan, 1984: 87-88).

CAPÍTULO VI

6. RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS

O estudo incidiu nas representações das famílias sobre o papel das creches na educação das crianças em quatro creches do concelho de Guimarães.

6.1. Contexto de investigação – apresentação das instituições

6.1.1. Centro Social da Paróquia de Fermentões

A creche em estudo situa-se na freguesia de Fermentões, no concelho de Guimarães e no Distrito de Braga. Esta instituição nasceu em 2001, desde então sob a dependência do Centro Regional de Solidariedade Social classifica-se como uma IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social.

O Centro Social da Paróquia de Fermentões tem como objectivo fundamental o desenvolvimento e a integração de crianças com dificuldades de aprendizagem e marginalizadas sócio - culturalmente, tendo como fim o desenvolvimento da criança e a sua integração social.

Esta unidade de desenvolvimento está preparada e equipada para receber crianças em creche, jardim-de-infância e ATL. Encontra-se dividida em dois edifícios distintos. Assim, no edifício principal funciona o jardim-de-infância (constituído por três salas) e o ATL (formado por 3 salas). Num outro edifício funciona a creche, formada por 3 salas (uma sala de berçário, uma sala até um ano e outra dos 2 até aos 3 anos).

O pessoal técnico e docente é constituído por uma directora e coordenadora pedagógica que se encontra a finalizar a tese de mestrado em sociologia da infância, duas educadoras de infância licenciadas, uma educadora em estágio profissional e uma professora de informática. O pessoal não docente é constituído por quatro auxiliares da acção educativa, uma auxiliar de limpeza e uma cozinheira.

Esta instituição é servida por espaços exteriores como o recreio, o parque infantil e um campo de futebol /basquetebol.

A instituição serve crianças de uma população da classe média baixa, média e média alta. A maior parte das crianças são oriundas do concelho e da freguesia.

No contexto desta realidade, escolheu-se a valência da creche e alguns actores que gravitam nesta cena educativa, para unidade particular do estudo de caso. Assim, a

pesquisa incide sobre profissionais (educadores de infância e auxiliares de educação) e sobre os pais das crianças, uma vez que é necessário entender a realidade na sua globalidade e dos seus actores.

6.1.2. Lar de Santa Estefânia

A instituição em estudo situa-se no centro da cidade de Guimarães, no distrito de Braga. O Lar de Santa Estefânia nasceu no dia 25 de Abril de 1974, sob a dependência do Centro Regional de Segurança Social. O edifício onde funcionam as valências pertence à Segurança à Segurança Social. Em 1986, a administração passa a ser da responsabilidade do Lar de Santa Estefânia e classifica-se como uma IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social.

Esta instituição está preparada e equipada para receber crianças em creche, jardim-de-infância, A.T.L. e internato.

O Lar de Santa Estefânia tem como objectivo fundamental o desenvolvimento e a integração de crianças marginalizadas sócio – culturalmente, tendo como fim o desenvolvimento da criança e a sua integração social. Também acolhem crianças em risco que ficam internas na instituição

Esta instituição tem dois edifícios distintos. Num funciona o internato, jardim-de-infância e A.T.L. No edifício onde fizemos a investigação temos a creche e o jardim-de-infância.

O edifício é constituído por quatro pisos, uma piscina interior e um ginásio onde as crianças praticam natação e exercício físico com a colaboração de professores especializados. As crianças também têm aulas de informática, dança e música. Também encontramos um parque infantil no exterior.

O jardim-de-infância é constituído por quatro salas. Cada uma das salas tem grupos homogéneos em termos de idade, um educador de infância e uma auxiliar da acção educativa por sala. O total de crianças no jardim-de-infância é de setenta e oito. A creche é constituída por seis salas. As crianças estão distribuídas de acordo com a idade. A creche é frequentada por oitenta e sete crianças.

O pessoal técnico e docente é constituído por uma directora e coordenadora pedagógica e oito educadoras de infância licenciadas. O pessoal não docente é constituído por dezassete auxiliares, auxiliares de limpeza, uma cozinheira e auxiliares de cozinha.

6.1.3. Centro Social Padre Manuel Joaquim de Sousa

O Centro Social Padre Manuel Joaquim de Sousa é uma instituição de Solidariedade Social, com sede na freguesia de Cadelas (Caldas das Taipas), concelho de Guimarães.

Este projecto foi sofrendo alterações ao longo do tempo, quer a nível de denominação, quer a nível de objectivos fundamentais e população alvo. Decorria o ano de 1970, quando a Associação para o Jardim Infantil de Caldas das Taipas, abriu as portas à comunidade com o serviço de jardim-de-infância. No ano de 1984 e após e com aprovação da sua candidatura, passou a I.P.S.S. de forma a ser reconhecida também como instituição de Utilidade Pública.

Como forma de homenagem e reconhecimento, pelo trabalho realizado em prol da comunidade pelo Padre Manuel Joaquim de Sousa, em 1998 o presidente da junta lançou o projecto de construção de um Centro Social com o nome do mesmo.

A Associação demonstrou desejo em aliar-se a este projecto de grande amplitude social, cujo objectivo consistia em dar resposta aos problemas sociais predominantes na comunidade Taipense através da criação de equipamentos de apoio sócio educativo, por um lado e, pela aposta de apoiar pessoas com mais idade com diferentes tipos de situações - problema, por outro.

Para poder corresponder ao projecto, a Associação teve de alterar a sua denominação social para Centro Social Padre Manuel Joaquim de Sousa no dia 18 de Dezembro de 2001.

Com esta alteração, em 1999 foram criadas condições para a abertura de um Centro de Convívio do Apoio Domiciliário. Rapidamente o centro de convívio passou a desempenhar funções de centro de dia, já que a população carenciava dos serviços prestados por aquela valência.

Actualmente, tem como fins fundamentais a manutenção de um jardim-de-infância, ATL, creche, centro de dia e o apoio domiciliário sem fins lucrativos: apoio a crianças e jovens, apoio à família e protecção dos cidadãos na velhice e invalidez e em todas as situações de falta de subsistência ou incapacidade para o trabalho.

Além das valências anteriormente referidas possui parcerias com entidades estatais, nas quais resultam dois serviços disponíveis a toda a comunidade: o Rendimento Social de Inserção (RSI), Balcão de Atendimento do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).

A creche atende crianças dos 4 aos 36 meses num ambiente que substitui, temporariamente o meio familiar. Destina-se a crianças cujos pais estão impossibilitados de permanecer com elas uma parte do dia, funcionando neste período como parceiro no processo educativo individual de cada criança.

A valência da creche tem como objectivos fundamentais: proporcionar o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afectiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global, ou seja, físico, motor, cognitivo e sócio - afectivo e colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o percurso educativo de cada criança. A equipa de trabalho da creche é constituída por três educadoras de infância, três auxiliares de acção educativa e uma trabalhadora auxiliar. Tem um total de 33 crianças.

O jardim-de-infância é um espaço pensado e organizado em função das crianças com idades compreendidas entre 3 e 5 anos de idade. É o local a criança adquire e consolida conhecimentos e o seu grande objectivo é fazer da aprendizagem uma boa experiência para que a criança adquira um desenvolvimento pessoal, afectivo e social desejável.

O jardim-de-infância é composto por 4 salas (uma sala de 3 anos, uma sala de 4 anos, uma sala de 5 anos e uma sala mista). As quatro salas têm 100 crianças. A equipa pedagógica é constituída por 4 educadoras de infância e 4 auxiliares de acção educativa.

O ATL visa o acompanhamento das crianças em idade escolar, promovendo competências de estudo, atenção e concentração, mas essencialmente criando um espaço para a exploração de actividades não escolares de cariz variado: culturais, de expressão artística e de desenvolvimento cognitivo e motor. Também opera segundo princípios que permitam o desenvolvimento de comportamentos sociais determinantes para o futuro desenvolvimento do indivíduo.

A equipa pedagógica do ATL constituída por 2 professores e uma auxiliar de acção educativa. A capacidade máxima é de 45 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos.

O centro de dia é uma resposta social que consiste na prestação de um conjunto de serviços que contribuem para a manutenção dos idosos no seu meio sócio - familiar. Este centro tem capacidade para 15 utentes e neste momento é frequentado pelo mesmo número (15). Neste espaço os utentes podem partilhar com os outros os seus saberes, as suas experiências de vida e podem realizar as mais diversas actividades como desporto sénior, danças, cantares e trabalhos manuais.

O serviço de apoio domiciliário tem capacidade para responder às necessidades de 25 utentes. O serviço de apoio domiciliário presta cuidados individualizados a indivíduos e famílias, quando por motivos de doença, deficiência ou outro impedimento não possam assegurar temporária ou permanente a satisfação das suas necessidades básicas e/ou actividades da vida diária.

O rendimento social de inserção é uma medida de combate à pobreza, que assegura aos seus utentes e agregados familiares recursos que contribuem para a satisfação das suas necessidades e para o favorecimento de uma progressiva inserção social, profissional e comunitária, respeitando os princípios da igualdade, solidariedade, equidade e justiça social.

A equipa técnica é constituída por: um técnico superior de serviço social, um técnico superior de educação social e três auxiliares de acção directa.

O balcão de atendimento aos desempregados (parceria com IIEFP) é um serviço de atendimento aos desempregados, tem como objectivo estabelecer os princípios genéricos do envolvimento e da cooperação mútua, entre o centro de emprego e a instituição, quer a nível do desenvolvimento de acções conjuntas, no âmbito do acompanhamento dos desempregados beneficiários de prestações de desemprego, nomeadamente, o cumprimento do dever de apresentação quinzenal e também no sentido de promover e propiciar o desenvolvimento de medidas de apoio à procura activa de emprego e de melhoria das suas condições de empregabilidade, tendo assim em vista a sua reinserção, tão rápida quanto possível no mercado de trabalho.

6.1.4. Casa do Povo de Fermentões

A Casa do Povo de Fermentões, Instituição Particular de Solidariedade Social, está localizada na freguesia de Fermentões, concelho de Guimarães, Distrito de Braga. Está implantada em instalações próprias, ocupando uma área total de cerca de 12.000m², com uma área coberta de 5.700m², composta pelos seguintes equipamentos: pavilhão gimnodesportivo, salão nobre, serviços administrativos, bar social e olaria, salas para as valências sociais e museu da agricultura.

A Casa do Povo de Fermentões surgiu em 29 de Janeiro de 1977, marca o início de um novo ciclo na vida associativa da Comunidade de Fermentões. Herdou, então, esta instituição (da década de 60) do Grupo de Teatro Gil Vicente, do Centro Católico de Cultura e do Centro Cultural e Recreativo e Desportivo, altamente invejável.

A Casa do Povo de Fermentões tem como objectivos gerais: contribuir para o bem-estar das famílias, apoiar as famílias na educação dos seus filhos, ocupar os tempos livres dos jovens (evitando potenciais situações de risco), apoiar a terceira idade, promover a inter-geracionalidade, promover a prática desportiva e promover actividades culturais e recreativas.

A Casa do Povo de Fermentões tem as seguintes valências sociais: creche, jardim-de-infância, ATL, crescer agindo, centro de convívio, centro de dia e apoio domiciliário.

A creche é composta por 55 utentes, distribuídos por várias salas, tendo em atenção a idade. Como pessoal técnico tem 3 educadoras de infância, 3 auxiliares de acção educativa e 2 educadoras sociais. Tem como objectivos fundamentais: dar resposta à problemática sociocultural da comunidade no campo do grupo etário, prestando assistência exclusivamente a utentes com idades compreendidas entre os 3 meses e os 3 anos, promover o desenvolvimento integral da criança, através do aproveitamento da suas potencialidades, estimular o convívio entre crianças como forma de integração social e colaborar com as famílias para uma mais perfeita actuação no processo educativo.

O jardim-de-infância dispõe de 3 salas, com 25 crianças cada uma (sala dos 3 anos, sala dos 4 anos e sala dos 5 anos). Esta valência tem como objectivos fundamentais: estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favorecem aprendizagens significativas e diferenciadas e incentivar a participação das famílias em todo o percurso educativo de cada criança e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade. A equipa pedagógica do jardim-de-infância é constituída por 3 educadoras de infância, 3 auxiliares de acção educativa e 3 estagiárias (educadoras de infância).

O A.T.L. é a valência social que abrange utentes do 1º ciclo. A nível de infra-estruturas, dispõe de 4 salas devidamente equipadas, com material didáctico e audiovisual, ao dispor dos utentes, para que estes possam melhorar as suas condições de estudo, lazer e diversão. A nível de pessoal, cada sala dispõe de uma funcionária devidamente credenciada, que presta auxílio e orienta nas diversas tarefas. Actualmente esta valência engloba 130 utentes, o que faz de si a maior valência da instituição.

O Crescer Agindo é um espaço destinado a crianças e jovens do 5ºano até ao 9ºano, onde estes ocupam a maior parte dos seus tempos livres desenvolvendo diversas

actividades lúdicas e até escolares. De há 11 anos para cá o número de frequentadores tem vindo a aumentar substancialmente, fixando-se actualmente em 60 alunos.

Uma das salas tem computadores para os alunos poderem jogar, estudar e divertirem-se enquanto não chega a hora de estudo. A hora de estudo permite aos alunos a consolidação das matérias de várias disciplinas através da realização dos trabalhos de casa e de outros exercícios. Outras salas permitem aos alunos ocuparem o tempo com jogos, brincadeiras e até fazer a sua própria rádio.

O Centro de Dia conta com 20 utentes, maioritariamente idosos e funciona em instalações da Casa de Povo de Fermentões. Neste espaço encontram todo o apoio para as suas necessidades diárias. Inserido no mesmo espaço, encontra-se o Centro de Convívio, que agrega 50 utentes.

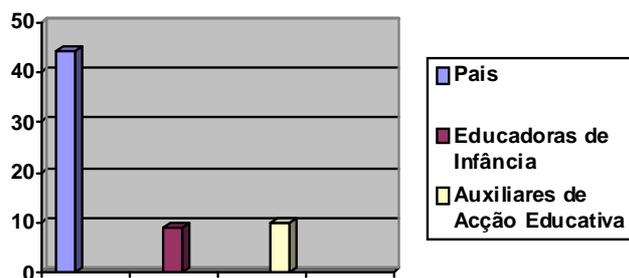
Esta valência funciona acima de tudo para que, aqueles por força das imposições laborais dos familiares ou isolamento provocado pela sociedade, possam desta forma encontrar na instituição um ponto de encontro com outras pessoas na mesma situação e conviver diariamente. Neste grupo de valências, destinadas ao apoio de utentes mais idosos, incluímos também o apoio domiciliário, com 30 utentes.

A Casa do Povo de Fermentões também dispõe das valências desportivas, com 200 atletas, nas áreas do andebol, voleibol, atletismo e pesca desportiva. As valências culturais são compostas por: museu da agricultura, olaria, rancho folclórico (60 elementos), teatro (elementos de várias gerações), escola de cavaquinhos (20 elementos) e escola de concertinas (20 elementos).

Esta instituição encontra-se em processo de certificação de qualidade.

6.2. Caracterização da Amostra

A incidência do nosso estudo recai sobre quatro creches do concelho de Guimarães. Foram entrevistados 44 pais, 9 educadoras de infância e 10 auxiliares de acção/auxiliares de acção educativa.



As entrevistas às educadoras, às auxiliares de acção educativa e pais das crianças de creche foram o segundo passo do processo de recolha de dados.

Os pais foram seleccionados aleatoriamente, tendo em conta a sua disponibilidade. Seleccionamos o mesmo número de pais, onze entrevistados por instituição, para assim conseguir dados mais fiáveis.

O número de entrevistados do pessoal docente e não docente não obedeceu a nenhuma selecção prévia, todos responderam às perguntas.

Para a realização das entrevistas foi utilizado o guião de perguntas. Todas as pessoas abordadas aderiram a esta iniciativa, embora alguns pais não aderissem por falta de tempo e os que aceitaram estavam sempre com muita pressa, por isso, algumas respostas são um “sim” ou “não”. Os entrevistados foram informados do objectivo da pesquisa e qual a importância da sua colaboração pessoal.

Em algumas das entrevistas tivemos de necessidade de iniciá-las com outros assuntos, pois alguns entrevistados apresentaram algum desconforto com a situação. No entanto, com o decorrer da entrevista, esse pouco à vontade foi desaparecendo. Para que uma entrevista decorra da melhor forma “*o entrevistado deve sentir-se absolutamente livre de qualquer coerção, intimidação ou pressão*” (Gil, 1994:119). Podemos dizer, assim, que as entrevistas decorreram num clima bastante agradável.

Para não se perderem dados significativos foi utilizado, durante a entrevista, um gravador. Ainda pensamos que este aparelho fosse, de alguma forma, intimidar os entrevistados, mas isso não aconteceu. Os nossos entrevistados não manifestaram problemas significativos com a presença deste instrumento de recolha de dados.

Todas as entrevistas foram realizadas nas quatro instituições em estudo, em espaços que não estavam a ser utilizados.

A duração de cada entrevista variou de pessoa para pessoa, uns eram bastante sintéticos, isto é, limitavam a responder sim ou não, outros gostavam muito de conversar. Houve, assim, em algumas ocasiões, a necessidade de estimular o entrevistado a responder.

Outros entrevistados dispersavam-se em aspectos sem muito interesse para o estudo, havendo assim, também, a necessidade de encontrar momentos oportunos para situar a conversa nos campos mais pertinentes.

De forma a assegurar a fidelidade do “*ouvido*”, os dados das entrevistas foram registadas em gravador e, posteriormente, transcritos e analisados.

6.3. Técnica de análise dos dados

A análise dos dados consiste num conjunto de manipulações, transformações, operações e reflexões realizadas sobre os dados recolhidos, com a perspectiva de salientar indicadores significativos e relevantes em relação ao problema da investigação (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994).

Para uma melhor percepção e leitura dos resultados decidimos apresentá-los em tabela ou gráfico, com tratamento percentual ou de número de frequência de registo, acompanhados da análise interpretativa e avaliativa dos resultados obtidos.

Perante as perguntas de partida que nos serviram de base para a elaboração deste trabalho “*Quais as representações das famílias de quatro creches do concelho de Guimarães sobre o papel das creches na educação das crianças?*” e “*Qual a relação entre a escola e a família?*” propusemo-nos reflectir e descobrir se os pais colaboram e participam na vida escolar dos seus filhos e saber a opinião dos pais e profissionais de educação relativamente à importância das creches na sociedade actual.

6.4. Apresentação e análise dos dados – entrevista às educadoras de infância

QUADRO Nº 1		
Opinião das educadoras em relação à permanência da criança em casa.		
<i>Creche</i>	<i>Resposta</i>	<i>Nº Freq.</i>
Lar de Santa Estefânia	A criança deve ficar em casa até aos 24 meses.	3
Centro Social de Fermentões	A criança deve frequentar a creche logo que possa.	2
Centro Social Pe Manuel de Sousa	A criança necessita da creche e da família.	1
	A criança deve ficar com os pais, mas também é importante a frequência na creche, para aí crescer de forma harmoniosa.	1
Casa do Povo de Fermentões	Até aos três anos a criança beneficiaria de um ambiente mais calmo em casa, Talvez assim, as crianças fossem menos agitadas.	1
	É conveniente a frequência da criança na creche, porque estimula o desenvolvimento global da criança.	1

Pergunta: Há quem pense que a criança deve estar em casa com os pais. Qual a sua opinião?

Como podemos observar no quadro nº1, a maioria das educadoras pensa que a criança deve frequentar a creche, embora seja importante a relação afectiva com os pais. Algumas educadoras evidenciaram os objectivos da inserção da criança na creche, embora também referissem o factor idade, ou seja, acham que a criança deve ir para a creche a partir dos 24 meses. Uma entrevistada pensa que o facto da criança ir muito cedo para a creche torna-a mais agitada.

QUADRO Nº 2		
Opinião das auxiliares relativamente à permanência da criança em casa		
<i>Creche</i>	<i>Resposta</i>	<i>Nº Freq.</i>
Casa do Povo de Fermentões	Não, é necessário que a criança se ambiente com outras. Acho que sim, desde que tenham disponibilidade.	2
Centro Social de Fermentões	Acho que não, para criar laços e regras é mais fácil em bebés. A criança deve ir para a creche. A socialização com outras crianças é fundamental, aprendem a partilhar e fazem actividades lúdicas.	2
Centro Social Pe Manuel de Sousa	Acho que não, para um melhor desenvolvimento da criança, a creche é uma boa opção. Sim, só a partir dos 2 anos deverá ir para a creche. Devia ficar com os pais até aos 3 anos, mas acredito que é importante o relacionamento com outras crianças.	3
Lar de Santa Estefânia	Sim, até aos 2 anos a criança deve ficar com os pais, embora os pais precisem de os colocar em creches mais cedo. Acho que deve frequentar a creche com outras crianças. As crianças deviam ficar com os pais até ao 1 ano de idade.	3

Pergunta: *Há quem pense que a criança deve estar em casa com os pais. Qual a sua opinião?*

Questionamos também as auxiliares de acção educativa/auxiliares de educação e verificamos que as respostas são coincidentes com as dadas pelas educadoras de

infância. Uma entrevistada refere que se os pais tivessem disponibilidade para estar com a criança, ela deveria ficar em casa.

Verificamos que as opiniões das educadoras são muito semelhantes, isto é, a grande maioria acha que o relacionamento com outras crianças é importante para o desenvolvimento harmonioso da criança. É interessante verificar, que tanto as educadoras de infância como as auxiliares de acção/auxiliares de educação, referem a idade mais adequada para a entrada na creche. Mas, sabemos que actualmente, a criança entra cada vez mais cedo na creche. Os motivos que levam a essa inserção tão precoce, deve-se sobretudo à entrada da mulher no mercado de trabalho.

QUADRO Nº 3	
Opinião das educadoras e das auxiliares sobre a oferta de creches pelo Estado	
Educadoras de Infância	Auxiliares de acção educativa/ Auxiliares de educação
Deviam ser gratuitas.	Acho que sim.
Dar um subsídio aos pais para poderem escolher a creche.	Devia contribuir mais.
O número de crianças tem vindo a decrescer, provavelmente, um dos motivos será o económico, pois ter uma criança na creche fica caro, daí algumas famílias optarem por recorrer às avós.	Sim, era uma mais valia para os pais.
Nem todas as famílias têm condições monetárias para pagar estes serviços.	O Estado deve facultar creches públicas ou então dar possibilidades às mães para poderem ficar com elas no seio familiar.
As creches têm um papel preponderante na sociedade actual, pois são poucos os pais que têm onde deixar os filhos.	O Estado devia dar um abono às famílias para ajudar a suportar as despesas com a creche.
O Estado não devia oferecer, mas oferecer condições de acesso a todas as famílias.	Acho que sim, para as crianças com dificuldades financeiras
Devia oferecer creches, pois as crianças não nascem com 3 anos.	Sim, pois nem todos os pais têm possibilidades de manter os seus filhos nas creches.
Tem o dever de oferecer um ensino com qualidade, seja qual for a idade da criança.	Sim, devia participar estes serviços, são muito caros.
Com a entrada da mulher no mercado de trabalho e uma carreira, têm necessidade de recorrer à creche.	Sim.
	Sim, pois a procura das creches é cada vez maior.

Pergunta: Acha que o Estado deve oferecer creches?

Podemos observar no quadro nº3, que a grande maioria das entrevistadas são unânimes ao considerar que o Estado devia ajudar mais, uma vez que as creches têm um papel preponderante na sociedade actual. Também referem o facto das creches não serem públicas, assim, não são acessíveis a todas as crianças. Nem todas as famílias têm condições económicas para manter um filho na creche.

É interessante verificar que, provavelmente, um dos motivos do decréscimo da natalidade será o facto das creches serem muito caras. Uma entrevistada diz:”*O Estado devia oferecer creches, pois as crianças não nascem com 3 anos.*”Esta afirmação vem questionar o porquê da não existência de creches públicas, já que existe o pré-escolar no ensino público. Fica em aberto a questão: O Estado deve ou não investir em creches públicas?

QUADRO N° 4	
Opinião das educadoras e auxiliares sobre o papel da creche em relação à família	
Educadoras de Infância	Auxiliares de educação /Auxiliares de acção educativa
Completamente, é a continuação da família.	Sim, com a colaboração dos pais.
Na ausência da família, é a creche que dá atenção e mimos.	Fazemos um trabalho para que isso aconteça.
Procuramos ser essa continuação.	Sim, mas nem só, a creche dá a possibilidade à criança de contactar com outras crianças, outras realidades que lhe trarão novas experiências. A creche faz a ponte entre a família e o mundo exterior
Sim, as crianças são tratadas como seres individuais.	Pode porque se trabalha em função do que os pais nos transmitem e a creche dá continuidade.
É um trabalho contínuo, que sai enriquecido para a criança, se houver um bom entendimento entre pais e a instituição.	Sim, visto que a interacção com diferentes pessoas faz com que a criança tenha um melhor desenvolvimento.
O trabalho na área do envolvimento parental é uma preocupação de toda a equipa educativa.	Sim, temos essa obrigação e dever.
Sim, com os pais, professores e com as mesmas práticas e atitudes educativas.	Sim.
É, em termos afectivos. Em termos pedagógicos existe um trabalho diferente para ajudar a criança em todos os níveis de desenvolvimento.	Sim, pois os conceitos básicos devem vir de casa
A creche proporciona experiências e vivências que complementam as experiências vividas em casa, oferecendo um ambiente acolhedor.	Sim.
	Sim, sem dúvida.

Pergunta: *Na sua opinião, a creche pode ser considerada um suplemento e continuação de experiências familiares?*

As educadoras de infância e as auxiliares de acção educativa/auxiliares de educação estão totalmente de acordo ao considerar a creche um suplemento e

continuação de experiências familiares, embora exista um trabalho em termos pedagógicos por parte destas profissionais. “A creche proporciona experiências e vivências que complementam as experiências vividas em casa, oferecendo um ambiente familiar e acolhedor.” “A creche faz a ponte entre a família e a escola.”

Verificamos que as educadoras de infância procuram fazer um trabalho na área do envolvimento parental, procurando juntamente com os pais ter as mesmas práticas e atitudes educativas, tratando a criança como um ser individual.

QUADRO Nº 5	
Motivações das educadoras e das auxiliares para o trabalho com crianças	
Educadoras de Infância	Auxiliares de Educação/Auxiliares de acção educativa
Gostar de crianças e querer trabalhar com elas.	É um trabalho de desafios, cada criança é diferente da outra.
Gostar de crianças, e ajudá-las no seu desenvolvimento.	Gostar de crianças e ver o seu crescimento.
Trabalho estimulante, uma vez que rotina é algo que não existe.	Surgiu a oportunidade.
Gostar de trabalhar com crianças e pode participar no mundo delas.	Gostar imenso de as ver crescer.
Gosto, admiração e responsabilidade.	O facto de estar sempre em contacto com crianças desde a adolescência.
Um sonho de criança, fruto de uma excelente experiência vivida no J.I.	Gostar de crianças.
Aspiração de trabalhar com crianças e participar no seu desenvolvimento.	Gostar de crianças desta idade.
Objectivo de vida e o gostar de crianças.	Adorar crianças e gostar de lidar com elas.
Por vocação e o prazer que é estar com crianças.	Carinho especial por crianças.
	Gostar de lidar com crianças.

Pergunta: O que a levou a trabalhar com criança?

Os motivos que levaram estes profissionais a trabalhar com crianças são muito semelhantes.

Uma educadora diz:” *É um trabalho estimulante, uma vez que a rotina é algo que não existe no contacto directo com crianças*”. Outra educadora, refere o facto de ter vivido uma excelente experiência quando frequentou o jardim-de-infância, daí ter optado por trabalhar com crianças.

Quanto às auxiliares, foi principalmente o gosto que as levou a trabalhar com crianças. Uma auxiliar de educação/auxiliar de acção educativa diz:” *É um trabalho com desafios, cada criança é diferente da outra, o que nos leva a estar atentas a cada uma delas de maneira diferente.*” ”*Gostar de crianças e ver o seu crescimento.*” Diz outra.

QUADRO Nº 6	
Expectativas das educadoras e das auxiliares em relação ao trabalho em creche	
Educadoras de Infância	Auxiliares de educação/Auxiliares de acção educativa
Achava que não era capaz de trabalhar com bebés tinha, medo de cometer erros.	Receio.
Em creche, é possível assistir ao desenvolvimento mais rápido das crianças nestes primeiros três anos e é quando adquirem mais competências. É motivador.	Receio por serem crianças pequenas.
Alegria, realização pessoal e é um trabalho gratificante.	Ajudar as crianças o melhor possível.
As crianças são surpreendentes a creche ajuda-as nas suas aptidões e necessidades de acordo com o seu desenvolvimento.	Como lidar com 8 crianças ao mesmo tempo.
O curso não dá formação para trabalhar em creche.	Educação cada vez melhor e que todas as crianças tivessem direito a um crescimento saudável.
Receio, por falta de experiência.	Ajudar as crianças a terem uma infância feliz.
Ter maior percepção e consciência da infância.	A curiosidade e a surpresa.
Mais trabalho “físico” em relação a outras idades.	As brincadeiras e os movimentos físicos das crianças desta idade.
Trabalho gratificante e rico em experiências.	Adquirir o máximo de prática e conhecimento.
	Achar que ia colmatar a falha familiar que algumas crianças têm. Considero a creche um “bem necessário”.

Pergunta: Que expectativas desenvolveu quando começou a trabalhar em creche?

Algumas das entrevistadas referem o receio como expectativa.

Tivemos referência de uma educadora e infância à não existência de formação para trabalhar em creche, pois durante o curso estas profissionais não têm estágio em creche, daí, o receio e o medo de cometer erros.

Uma educadora refere o seguinte: *“Em creche é possível assistir ao desenvolvimento mais rápido das crianças, nestes primeiros 3 anos é quando adquirem mais competências.”*

É interessante verificar que uma auxiliar de educação/auxiliar de acção educativa considera a creche um *“bem necessário”*, esta ideia vem reforçar a tese de que, hoje em dia, os pais dispõem cada vez de menos tempo para estarem com os filhos, devido às suas obrigações profissionais. Assim, a creche tenta ajudar as crianças, embora não seja uma substituta da família. Cada um desempenha o seu papel.

Intencionalidade educativa do trabalho em creche

Como podemos observar no quadro nº7 (em anexo) as creches onde incidu o nosso estudo desenvolvem actividades educativas. As educadoras de infância procuram desenvolver todas as áreas e competências próprias destas idades, adequando as actividades à idade e às características do grupo. Existe um projecto pedagógico e planificações semanais. Também são definidos objectivos a atingir.

Uma auxiliar de educação/auxiliar de acção educativa salienta o seguinte em relação às actividades: *“ Sim, dentro da sala existem meios, desde humanos a materiais, para que a criança retire proveito para a vida futura. A creche é um conjunto de experiências que se irão reflectir no futuro.”*

Verificamos que as creches não cuidam só da mudança de fraldas, têm uma intencionalidade educativa, embora não se descure os cuidados básicos. O cuidar e o educar são dimensões presentes em todas as etapas e instâncias da vida escolar e de formação da criança.

QUADRO Nº 8	
Opinião das educadoras e das auxiliares sobre a existência de uma relação de confiança com os pais	
Educadoras de Infância	Auxiliares de educação/Auxiliares de acção educativa
Sim, procuramos sempre manter uma relação com os pais, para que eles fiquem descansados, e a experiência que se lhes transmite deixa-os mais sossegados na hora de deixarem o filho.	Sim, com profissionalismo, sinceridade e abertura.
No início do ano fazemos uma visita às instalações e procuramos ter uma relação amistosa com a família, para permitir uma relação de confiança.	Uma boa relação com os pais.
Sim, uma relação que se constrói no dia a dia.	Acho que os pais têm confiança em nós.
Ainda não, estou a iniciar o ano.	Sim.
Sim, se assim não fosse, não se conseguiria fazer um bom trabalho.	A maior parte dos pais têm, outras nem tanto.
Sim, há uma relação de cumplicidade com as famílias.	Sim, faço os possíveis para que isso aconteça.
Sim.	Sim, de forma a que se sintam seguros e descansados quando deixam os filhos.
Sim, muito sincera e amiga	Sim.
Sim.	Sim.
	Sim.

Pergunta: *Tem uma relação de confiança com os pais?*

Quando perguntamos às educadoras de infância e às auxiliares de acção educativa/auxiliares de educação se tinham uma relação de confiança com os pais, responderam que sim, pois só assim existe um bom trabalho e os pais entregam os filhos a estas profissionais sem reservas.

Os profissionais necessitam de transmitir uma relação de confiança aos pais das crianças, para que assim se consiga realizar um bom trabalho entre a família e a creche.

QUADRO Nº 9	
Opinião das educadoras e das auxiliares sobre a relação escola/ família	
Educadoras de Infância	Auxiliares de educação/Auxiliares de acção educativa
Há uma relação pouco activa.	Sim, com os familiares que contacto.
Muito, são pais disponíveis para tudo que são solicitados (festas e reuniões).	Sim, estamos com os pais todos os dias e participam no que lhes é solicitado.
Sim, há cada vez mais envolvimento.	Sim, porque se fazem reuniões entre os pais e a escola de forma a que tomem conhecimento de todos os assuntos da escola.
Relação aberta e de cumplicidade com as famílias.	A maior parte dos pais sim, outras nem tanto.
A família tem e deve ter cada vez mais uma relação activa com a escola.	Sim.
Sim, cabe-nos incentivar essa relação.	Deveria ter, mas nem todos têm.
Na generalidade sim, mas depende da vontade de cada um.	Acho que não, os pais são pouco participativos.
Procuramos promover essa relação motivando os pais a participar em diversas actividades diárias e festivas.	Sim, sempre interessados quando solicitados.
Sim, procuramos pôr os pais à vontade para participarem e colaborarem nas rotinas das crianças.	Sim, até demais, pois há famílias que não têm conhecimento do que uma escola e acham que devem opinar sem perceber o seu conteúdo.
	Sim.

Pergunta: Na sua opinião, a família tem uma relação activa com a escola?

Analisando este quadro constatamos que na generalidade a família tem uma relação activa com a escola, embora algumas só participem quando solicitadas. As

educadoras procuram promover essa relação, motivando os pais a participarem em diversas actividades diárias e festivas.

É interessante verificar a opinião de uma auxiliar de educação/auxiliar de acção educativa: *“Tem, até demais, pois há famílias que não têm conhecimento do que é uma escola e acham que devem opinar sem perceber o seu conteúdo.”* Esta opinião vem reforçar a ideia de que, por vezes, a família gosta de se manifestar sobre matérias que os profissionais de educação não gostam que haja tanta intromissão, por exemplo, temos famílias não respeitam as rotinas da instituição, para elas os horários não existem. Para que esta relação seja de abertura, tanto a família como os profissionais de educação devem saber quais os limites de cada um deles, para não haver conflitos.

QUADRO Nº 10	
Opinião das educadoras e das auxiliares sobre a colaboração entre a escola e a família	
Educadoras de Infância	Auxiliares de educação/Auxiliares de acção educativa
Sim, a escola deve ser a continuação da família.	Sempre.
Hoje em dia há uma abertura maior, a escola promove cada vez mais actividades em colaboração com os pais. Muitas vezes, a falta de tempo dos pais impede uma maior colaboração.	Há pais que colaboram, mas a maior parte não.
Sim, desde que ambos tenham consciência da importância da continuidade do trabalho realizado com a criança.	Acho que se está a trabalhar nesse sentido.
Sim, há famílias mais interessadas que outras.	Sim.
De uma forma geral participam pouco, há uns mais interessados que outros.	Sim, há total colaboração.
São bastante participativos e interessados.	Sim, sempre que se justifique.
A escola promove essa colaboração e a interacção escola/família é maior.	Sim.
Sim.	Sim, sempre que possível.
Há uma relação de colaboração.	Sim, em geral os familiares tentam colaborar com a escola.
	Há, até demais, cada um deve ocupar o seu papel. A escola é a escola e a família é a família. As duas têm de se interligarem sem interferirem no papel de cada uma.

Pergunta: Na sua opinião, há colaboração entre a escola e a família?

Relativamente à colaboração entre a escola e a família, verificamos que as educadoras de infância e as auxiliares de acção educativa/auxiliares de educação acham que a maioria das famílias colabora com a escola. Não especificaram a maneira em que é exercida essa colaboração. Só verificamos que as escolas têm essa preocupação e até planeiam actividades em colaboração com os pais.

Os profissionais de educação voltam a referir a falta de tempo dos pais. Uma auxiliar de educação/auxiliar de acção educativa relembra que a escola e a família devem trabalhar em conjunto, mas não devem interferir no trabalho de cada uma, ” (...) *a escola é a escola e a família é a família.*”

Abertura da escola aos pais

Os profissionais questionados pensam que a escola está aberta aos pais. Mas, essa abertura deve ter regras e limitações, essencialmente, quando convidados pela escola, nunca impondo a sua presença. A escola desenvolve actividades ao longo do ano lectivo em que os pais têm uma participação activa.

Fazendo a análise do quadro nº11 (em anexo), sobre a abertura da escola às famílias, podemos constatar que a participação da família na escola, praticamente, só se verifica quando a escola convida a essa participação. A escola gosta de regras, por isso, em geral, a família só participa quando solicitada.

Podemos concluir que a participação e a colaboração exige regras de ambas as partes, para que essa relação exista.

Uma entrevistada refere o facto de a escola ainda não ter conseguido compreender as etnias.

6.5. Apresentação e análise dos dados – entrevista aos pais

Número de filhos

Da análise do quadro nº1 (em anexo), constatamos que existem mais famílias com um filho do que com dois filhos. Das famílias questionadas, não encontramos nenhuma com três filhos.

Nas quatro instituições onde decorreu o nosso estudo, é interessante verificar que foram entrevistadas quarenta mães e quatro pais (quadro nº2, em anexo). Estes dados mostram que é a mãe que se desloca mais vezes à escola para acompanhar os filhos. Entrevistamos as famílias conforme a sua disponibilidade, não foram seleccionadas antecipadamente.

QUADRO Nº3		
Opinião dos pais em relação à permanência da criança dos 0-3 anos em casa		
Creche	Resposta	Nº de Freq.
Lar de Santa Estefânia	Nos primeiros 2 anos de vida, a criança devia ficar com os pais.	3
	É importante que passem muito tempo com os pais, mas a creche ajuda a interagir com outras crianças.	3
	O convívio com outras crianças é importante para o seu desenvolvimento.	2
	As crianças devem ficar em casa até aos 3 anos, se os pais tivessem um salário mais alto.	1
	Até aos 18 meses a criança deve ficar em casa.	1
	A criança devia ficar em casa até ao 1 ano de idade, mas a mãe deveria ter um salário mais alto.	1
Centro Social de Fermentões	Até aos seis meses, a criança devia ficar com os pais.	1
	Até aos 12 meses a criança devia ficar em casa.	1
	O ideal seria a criança ir para creche aos 2 anos.	2
	A criança devia ficar em casa até aos 3 anos.	1
	O mais eficaz é que haja um equilíbrio entre a família e a creche. A criança devia passar muito tempo com os pais, embora a interacção com outras crianças seja importante para a sua socialização.	6
Centro Social Pe Manuel de Sousa	A criança devia ficar em casa com os pais desde que o Estado lhes pague o salário.	2
	A criança devia ficar em casa até aos 3 anos.	1
	Deve-se proporcionar à criança todo tipo de ambiente, para estabelecer uma adequada relação social. A inserção na creche é importante.	8
Casa do Povo de Fermentões	É importante que a criança conviva com outras crianças e tenha uma rotina diária.	2
	A creche é importante porque estimula o desenvolvimento da criança, tornando-a mais sociável e mais receptiva a novas aprendizagens. A creche não é um depósito de crianças, elas precisam de atenção da família.	7
	Até 1 ano devia ficar com os pais.	1
	Até aos 3 anos devia ficar em casa com os pais.	1

Pergunta: Há quem pense que a criança deve ficar em casa com os pais. Qual a sua opinião?

Da análise deste quadro podemos constatar que os pais têm a preocupação de referir a idade mais adequada para a entrada da criança na creche. Os pais acham que o

ideal para a criança seria ficar mais tempo com os pais, mas como o Estado não paga um salário a um dos pais até aos 3 anos de idade, os pais têm de recorrer à creche.

Os pais também enumeraram os objectivos da inserção da criança na creche, referindo a socialização, adquirir uma rotina, a interacção, o desenvolvimento de actividades de acordo com a idade.

É importante um equilíbrio entre a creche e a família.

QUADRO Nº4		
Opinião dos pais sobre a oferta de creches pelo do Estado		
Creche	Resposta	Nº de Freq.
Lar de Santa Estefânia	Sim, o Estado devia participar para todas as crianças terem as mesmas oportunidades.	4
	Sim, o Estado devia investir mais nas creches.	2
	De preferência grátis ou a menor custo, seria um incentivo ao aumento dos nascimentos.	1
	O Estado devia ajudar mais, tendo em conta as dificuldades das famílias.	2
	Deveria participar com mais apoios.	2
Centro Social de Fermentões	Sim, o Estado deveria participar mais, para facilitar a vida das famílias.	6
	Sim, o Estado devia investir em creches públicas.	1
	Sim, seria um incentivo à natalidade.	2
	O Estado deveria aumentar o número de creches.	1
	Não, pois perdia qualidade, devia participar como já o faz.	1
Centro Social Pe Manuel de Sousa	Sim, iria contribuir para o aumento da natalidade.	3
	Deveria oferecer creches de modo a ajudar as famílias mais carenciadas.	6
	Não, a obrigação do Estado é criar condições para as crianças crescerem da melhor maneira.	1
	Sim, na medida em que os pais descontam dos seus salários e esse valor deveria ser para ajudar a mensalidade da creche.	1
Casa do Povo de Fermentões	Sim, deve oferecer creches.	5
	Sim, deveriam ser gratuitas.	2
	Deveria participar de forma mais justa e coerente.	2
	Não devia oferecer, mas contribuir mais, para aumentar a natalidade.	1
	O Estado tem de oferecer condições para as crianças a partir dos 4 meses.	1

Pergunta: *Acha que o Estado deve oferecer creches?*

Perguntámos aos pais se achavam que o Estado deveria oferecer creches e obtivemos as respostas que se apresentam no quadro anterior.

Como podemos observar, as respostas das quatro instituições inquiridas não são muito diferentes. A maioria dos pais acha que o Estado deveria participar mais para

facilitar a vida das famílias. Alguns pais referiram que se as creches fossem oferecidas, seria um incentivo para o aumento da natalidade.

Um encarregado de educação fez uma observação que achamos pertinente, que é o facto de o Estado não investir em creches públicas, como investiu no pré-escolar. Na opinião dos pais o Estado deveria oferecer condições para as crianças a partir dos 4 meses.

Opinião dos pais acerca do papel da creche

Levando em consideração a opinião dos pais, concluímos que a creche pode ser considerada um suplemento e continuação de experiências familiares. Os pais acham que a creche deve dar continuação ao trabalho que é feito em casa, embora a educadora deva proporcionar experiências diferentes de aprendizagem. Os pais também referiram o facto da criança passar muito tempo na creche e aí criar laços com os profissionais que estão praticamente o dia todo com eles. Por isso, os pais acham que é na creche que a criança adquire valores e pode ser considerada a grande base na educação das crianças.

Participação dos pais na vida da creche

Da análise do quadro nº6 (em anexo), podemos concluir que a grande maioria dos pais só participa na vida da creche quando são solicitados pelos profissionais. Também verificamos que os pais participam nas reuniões e nas festas que são realizadas ao longo do ano lectivo.

Ainda temos pais que não participam por falta de tempo e alguns dizem que já participam quando vão levar o seu filho à creche.

Expectativas em relação à creche

Podemos observar no quadro nº7 (em anexo), que as expectativas que os pais desenvolveram quando colocaram os filhos na creche são variadas. O que os pais mais realçaram foi o proporcionar o contacto com outras crianças, um complemento educativo e um local de desenvolvimento a todos os níveis. Alguns pais também mostraram receio e ansiedade.

Os pais referiram que a creche deve dar um bom acompanhamento na ausência dos pais, com carinho, regras, disciplina e seja um componente de desenvolvimento.

QUADRO N°8		
Critérios na escolha da creche		
Creche	Resposta	N° de Freq.
Lar de Santa Estefânia	Familiares a frequentar e pela reputação dos profissionais.	4
	Localização, boas referências do pessoal e horários convenientes.	5
	Preço, qualidade e o profissionalismo dos funcionários.	2
Centro Social de Fermentões	Localização, condições físicas, tratamento que é dado às crianças, conhecer as educadoras.	7
	Boas referências.	2
	O preço, as actividades e o facto de ser associada à igreja.	1
	A disponibilidade e simpatia na 1ª visita e a opinião favorável de uma pessoa amiga.	1
Centro Social Pe Manuel de Sousa	Localização, construção recente e qualidade educacional.	7
	Boas recomendações e o facto de dar continuação ao percurso escolar e frequência de familiares.	2
	Conhecer a educadora e a auxiliar.	1
	Experiencia com a 1ª filha foi positiva.	1
Casa do Povo de Fermentões	A localização e boas referências.	6
	Excelente equipa educativa e o facto de a ter frequentado.	3
	Boa equipa educativa e o afecto pelas crianças.	1
	Simpatia e eficiência das funcionárias.	1

Pergunta: Que critérios o/a levaram a escolher esta creche?

Os critérios que os pais mais têm em consideração quando escolhem uma creche para os seus filhos é sem dúvida a localização e as boas referências relativamente à instituição.

Alguns pais também referem o facto de conhecerem a equipa educativa e alguns até já frequentaram a mesma creche que os filhos.

Conhecimento das actividades dos filhos

Os pais das crianças das quatro instituições são unânimes ao considerarem que as crianças desenvolvem actividades educativas. Apenas um pai disse que não, porque a criança só tinha 4 meses. Alguns pais consideram que o trabalho realizado com bebés não tem uma intencionalidade educativa. Pensam que só existe um trabalho para satisfazer as necessidades básicas de um bebé. Ainda, por vezes, temos de explicar aos pais que as creches não são apenas locais de guarda de crianças, mas funcionamos como uma resposta educativa única.

Verificamos que para alguns pais as actividades educativas só se verificam quando a criança mostra um trabalho feito em qualquer tipo de suporte visual ou mostra que aprendeu algo de novo, por exemplo uma canção ou uma história.

Relação de confiança em relação aos profissionais

Quando observamos quadro nº 10 (em anexo), notamos que os pais têm total confiança nos profissionais que trabalham com os seus filhos, pois, caso contrário, nunca os colocariam num local onde não existisse confiança. Os pais consideram a confiança um factor primordial na escolha da creche para os seus filhos.

Concluimos que o grau de confiança é elevado.

QUADRO Nº11		
Opinião dos pais relativamente à relação da família com a escola		
Creche	Resposta	Nº de Freq.
Lar de Santa Estefânia	Sim, a família deve ter uma boa relação com a escola.	5
	Sim, poderia ser mais activa se houvesse mais disponibilidade da parte dos pais.	1
	Sim, deve partir das escolas a iniciativa para promover essa interacção.	2
	Nem sempre se verifica essa relação.	2
	Não, tem muito pouco.	1
Centro Social de Fermentões	Sim, a escola não pode pôr de lado a família porque a criança é o reflexo da família. A escola deve comunicar com a família para que haja harmonia.	6
	Hoje em dia os pais não têm nenhuma relação com a escola, desculpam-se com a falta de tempo.	2
	Existe uma relação, mas poderia ser maior.	2
	Tem melhorado, a família passou a interessar-se mais e a querer saber acerca dos filhos e a escola respondeu a essa necessidade.	1
Centro Social Pe Manuel de Sousa	Sim, a família tem total responsabilidade sobre a criança e deve ter uma participação e interesse sobre o que se passa na escola.	8
	Não é muito activa, pois a vida profissional não o permite e talvez com um programa em conjunto com a escola.	3
Casa do Povo de Fermentões	Sim, a interacção família – escola é fundamental para o desenvolvimento equilibrado da criança.	7
	Não, a escola poderia solicitar mais os pais para as actividades que se desenvolvem ao longo do ano.	2
	Poderia ter mais, mas por razões profissionais, não há uma relação tão activa.	1
	Sim, da parte da família.	1

Pergunta: Na sua opinião, a família tem uma relação activa com a escola?

Levando em consideração a opinião dos pais, concluímos que os pais acham que têm uma relação activa com a escola. Os pais referem que é fundamental existir essa relação para o desenvolvimento equilibrado da criança.

A falta de tempo por parte dos pais reflecte-se sempre quando é necessário uma participação ou uma relação mais activa com a escola.

Outras respostas foram dadas em menor número.

QUADRO N°12		
Tipo de participação dos pais na escola		
Creche	Resposta	N° de Freq.
Lar de Santa Estefânia	Reuniões, festas e outras actividades.	4
	Quando a escola solicita, há participação.	5
	Perguntando à educadora como a criança se comportou.	1
	No acompanhamento da vida escolar da criança, no projecto educativo e dando sugestões quando necessário.	1
Centro Social de Fermentões	Nas festas, reuniões e outras actividades.	4
	Nas actividades que são solicitadas.	3
	Idas diárias à escola e conversando com os profissionais acerca da educação da criança.	3
	Não há participação.	1
Centro Social Pe Manuel de Sousa	Não há participação.	1
	Reuniões e festas.	2
	Nas actividades que são propostas pela escola.	7
	Estar atento ao desenvolvimento da criança.	1
Casa do Povo de Fermentões	Não há disponibilidade para participar.	1
	Há participação quando solicitados pela escola.	6
	Na idas diárias à escola e informando-se sobre as actividades.	3
	Há uma continuação das regras trabalhadas e casa.	1

Pergunta: De que maneira exerce a sua participação na escola?

Fazendo uma análise dos resultados apresentados no quadro nº 12, sobre a maneira como os pais exercem a sua participação na escola, verificamos que os pais praticamente só participam quando a escola os solicita ou então participam em reuniões e festas.

É de salientar que os pais quando são solicitados pela escola para qualquer actividade, aceitam essa participação com agrado.

Alguns pais dizem que participam na ida diária à escola e uma pequena minoria refere não participar.

QUADRO Nº13		
Motivos da ida à escola dos pais		
Creche	Resposta	Nº de Freq.
Lar de Santa Estefânia	Não, nas idas diárias à escola e conversando com os profissionais.	5
	Não, sempre que ache necessário vou falar com o professor.	6
Centro Social de Fermentões	Não, nas idas diárias à escola e perguntando como foi o dia da criança.	4
	Não, sempre que possível vou à escola conversar com os profissionais acerca do desenvolvimento da criança.	7
Centro Social Padre Manuel de Sousa	Não, nas idas diárias à escola falamos com os profissionais.	4
	Não, vou várias vezes à escola para saber do desenvolvimento da criança.	4
	Não, gosto de conversar com os profissionais.	3
Casa do Povo de Fermentões	Sim, infelizmente.	1
	Não, nas idas diárias.	3
	Não, informando-se junto da equipa educativa de tudo que esteja relacionado com a criança.	7

Pergunta: Só vai à escola quando é chamado(a) pelo professor?

Analisando o quadro nº13, constatamos que os pais vão à escola diariamente e quando sentem necessidade, falam com o professor, não estão à espera da iniciativa do professor.

Devemos salientar que os pais entrevistados são pais que têm crianças na creche, daí que seja mais fácil esse contacto, eles levam diariamente a criança à escola.

Forma de contacto praticada pela escola

Perguntamos aos pais como é que eram contactados pela escola e verificamos que as respostas são muito semelhantes. A grande maioria é contactada por telefone e pessoalmente, embora também exista o contacto escrito.

Podemos concluir que a escola tem a preferência pelo contacto pessoal, já que os pais se deslocam todos os dias à escola para levarem os seus filhos.

Participação na vida escolar dos filhos

Questionamos os pais em relação à participação na vida escolar dos seus filhos e verificamos que há participação. Os pais gostam de participar quando são solicitados pela escola.

Sabemos, porém, que as formas de participação dos pais na escola nem sempre corresponde ao desejável, muitas vezes pelo horário de trabalho que não lhes permite estar presente tantas vezes quantas seriam necessárias, outras vezes, porque os pais não estão interessados quanto o desejável, têm alguma timidez e ficam na retaguarda esperando o que está para vir com receio de arriscar e correr riscos. Pode também acontecer que os pais queiram envolver-se na escola e não saibam muito bem como o fazer.

QUADRO Nº16		
Opinião dos pais em relação à colaboração entre a escola e a família		
Creche	Resposta	Nº de Freq.
Lar de Santa Estefânia	Sim, há colaboração entre a família e a escola.	6
	Sim, não há mais por falta de iniciativa da escola, há falta de informação.	1
	Cada vez mais deveria haver união entre a escola e a família.	2
	Sim, embora uns colaborem mais que outros.	1
	Sim, por falta de tempo a colaboração ainda é pouca.	1
Centro Social de Fermentões	Sim, há colaboração.	5
	Não, mas a culpa é da família, que está cada vez mais afastada da escola com a desculpa da falta de tempo.	1
	Sim, há colaboração na medida em que o objectivo é o mesmo.	2
	Sim, mas poderia haver mais.	2
	Mais ou menos.	1
Centro Social Pe Manuel de Sousa	Sim, há colaboração.	8
	Sim, há um sentimento de respeito por parte dos profissionais, atenção entre a escola/criança/família.	1
	Sim, embora com algumas divergências.	1
	Sim, a escola preocupa-se em informar os pais sobre as actividades realizadas.	1
Casa do Povo de Fermentões	Sim, há cada vez mais essa preocupação.	8
	Há colaboração, apesar de haver casos pontuais essa colaboração seja nula, pelo facto das famílias serem complicadas.	1
	Tenho conhecimento que há, mas no meu caso ainda não aconteceu.	1
	Há, desde que ambas as partes se preocupem e considerem essa interacção importante.	1

Pergunta: Na sua opinião, há colaboração entre a escola e a família?

Fazendo a análise dos resultados apresentados no quadro nº16, verificamos que a escola tem cada vez mais essa preocupação. Mas para que essa colaboração possa existir terá de haver envolvimento de todos, estabelecendo uma relação de parceria onde a participação activa seja valorizada por todos os intervenientes no processo educativo.

A colaboração entre os profissionais da escola e as famílias é fundamental para que possa existir um modelo inclusivo, pois só com a colaboração de todos podemos construir uma escola para todos com igualdade de oportunidades para todas as crianças. Não nos podemos esquecer que a colaboração deve ser voluntária e baseada numa relação de parceria onde a confiança e o respeito devem estar sempre presentes, requer também partilha de objectivos comuns, de recursos e de responsabilidades. Só assim se pode criar um ambiente de colaboração.

QUADRO N°17		
Relação dos pais com a escola		
Creche	Resposta	N° de Freq.
Lar de Santa Estefânia	Sim, há uma boa relação com a escola.	11
Centro Social de Fermentões	Sim, há uma boa relação com a escola.	11
Centro Social Pe Manuel de Sousa	Sim, há uma boa relação com a escola.	11
Casa do Povo de Fermentões	Sim, há uma boa relação com a escola.	11

Pergunta: Tem uma boa relação com a escola?

A totalidade dos entrevistados tem uma boa relação com a escola. Os profissionais de educação são capazes de ouvirem e permitirem que falem dos seus filhos dando informações úteis e opiniões variadas, assim como respeitarem as suas diferenças culturais e as suas decisões em relação ao seu filho.

Tanto os pais como os profissionais de educação consideram importante a colaboração entre ambos.

QUADRO Nº18		
Opinião dos pais sobre a abertura da escola		
Creche	Resposta	Nº de Freq.
Lar de Santa Estefânia	Sim, a escola está aberta aos pais.	9
	Sim, os pais devem passar mais tempo na escola.	1
	Sim, todas as escolas estão abertas aos pais, embora os pais não tenham muito tempo para lá ir.	1
Centro Social de Fermentões	Sim, a escola está aberta aos pais.	6
	Sim, sempre que queiram esclarecer as suas dúvidas.	1
	Sim, só é pena ainda não haver pais que não entendam isso.	1
	Nem todas, muitas vezes os profissionais não aceitam as sugestões dos pais, nem estão abertas a mudanças.	1
	A escola deveria estar mais aberta aos pais para que estes participem mais nas actividades das crianças.	1
	Sim, são convidados a participar de forma activa na vida da escola.	1
Centro Social Pe Manuel de Sousa	Sim, a escola está aberta aos pais.	8
	Sim, o objectivo é proporcionar uma boa integração e relacionamento entre família/criança/escola.	1
	Sim, já que o interesse é o mesmo, ou seja, proporcionar e promover a educação e formação das crianças.	1
	Sim, quando tenho alguma dúvida, esclareço junto dos profissionais.	1
Casa do Povo de Fermentões	Sim, e escola está aberta aos pais.	8
	Sim, mas para muitos pais não é bom porque aproveitam para reclamar ou “acusar” a escola.	1
	Sim, há cada vez mais essa preocupação, chamar os pais a participar activamente na vida escolar dos filhos.	1
	Sim, a escola está muito interessada numa interacção constante entre família e a escola.	1

Pergunta: Pensa que a escola está aberta aos pais?

Como podemos observar neste quadro, a maioria dos pais entrevistados foram unânimes ao considerarem que a escola está aberta à família.

Um entrevistado refere o seguinte:” *Nem todas, muitas vezes, os profissionais não aceitam as sugestões dos pais, nem estão abertas a mudanças.*” Outro diz ainda “*A escola deveria estar mais aberta aos pais, para que estes participem mais nas actividades das crianças.*” Estes pais mostram que, por vezes, ainda há falta de diálogo entre a escola e a família. Alguns profissionais não aceitam muito bem sugestões por parte da família, nem estão abertos ao diálogo. São casos pontuais, mas existem.

Conclusão

De acordo com a postura epistemológica e de produção de conhecimentos que se descreveu, anteriormente, pretendemos que as conclusões finais deste trabalho constituírem, não só, um momento de síntese e articulação de informações, mas também, de interpretação de questões sobre as mesmas.

Considera-se, também, que a conclusão final não ficaria completa se não se relembresse as perguntas de partida que serviram de fio condutor da pesquisa para os confrontar, com os resultados do estudo. As perguntas que se colocaram foram as seguintes: Quais as representações das famílias de quatro creches do concelho de Guimarães sobre o papel das creches na educação das crianças? Qual a relação entre a família e a escola?

Deste modo, será através da resposta às perguntas de partida e tendo como fio condutor os objectivos definidos, no início da pesquisa, que percorremos o caminho de reflexão que vamos encetar nesta conclusão final.

Começamos, então, por reflectir sobre o conceito de família e infância, fazendo uma abordagem histórica sobre estes conceitos.

Debruçamo-nos sobre o conceito de creche baseando-nos em leituras feitas de vários autores e sobre outros conceitos que daí advêm como sejam a participação, colaboração e fizemos uma abordagem histórica relativa à inserção da criança na creche.

Reflectimos ainda sobre a relação entre a escola e a família e conceitos que surgiram como sejam o envolvimento, parceria, participação e colaboração. Sabemos que a colaboração implica cooperação e envolvimento de todos os intervenientes trabalhando em conjunto para atingir objectivos comuns e implica também uma participação activa e estar presente mantendo uma relação de parceria, partilha de ideias e opiniões.

Verificamos, porém, que podem ser muitas as formas de colaboração e que estas nem sempre correspondem ao que seria desejável: podemos encontrar aqueles que se envolvem de uma forma activa, colaborando na preparação de projectos, os que são leais, os que, por outro lado, ficam passivos esperando para serem solicitados e os que estão em constantes desacordos e por vezes geram conflitos.

Depois de procedermos à transcrição das entrevistas, as quais foram feitas a pais, auxiliares de educação/auxiliares de acção educativa e a educadoras de infância de

creches do concelho de Guimarães, verificamos que os resultados obtidos nos permitiram chegar a conclusões interessantes e a opiniões muito semelhantes, tendo em conta o papel desempenhado pelos nossos entrevistados.

Verificamos que as educadoras de infância e as auxiliares de educação/auxiliares de acção educativa têm opiniões semelhantes quanto à entrada da criança na creche. Elas pensam que a criança deve frequentar a creche, embora referissem a idade mais adequada para essa inserção.

Quando questionamos estes profissionais acerca da oferta de creches por parte do Estado, foram unânimes ao afirmar que o Estado devia ajudar mais as famílias, pois, é interessante verificar que, provavelmente, um dos motivos do decréscimo da natalidade será o facto das creches serem caras. Também fica em aberto a seguinte questão: O Estado deve ou não investir em creches públicas?

Tanto as educadoras de infância como as auxiliares de educação/auxiliares de acção educativa estão de acordo ao considerarem a creche como um suplemento e continuação de experiências familiares, embora exista um trabalho em termos pedagógicos da parte destes profissionais.

As educadoras de infância e as auxiliares de educação/auxiliares de acção educativa desenvolvem actividades educativas, adequando as actividades à idade e às características do grupo.

Estas profissionais de educação consideram ter uma relação de confiança com os pais das crianças.

Na generalidade a família tem uma relação activa com a escola, embora muitos a só pais participem quando são solicitados, não por iniciativa própria. A escola tem incentivado para essa participação.

Relativamente à colaboração entre a escola e a família, concluímos que a maioria dos pais colabora com a escola. A escola tem essa preocupação e até planeia actividades em conjunto com os pais. Para que a colaboração funcione é necessário que a escola e a família trabalhem em conjunto e com o mesmo objectivo.

Nas entrevistas realizadas aos pais chegamos a algumas conclusões bastante interessantes. Os nossos pais consideram importante a ida da criança para a creche, embora preferissem ficar com ela, em casa. Mas, como o Estado não suporta financeiramente o vencimento de um dos pais até à idade de 3 anos, há necessidade de recorrer à creche.

Os nossos entrevistados referem que se as creches fossem oferecidas, seria um incentivo para a natalidade, pois as creches não são acessíveis monetariamente a todas as famílias, embora sejam de solidariedade social. Mas, os preços lá praticados são bastante elevados. Por isso, os pais acham que o Estado devia investir em creches públicas como investiu no pré-escolar.

Levando em consideração a opinião dos pais, concluímos que a creche pode ser considerada um suplemento e continuação de experiências familiares. No entanto, tendo em conta a realidade observada, concluímos que a creche tem uma intencionalidade que vai para além da intencionalidade da vida familiar.

A grande maioria dos pais só participa na vida da creche quando é solicitado pela educadora ou então participa em festas e reuniões anuais. Muitas educadoras de infância dizem não conhecer os pais das crianças, por isso, às vezes, não os entregam a um dos pais por não o conhecer. Esta situação verifica-se até ao momento em que se faça uma reunião ou então uma festa, aí os pais procuram conhecer a educadora do seu filho. Também é de salientar, que os horários das educadoras e dos pais são, muitas vezes, incompatíveis.

Quanto às expectativas desenvolvidas pelos pais quando colocaram os seus filhos na creche são muito variadas. O que os pais mais realçaram foi o contacto com outras crianças da mesma idade, um complemento educativo e um local de desenvolvimento a todos os níveis. Também mostraram receio e ansiedade.

Os critérios que os pais têm em consideração quando escolhem uma creche para o seu filho é, sem dúvida, a localização e as boas referências relativamente à instituição.

Verificamos que para alguns pais, só há actividade educativa quando há um suporte visual ou quando a criança mostra que aprendeu uma história nova ou um canção. Por isso, é importante realçar o papel da creche, como uma resposta educativa única e não um simples local de mudança de fraldas.

Os pais consideram a confiança factor primordial na escolha da creche para o seu filho, pois se não tivessem confiança nesses profissionais nunca colocariam o seu filho nessa instituição. Alguns pais consideram fundamental conhecer a equipa educativa que está com o seu filho.

Levando em consideração a opinião dos pais, concluímos que os pais têm uma relação activa com a escola. Consideram fundamental essa relação para um desenvolvimento equilibrado da criança.

A participação dos pais na escola verifica-se, essencialmente, quando são solicitados pela escola para participarem numa festa ou numa reunião.

Constatamos que os pais vão à creche, sem precisarem de ser chamados pelo professor. Não nos devemos esquecer que os pais entrevistados têm crianças na creche, por isso, necessitam de acompanhamento diário. Também verificamos que é a mãe quem, normalmente contacta mais com a educadora, o que permite criar uma relação de maior confiança e colaboração.

Qualquer que seja a participação dos pais na escola dos filhos é sempre de valorizar, mas não devemos esquecer que cabe à creche abrir a suas portas e permitir que a colaboração entre ambos funcione. Os pais devem, pois, ser assumidos como parceiros, colaborando no que diga respeito à escola referente à relação criança/pai/educador.

A creche pode ainda promover a participação da família deixando que esta possa trazer projectos e ideias consoante as actividades que se vão desenvolvendo. Como refere Isabel Rebelo (1996,p.83), “Chamar o pai, a mãe, ou os avós à vida da sala é uma forma de os integrar e responsabilizar na própria escola, o que é o mesmo que dizer responsabilizá-los e com eles cooperar na educação das crianças”.

Para que a relação escola/família possa ter “laços” mais fortes e render os seus frutos, será necessário que a escola se abra para os pais e comunidade envolvente, permitindo que estas possam participar de uma forma mais activa nas actividades da escola.

Ao longo deste trabalho, encontramos aqueles que valorizam as relações entre a família e a escola e acreditam nas suas vantagens e os que continuam a ver a escola apenas como um local de aprendizagem onde os pais não devem intervir.

A totalidade dos entrevistados tem uma boa relação com a escola.

Bibliografia

Almeida, A. Nunes (1985). *Trabalho feminino e estratégias familiares, Análise Social*, vol, XXI, 4-44.

Almeida, A.N. (2000). *Actas do Congresso Internacional. Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. III, IEC-UM, Braga.

Almeida, João e Pinto, José Madureira (1987). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais in A.S. Silva e J.M. Pinto (org), *Metodologia das Ciências Sociais*. (55- 78). Porto: Afrontamento. (2ª ed.).

Amaro, F (2006). *Introdução à Sociologia da Família*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Ariès, P. (1973). D’hier à aujourd’hui, d’une civilisation à l’autre, in *Chroniques Sociales de France*, pp. 117 - 126. Lyon.

Ariès, P. (1986). *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.

Ariès, P. (1988). *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio D’Água.

Badinter, E. (s/d). *O Amor Incerto-História do Amor Maternal do séc.XVII ao séc.XX*. Lisboa: Relógio d’Água.

Bairrão,J.&Vasconcelos,T. (1997). A educação pré – escolar em Portugal: Contributos para perspectiva histórica. *Revista Inovação*, 10 (1), 7-19.

Barroso, J. (1995). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola, in *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*, Instituto de Inovação Educacional.

Bell, J.(1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa. Gradiva.

Berger, P. Luckmann, T. (1976). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.

Bogdan, R. e Biklen (1994). *A Investigação qualitativa em Educação*. Porto. Porto Editora.

Bourdieu, P. (Dir) (1993). *La Misère du Monde*. Paris. Seuil.

Bourdieu, P.(1989). *La noblesse d’État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les Ed. de Minuit.

Bowlby, J. (1984). *Apego e Perda – Vol.1. Triologia Apego e Perda*. São Paulo: Martins Fontes.

Bowlby, J. (1984). *Separação, Angústia e Raiva – II*, Triologia Apego e Perda. S.Paulo: Martins Fontes.

Bowlby, J. (1985). *Perda, tristeza e depressão – Vol. III*. Triologia Apego e Perda. S. Paulo: Martins Fontes.

Brazelton, T. B. (1969). *Infants and mothers: differences in development*. New York: Delacorte Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Caldwel, B. M. (1990). The educare of children in the 21st century. *Conferência preferida no âmbito do Simpósio Internacional Bebê XXI*, Outubro, 1990, Lisboa.

Cunha, B: B: B. (2002). *Cuidar de crianças em creche: os conflitos e desafios de uma profissão em construção*. Florianópolis, 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Sector Ciências da Educação, Universidade Federal da Santa Catarina.

Davies, D. e outros. (1997). *Os Professores e as Famílias: a colaboração possível*, Lisboa: Livros Horizonte.

Davies, D.(1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Davies,D,e Johnson,V.(1996). Crossing boundaries: *An introduction*. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 3-7.

De Singly, F.(1993). *La sociologie de la famille contemporaine*. Paris: Nathan.

De Singly, F.(1997). *Fortune et infortune de la femme mariée*. Paris: PUF (Coll. "Economie en Liberté").

Delval, Juan (1989). La representación infantil del mundo social, In *Elliot Turiel, Ilena Enesco Y Josetxu Linaza, El mundo social en la mente infantil*, Madrid: Alianza Editorial, pp. 245 – 328.

Diez, J.J. (1989). *Família-Escola, uma relação vital*. Porto: Porto Editora.

Diogo, J. (1998). *Parceria Escola – Família. A Caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

Durkheim, E.(1993). *L'éducation et sociologie*. Paris: PUF(Coll. "Quadrige").

Engels, F. (1995). *A origem da família, de propriedade privada e do estado*. Lisboa. Editorial Presença.

Erikson, E. H. (1976). *Infância e sociedade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar.

Estrela, M.T. e Villas-Boas,A,(org) (1993). Escola e família: *Caderno de apoio ao professor*, Lisboa: Plux, N-8, FPCE-UL.

Fernandes, António Sousa (1992). *A Centralização Burocrática no Ensino Secundário, Evolução do Sistema Educativo Português durante os Períodos Liberal e Republicano (1836-1926)*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).

Fernández – Ballesteros, R. (2004). Métodos de recojida de información. Los autoinformes, In *Rocio Fernández – Ballesteros (Dir.) Conceptos, Métodos e Estúdio de Casos*. Madrid: Ediciones Pirâmide, pp. 231 – 267.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Foddy, W. (1996). *Como Perguntar. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editores.

Formosinho, J. (1989). De serviço do Estado a comunidade educativa – uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho.

Formosinho, J. (1996). Educação Pré-Escolar na Europa Comunitária, in *Revista Educação, A Educação Pré-Escolar*, n.º12, Porto: Porto Editora, Lda.

Formosinho, J. e outros (1994). Modelos de organização pedagógica da escola básica, in *Administração escolar*, cad. N° III módulo. Porto: ISET.

Giddens, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gil, A. (1994). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.

Goldschmied, E. e Jackson, S. (2002). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Gomes, J. V. (1992). *Família e socialização*. Psicologia, USP, São Paulo, v.3, n.1/2, p.93-105, jan./jun.

Goode, W. (1970). *A família*. S. Paulo: Biblioteca Pioneira das Ciências Sociais

Granger, Maria José (1976). *Guia para a montagem e o funcionamento de uma creche*. Moraes Editor.

Haddad, L. (2002). Substituir ou Compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto de socializada contemporânea. In *M. L. Machado (Org.), Encontros e desencontros em educação infantil* (pp. 91-96). São Paulo: Cortez Editora.

Homem, L.F. (2000). Das fragilidades e Ambiguidades da Relação com os Pais na Educação Pré-Escolar. In *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, nº1.Porto: Porto Editora.

João Paulo II (1994). Carta do Papa às Famílias, Ano Internacional da Família, Braga: Editorial A.O., *Colecção Documentos Pontifícios*.

Kaufmann, J.C. (1993). *La sociologie du couple*. Paris: PUF(Col. "Que sais-je"?).

Kellerhals, J., Montadon, C.(1991). *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Kramer, S. (1992). *A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*, (4ª ed), S. Paulo: Cortez Editora.

Kuhlmann, Jr. M. (1991). *Instituições Pré- escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922)*. Cad. Pesq;78:17-26.

Kuhlmann, Jr. M. (1998). *Infância e Educação Infantil: Uma Abordagem histórica*. Porto Alegre. RS: Ed Mediação.

Le Gall D., Martin C.(sous la direction de) (1997). *Familles et politiques sociales. Dix questions sur le lien familial contemporain*. Paris: L'HARMATTAN(Coll."Logiques sociales").

Leandro, M. E. (1995). *Au-delà des apparences. Les portugais face à l'insertion sociale*. Paris: CIMI/L'HARMATTAN (Coll. "Migrations et changements").

Leandro, M. E. (2001). *Sociologia da Família nas Sociedades Contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta.

Leandro, M. E.(1995). A dinâmica dos modelos familiares. *Cadernos do Noroeste*, Vol.8, n 2. Braga: CCHS-UM,pp. 69-97.

LESGISLAÇÃO. *Despacho Normativo nº99/89 Diário da República – 1ª Série, nº 248.1989.*

Lessard – Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa : fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lightfoot, S. (1978). *Worlds Apart – Relationships Between Families and Schools*, Nova Iorque: Basic Books.

Lima, J.A. (2002). A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica?, in *Pais e Professores, um desafio à cooperação*. Porto: Edições

Lima, Jorge Ávila de (Org.) (2001). *Pais e Professores. Um Desafio à Cooperação*. Porto: Edições ASA.

- Lima, L. (1992).** *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. e Sá, V. (2002).** A participação dos pais na governação democrática das escolas, in *Pais e Professores, um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA.
- Lucas, M. M. A. T., (2006).** *A reconstrução da pedagogia em creche: Um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância. Braga: Universidade do Minho.
- Madeira, J. (2000).** *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol.I. Braga: IEC-UM.
- Marques, J. (2005).** As crianças e o direito a uma educação informada. Notícias da Amadora, *Seminário Popular*, edição 1611, de 30-06-2005 (Disponível em <http://www.Noticiasdaamadora.com.pt>).
- Marques, R. (1988).** *A Escola e os Pais – Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora, 25ª edição.
- Marques, R. e outros. (1993).** *Os Professores e as Famílias, a colaboração possível*. Biblioteca do Educador: Livros Horizonte.
- Marques, R.(1989).** Obstáculos ao envolvimento dos pais nas escolas. *Revista ESES*, 1. 43-59.
- Marques, R.(1993).** A escola, a família e a comunidade: O que se passa em Portugal e nos E.U.A. In *D.Davies e al. Quando a escola colabora com a família: Novas perspectivas*. Santarém: E.S.E. de Santarém, IPEP.
- Marujo, H.A. e outros. (2002).** *A Família e o Sucesso Escolar*. 3ªedição. Lisboa: Editorial Presença.
- Meira, M. G. R. (2004).** *Relação Creche Família: mito ou realidade*. Dissertação de mestrado em Enfermagem. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Merriam, Sharan B.(1988).** *Case Study Research in Education: a Qualitative Approach*: San Francisco. Jossey Bass.
- Miles, Matthew B. e Huberman, A. Michael (1994).** *Qualitative Data, Analysis : an Expanded Sourcebook*.(2th.ed) . London. Sage.
- Montadon, C. (1994).** “ As relações pais-professores na escola primária: das causas de incompreensões recíprocas”, in *Education et Famille*, Bruxelles.
- Montadon, C. (1996).** “Os contactos dos pais com os professores”, in *L'école dans la vie des familles*, cap.I.

Montadon, Cléopâtre & Perrenoud, Philippe (2001). *Entre Pais e Professores, um Diálogo Impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola.* Oeiras: Celta Editora.

Montadon, Cléopâtre. (1991). *L'école dans la vie des familles.* Genève: Service de la Recherche Sociologique, Cahier N-32.

Musgrove, F. (s/d). *Família, educação e sociedade.* Porto: Rés (Col."Biblioteca da Educação").

Oliveira, B. (1994). *Psicologia da Educação Familiar.* Coimbra: Livraria Almedina.

Oliveira, Zilme de Moraes, Melo, Ana Maria, Vitória, Telma, Ferreira, Maria Clotilde R. (1992). *Creches: Crianças, Faz de Conta e Cia.* Rio de Janeiro, Brasil: Editora Vozes, Lda.

Oliveira-Formosinho, J. (2001). *A educação multicultural da criança pequena – um contributo para a construção da qualidade na educação de infância.* In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Org.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp.125-142). B.

Palmonari, A. (1980). *Le rapresentazioni sociali.* *Giornale Italiano di Psicologia*, 7, 225-245.

Parsons, T., Bales, R. (1955). *Family socialization and interaction process:* Glencoe, Free Press.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar.* Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (1992). *Creches, bebés e desenvolvimento: Uma questão já antiga.* *Cadernos CIDINE*, 6, 11-25.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem Ecológica de Adaptação do Bebê à Creche.* Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2000). *Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas.* *Infância e Educação Investigação e Práticas – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, 1, Janeiro, 85-106.

Pourtois, Jean-Pierre, e outros. (1994). *Educação Familiar e Parental*, in *Revista Inovação*, vol.7, n.º3, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa: Ministério da Educação.

Queré, F. (1991). *La famille.* Paris: Seuil.

Quivy, Raymond, Campenhoudt, Luc (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva.

Rabitti, G. (1999). À procura da dimensão perdida: *Uma escola de infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Atmed.

Rebelo, I. (1996). Detalhes da minha História de Vida: Um Testemunho. In *Revista Educação*, A Educação Pré-Escolar, nº12, Col. Cidine, Porto: Porto Editora.

Rizzo, G. (1988). *Educação Pré-Escolar*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.

Rizzo, G. (1991). *Creche: Organização, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora.

Rocha, Maria Baião Pinto, e al. (1996). *Condições de Implementação – Localização, Instalação e Funcionamento*. Direcção de Acção Social /Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.

Rosemberg, F. (1999). *Educar e Cuidar como funções de educação infantil no Brasil: Perspectiva Histórica*. São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais. Universidade de Campinas.

Sá, Virgínio (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*, Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Educação e Psicologia.

Sampaio, D. (1996). *Inventem-se novos Pais*. 8ª edição, Lisboa: Editorial Caminho.

Sanches, E.C. (2003). *Creche: realidade e ambiguidades*. São Paulo: Editora Vozes.

Santana, J. S. S. (1998). *A creche sob a óptica da criança*. 2 ed. Bahia: Feira de Santana.

Saraceno, C. (1978). *Alla scoperta dell'infanzia*, Bari: De Donato.

Saraceno, C. (1992). *Sociologia da família*, Lisboa: Editorial Estampa.

Sarmiento, M. J. & Pinto M. (1997). *As crianças: Contextos e identidades*. Colecção Infans, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Braga.

Sarmiento, M. J. (2000). *A Infância: Paradigmas, Correntes e perspectivas*. IEC, Braga.

Sarmiento, T. (1992). *As práticas de envolvimento de pais em Jardins-de-Infância, Um Estudo de caso*, CEFOPE, Braga: Universidade do Minho.

Sarmiento, T. (1995). *Escola – Pais: uma teia de questões*, IEC-UM (Texto Policopiado).

Sarmiento, T. (2005). (Re) pensar a interação escola – família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18, 53-75.

Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida de Educadoras de Infância*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sartre, J. P. (1960). *Questions de méthode*. Paris: Gallimard.

Seabra, T. (2000). As crianças em casa e na escola: Textos e Contextos Cruzados, in *Fórum Sociológico*, Dossier: as cores da infância, Instituto de Estudos e de Divulgação Sociológica: Universidade de Lisboa.

Segalen, M (1999). *Sociologia da Família*. Lisboa: Terramar.

Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. II. Técnicas y Análisis de Datos*, Madrid: Editorial La Muralla.

Shorter, E. (1995). *A formação da família moderna*. Lisboa: Terramar Editores.

Silva, P. (1994). “Relação Escola-Família em Portugal” in *Revista Inovação*, vol.7, nº3.

Silva, P. (2002). Escola-família, tensões e potencialidades de uma relação, in *Pais e Professores, um desafio à cooperação*, Porto: Edições ASA.

Silva, P. (2005). *Pais, professores e associações de pais: Uma relação em que uns são mais iguais do que outros. Escola – família: Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.

Silva, P. (org) (2007). *Escola, Famílias e Lares. Um caleidoscópio de olhares*, Leiria: Profedições.

Silva, P.(2003). *Escola – família, uma relação armadilhada - Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, P.(1994). Relação Escola-Família em Portugal, in *Revista Inovação*, vol.7,nº3.

Singly, F. (1993). *Sociologie de la famille Contemporaine*. Paris: Nathan.

Singly, F. (1997). *Fortune et infortune de la femme mariée*. Paris: PUF(Coll. “Economie en Liberté”).

Spock, B. (1976). *Baby and child care* (3rd ed.) New York: Pocket Books.

Stake, R.E.(1998). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Stern D. N., (1980). *Bebé – Mãe. Primeira Relação Humana*. Lisboa: Moraes Editores.

Taylor, S.J. e Bogdan, Robert (1984). *Introducion to Qualitative Research Methods.* (2ª ed): New York. Wiley.

Vilas-Boas, M.A. (2001). *Escola e Família, uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais,* Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Wall, K.(Ed) (2005). *Famílias em Portugal.* Lisboa: ICS.

Yin, Robert K.(1994). *Case Study Research . Design and Methods.* (2ª ed.). Thousand Oaks. Sage.

Anexos

Anexo I

Guião de entrevista: educadoras de infância e auxiliares de educação/ auxiliares de acção educativa

Nome:

Habilitações Literárias:

Profissão:

- 1-** Quantos filhos tem?
- 2-** Há quem pense que a criança deve estar em casa com os pais. Qual a sua opinião?
- 3-** Acha que o Estado deve oferecer creches?
- 4-** Na sua opinião, a creche onde trabalha pode ser considerada um suplemento e continuação de experiências familiares?
- 5-** O que a levou a trabalhar com crianças?
- 6-** Que expectativas desenvolveu quando começou a trabalhar na creche?
- 7-** Pensa que esta creche está a desenvolver actividades educativas?
- 8-** Tem uma relação de confiança com os pais das crianças?
- 9-** Na sua opinião, a família tem uma relação activa com a escola?
- 10-** Na sua opinião, há colaboração entre a escola e a família?
- 11-** Pensa que a escola está aberta aos pais?

Anexo II

Guião de entrevista: pais

Nome:

Habilitações Literárias:

Profissão:

- 1- Quantos filhos tem?
- 2- Há quem pense que a criança deve estar em casa com os pais. Qual a sua opinião?
- 3- Acha que o Estado deve oferecer creches?
- 4- Na sua opinião, a creche pode ser considerada um suplemento e continuação de experiências familiares?
- 5- Participa na vida da creche? De que maneira?
- 6- Que expectativas desenvolveu quando colocou o seu filho na creche?
- 7- Que critérios o(a) levaram a escolher esta creche?
- 8- Pensa que o seu filho desenvolve actividades educativas?
- 9- Tem uma relação de confiança em relação aos profissionais que trabalham com o seu filho?
- 10- Na sua opinião, a família tem uma relação activa com a escola?
- 11- De que maneira exerce a sua participação na escola?
- 12- Só vai à escola quando é chamado(a) pelo professor?
- 13- De que forma é contactado(a) pela escola?
- 14- Participa na vida escolar do seu filho?
- 15- Na sua opinião, há colaboração entre a escola e a família?
- 16- Tem uma boa relação com a escola?
- 17- Pensa que a escola está aberta aos pais?

Anexo III

Entrevista às educadoras de infância e auxiliares de educação/auxiliares de acção educativa

Objectivos	Questões	Categoria de Análise
	1-Quantos filhos tem?	
Saber a opinião das educadoras e das auxiliares em relação à permanência da criança em casa.	2-Há quem pense que a criança deve estar em casa com os pais. Qual a sua opinião?	Permanência
Saber se o Estado deve oferecer creches.	3-Acha que o Estado deve oferecer creches?	Oferta
Descobrir se a creche pode ser considerada um suplemento e continuação de experiências familiares.	4-Na sua opinião, a creche pode ser considerada um suplemento e continuação de experiências familiares?	Papel da creche
Identificar os motivos que levaram estes profissionais a trabalhar com crianças.	5-O que a levou a trabalhar com crianças?	Motivação
Perceber as expectativas que desenvolveram quando começaram a trabalhar numa creche.	6-Que expectativas desenvolveu quando começou a trabalhar na creche?	Expectativas
Descobrir se esta creche desenvolve actividades educativas.	7-Pensa que esta creche desenvolve actividades educativas?	Actividades
Verificar se os profissionais da creche têm uma relação com os pais das crianças.	8-Tem uma relação de confiança com os pais das crianças?	Relação
Saber se a família tem uma relação activa com a escola	9-Na sua opinião, a família tem uma relação activa com a escola?	Relação
Saber a opinião dos profissionais em relação à colaboração que existe entre a escola e a família.	10-Na sua opinião, há colaboração entre a escola e a família?	Colaboração
Captar a opinião dos profissionais acerca da escola.	11-Pensa que a escola está aberta aos pais?	Abertura

Quadro nº1: Opinião das educadoras em relação à permanência da criança em casa

Creche	Resposta	Nº Freq.
Lar de Santa Estefânia	A criança deve ficar em casa até aos 24 meses.	3
Centro Social de Fermentões	A criança deve frequentar a creche logo que possa.	2
Centro Social Pe Manuel de Sousa	A criança necessita da creche e da família.	1
	A criança deve ficar com os pais, mas também é importante a frequência na creche, para aí crescer de forma harmoniosa.	1
Casa do Povo de Fermentões	Até aos três anos a criança beneficiaria de um ambiente mais calmo em casa, Talvez assim, as crianças fossem menos agitadas.	1
	É conveniente a frequência da criança na creche, porque estimula o desenvolvimento global da criança.	1

2. Há quem pense que a criança deve estar em casa com os pais. Qual a sua opinião?

Quadro nº2: Opinião das auxiliares de acção educativa/auxiliares de educação relativamente à permanência da criança em casa

Creche	Resposta	Nº de Freq.
Casa do Povo de Fermentões	Não, é necessário que a criança se ambiente com outras. Acho que sim, desde que tenham disponibilidade.	2
Centro Social de Fermentões	Acho que não, para criar laços e regras é mais fácil em bebés. A criança deve ir para a creche. A socialização com outras crianças é fundamental, aprendem a partilhar e fazem actividades lúdicas.	2
Centro Social Pe Manuel de Sousa	Acho que não, para um melhor desenvolvimento da criança, a creche é uma boa opção. Sim, só a partir dos 2 anos deverá ir para a creche. Devia ficar com os pais até aos 3 anos, mas acredito que é importante o relacionamento com outras crianças.	3
Lar de Santa Estefânia	Sim, até aos 2 anos a criança deve ficar com os pais, embora os pais precisem de os colocar em creches mais cedo. Acho que deve frequentar a creche com outras crianças. As crianças deviam ficar com os pais até ao 1 ano de idade.	3

2. Há quem pense que a criança deve estar em casa com os pais. Qual a sua opinião?

Quadro nº3: Opinião das educadoras e das auxiliares sobre a oferta de creches pelo Estado

Educadoras de Infância	Auxiliares de acção educativa/Auxiliares de educação
Deviam ser gratuitas.	Acho que sim.
Dar um subsídio aos pais para poderem escolher a creche.	Devia contribuir mais.
O número de crianças tem vindo a decrescer, provavelmente, um dos motivos será o económico, pois ter uma criança na creche fica caro, daí algumas famílias optarem por recorrer às avós.	Sim, era uma mais valia para os pais.
Nem todas as famílias têm condições monetárias para pagar estes serviços.	O Estado deve facultar creches públicas ou então dar possibilidades às mães para poderem ficar com elas no seio familiar.
As creches têm um papel preponderante na sociedade actual, pois são poucos os pais que têm onde deixar os filhos.	O Estado devia dar um abono às famílias para ajudar a suportar as despesas com a creche.
O Estado não devia oferecer, mas oferecer condições de acesso a todas as famílias.	Acho que sim, para as crianças com dificuldades financeiras
Devia oferecer creches, pois as crianças não nascem com 3 anos.	Sim, pois nem todos os pais têm possibilidades de manter os seus filhos nas creches.
Tem o dever de oferecer um ensino com qualidade, seja qual for a idade da criança.	Sim, devia participar estes serviços, são muito caros.
Com a entrada da mulher no mercado de trabalho e uma carreira, têm necessidade de recorrer à creche.	Sim.
	Sim, pois a procura das creches é cada vez maior.

3. Acha que o Estado deve oferecer creches?

Quadro nº4: Opinião das educadoras e das auxiliares sobre o papel da creche em relação à família

Educadores de Infância	Auxiliares de educação/Auxiliares de acção educativa
Completamente, é a continuação da família.	Sim, com a colaboração dos pais.
Na ausência da família, é a creche que dá atenção e mimos.	Fazemos um trabalho para que isso aconteça.
Procuramos ser essa continuação.	Sim, mas nem só, a creche dá a possibilidade à criança de contactar com outras crianças, outras realidades que lhe trarão novas experiências. A creche faz a ponte entre a família e o mundo exterior
Sim, as crianças são tratadas como seres individuais.	Pode porque se trabalha em função do que os pais nos transmitem e a creche dá continuidade.
É um trabalho contínuo, que sai enriquecido para a criança, se houver um bom entendimento entre pais e a instituição.	Sim, visto que a interacção com diferentes pessoas faz com que a criança tenha um melhor desenvolvimento.
O trabalho na área do envolvimento parental é uma preocupação de toda a equipa educativa.	Sim, temos essa obrigação e dever.
Sim, com os pais, professores e com as mesmas práticas e atitudes educativas.	Sim.
É, em termos afectivos. Em termos pedagógicos existe um trabalho diferente para ajudar a criança em todos os níveis de desenvolvimento.	Sim, pois os conceitos básicos devem vir de casa
A creche proporciona experiências e vivências que complementam as experiências vividas em casa, oferecendo um ambiente acolhedor.	Sim.
	Sim, sem dúvida.

4. Na sua opinião, a creche pode ser considerada um suplemento e continuação de experiências familiares?

Quadro nº5: Motivações das educadoras e das auxiliares para o trabalho com crianças

Educadoras de Infância	Auxiliares de Educação/Auxiliares de acção educativa
Gostar de crianças e querer trabalhar com elas.	É um trabalho de desafios, cada criança é diferente da outra.
Gostar de crianças, e ajudá-las no seu desenvolvimento.	Gostar de crianças e ver o seu crescimento.
Trabalho estimulante, uma vez que rotina é algo que não existe.	Surgiu a oportunidade.
Gostar de trabalhar com crianças e pode participar no mundo delas.	Gostar imenso de as ver crescer.
Gosto, admiração e responsabilidade.	O facto de estar sempre em contacto com crianças desde a adolescência.
Um sonho de criança, fruto de uma excelente experiência vivida no J.I.	Gostar de crianças.
Aspiração de trabalhar com crianças e participar no seu desenvolvimento.	Gostar de crianças desta idade.
Objectivo de vida e o gostar de crianças.	Adorar crianças e gostar de lidar com elas.
Por vocação e o prazer que é estar com crianças.	Carinho especial por crianças.
	Gostar de lidar com crianças.

5. O que a levou a trabalhar com crianças?

Quadro nº6: Expectativas das educadoras e das auxiliares em relação ao trabalho em creche

Educadoras de Infância	Auxiliares de educação/Auxiliares de acção educativa
Achava que não era capaz de trabalhar com bebés, tinha medo de cometer erros.	Receio.
Em creche, é possível assistir ao desenvolvimento mais rápido das crianças. Nestes primeiros três anos é quando adquirem mais competências. É motivador.	Receio por serem crianças pequenas.
Alegria, realização pessoal e é um trabalho gratificante.	Ajudar as crianças o melhor possível.
As crianças são surpreendentes, a creche ajuda-as nas suas aptidões e necessidades de acordo com o seu desenvolvimento.	Como lidar com 8 crianças ao mesmo tempo.
O curso não dá formação para trabalhar em creche.	Educação cada vez melhor e que todas as crianças tivessem direito a um crescimento saudável.
Receio, por falta de experiência.	Ajudar as crianças a terem uma infância feliz.
Ter maior percepção e consciência da infância.	A curiosidade e a surpresa.
Mais trabalho “físico” em relação a outras idades.	As brincadeiras e os movimentos físicos das crianças desta idade.
Trabalho gratificante e rico em experiências.	Adquirir o máximo de prática e conhecimento.
	Achar que ia colmatar a falha familiar que algumas crianças têm. Considero a creche um “bem necessário”.

6. Que expectativas desenvolveu quando começou a trabalhar na creche?

Quadro nº7: Intencionalidade educativa do trabalho em creche

Educadoras de Infância	Auxiliares de educação/Auxiliares de acção educativa
Sim, actividades que promovam a educação da criança.	Sim.
Sim, sem dúvida.	Sim, as educadoras orientam os trabalhos nesse sentido.
Sim, claro.	Sim, esta creche desenvolve as actividades educativas.
Sim, tenho um projecto pedagógico de acordo com as necessidades e características das crianças e respectivas famílias.	Sim, com óptimos resultados.
Sim, no início do ano é pensado um projecto educativo e um projecto curricular onde se descrevem as mais diversas actividades para a criança se desenvolver de forma harmoniosa.	Está, dependendo da idade das crianças.
As creches desenvolvem actividades educativas e cabe às educadoras pô-las em prática.	Sim.
Sim, há um projecto pedagógico e planificações semanais.	Sim.
Sim, há actividades planificadas que vão de encontro às necessidades das crianças em todas as áreas.	Penso que sim.
Sim, procura-se desenvolver todas as competências próprias destas idades, adequando as actividades à idade e às características do grupo.	Sim, é uma das prioridades das nossas educadoras.
	Sim, dentro da sala existem meios, desde humanos a materiais para a criança retirar proveito para a vida futura. A creche é um conjunto de experiências que se irão reflectir no futuro.

7. Pensa que esta creche desenvolve actividades educativas?

Quadro nº8: Opinião das educadoras e das auxiliares sobre a existência de uma relação de confiança com os pais

Educadoras de Infância	Auxiliares de educação/Auxiliares de acção educativa
Sim, procuramos sempre manter uma relação com os pais, para que eles fiquem descansados, e a experiência que se lhes transmite deixa-os mais sossegados na hora de deixarem o filho.	Sim, com profissionalismo, sinceridade e abertura.
No início do ano fazemos uma visita às instalações e procuramos ter uma relação amistosa com a família, para permitir uma relação de confiança.	Uma boa relação com os pais.
Sim, uma relação que se constrói no dia a dia.	Acho que os pais têm confiança em nós.
Ainda não, estou a iniciar o ano.	Sim.
Sim, se assim não fosse, não se conseguiria fazer um bom trabalho.	A maior parte dos pais têm, outras nem tanto.
Sim, há uma relação de cumplicidade com as famílias.	Sim, faço os possíveis para que isso aconteça.
Sim.	Sim, de forma a que se sintam seguros e descansados quando deixam os filhos.
Sim, muito sincera e amiga	Sim.
Sim.	Sim.
	Sim.

8. Tem uma relação de confiança com os pais?

Quadro nº9: Opinião das educadoras e das auxiliares sobre a relação escola/família

Educadoras de Infância	Auxiliares de educação/Auxiliares de acção educativa
Há uma relação pouco activa.	Sim, com os familiares que contacto.
Muito, são pais disponíveis para tudo que são solicitados (festas e reuniões).	Sim, estamos com os pais todos os dias e participam no que lhes é solicitado.
Sim, há cada vez mais envolvimento.	Sim, porque se fazem reuniões entre os pais e a escola de forma a que tomem conhecimento de todos os assuntos da escola.
Relação aberta e de cumplicidade com as famílias.	A maior parte dos pais sim, outras nem tanto.
A família tem e deve ter cada vez mais uma relação activa com a escola.	Sim.
Sim, cabe-nos incentivar essa relação.	Deveria ter, mas nem todos têm.
Na generalidade sim, mas depende da vontade de cada um.	Acho que não, os pais são pouco participativos.
Procuramos promover essa relação motivando os pais a participar em diversas actividades diárias e festivas.	Sim, sempre interessados quando solicitados.
Sim, procuramos pôr os pais à vontade para participarem e colaborarem nas rotinas das crianças.	Sim, até demais, pois há famílias que não têm conhecimento do que uma escola e acham que devem opinar sem perceber o seu conteúdo.
	Sim.

9. Na sua opinião, a família tem uma relação activa com a escola?

Quadro nº10: Opinião dos profissionais sobre a colaboração entre a escola e a família

Educadoras de Infância	Auxiliares de educação/Auxiliares de acção educativa
Sim, a escola deve ser a continuação da família.	Sempre.
Hoje em dia há uma abertura maior, a escola promove cada vez mais actividades em colaboração com os pais. Muitas vezes, a falta de tempo dos pais impede uma maior colaboração.	Há pais que colaboram, mas a maior parte não.
Sim, desde que ambos tenham consciência da importância da continuidade do trabalho realizado com a criança.	Acho que se está a trabalhar nesse sentido.
Sim, há famílias mais interessadas que outras.	Sim.
De uma forma geral participam pouco, há uns mais interessados que outros.	Sim, há total colaboração.
São bastante participativos e interessados.	Sim, sempre que se justifique.
A escola promove essa colaboração e a interacção escola/família é maior.	Sim.
Sim.	Sim, sempre que possível.
Há uma relação de colaboração.	Sim, em geral os familiares tentam colaborar com a escola.
	Há, até demais, cada um deve ocupar o seu papel. A escola é a escola e a família é a família. As duas têm de se interligarem sem interferirem no papel de cada uma.

10. Na sua opinião, há colaboração entre a escola e a família?

Quadro nº11: Abertura da escola aos pais

Educadoras de Infância	Auxiliares de educação/Auxiliares de acção educativa
Sim, mostra-se disponível.	Sim, os pais podem e devem participar nas actividades com os filhos.
Sim.	Sempre.
Sim.	Sim, sem dúvida.
Totalmente.	Sim, embora os pais não dediquem tanto tempo quanto deveriam.
Sim, tentamos que os pais trabalhem connosco.	Os pais têm o direito de entrar na escola para saber do seu filho.
Sim.	Sim, está aberta aos pais.
Sim, esta escola desenvolve actividades ao longo do ano lectivo em que os pais têm uma participação activa.	Sim, está aberta aos pais.
Sim.	Sim.
Sim, mas com regras e limitações, essencialmente quando convidado pela escola, nunca quando impõem a sua presença.	Está aberta, mas ainda não conseguiu fazer essa ponte na sua totalidade, pois existem etnias que ainda não são compreendidas pelos nossos educadores.
	Sim.

11. Pensa que a escola está aberta aos pais?

Anexo IV

Entrevista aos pais

Objectivos	Questões	Categorias de Análise
	1-Quantos filhos tem?	
Saber a opinião dos pais em relação à permanência da criança em casa.	2-Há quem pense que a criança deve estar em casa com os pais. Qual a sua opinião?	Permanência
Saber se o Estado deve oferecer creches.	3-Acha que o Estado deve oferecer creches?	Oferta
Descobrir se a creche pode ser considerada um suplemento e continuação de experiências familiares.	4-Na sua opinião, a creche pode ser considerada um suplemento e continuação de experiências familiares?	Papel da creche
Verificar se os pais participam na vida da creche.	5-Participa na vida da creche? De que maneira?	Participação
Perceber as expectativas que os pais desenvolveram quando colocaram os seus filhos na creche.	6-Que expectativas desenvolveu quando colocou o(a) seu (sua) filho(a) na creche?	Expectativas
Identificar os critérios que levaram os pais na escolha desta creche.	7-Que critérios o levaram a escolher esta creche?	Escolha/Critérios
Saber se o filho desenvolve actividades educativas.	8-Pensa que o(a) seu (sua) filho(a) desenvolve actividades educativas?	Actividades
Verificar se os pais têm uma relação de confiança com os profissionais que trabalham com os seus filhos.	9-Tem uma relação de confiança em relação aos profissionais que trabalham com o(a) seu (sua) filho(a)?	Relação/Confiança
Perceber a opinião dos pais no que diz respeito à relação que têm com a escola.	11-Na sua opinião, a família tem uma relação activa com a escola?	Relação
Saber de que maneira os pais exercem a sua participação na escola.	12-De que maneira exerce a sua participação na escola?	Participação
Descobrir se os pais só vão à escola quando são chamados pelo professor.	13-Só vai à escola quando é chamado (a) pelo professor?	Chamada ou presença
Identificar a forma como é contactada(o) pela escola.	14-De que forma é contactado(a) pela escola?	Contacto
Verificar se os pais participam na vida escolar dos filhos.	14-Participa na vida escolar do(a) seu (sua) filho(a)?	Participação
Saber a opinião dos pais no que diz respeito à colaboração entre a escola e a família.	15-Na sua opinião, há colaboração entre a escola e a família?	Colaboração
Verificar se os pais têm uma boa relação com a escola.	16-Tem uma boa relação com a escola?	Relação
Captar a opinião dos pais acerca da escola.	17-Pensa que a escola está aberta aos pais?	Abertura

Quadro nº1: Número de filhos

Creche	Resposta	Nº de freq.
Centro Social Pe Manuel de Sousa	1 filho	6
	2 filhos	5
TOTAL		11
Lar de Santa Estefânia	1 filho	8
	2 filhos	3
TOTAL		11
Centro Social de Fermentões	1 filho	8
	2filhos	3
TOTAL		11
Casa do Povo de Fermentões	1 filho	6
	2 filhos	5
TOTAL		11

1.Quantos filhos tem?

Quadro nº2: Número de pais/mães entrevistados

Creche	Nº de pais entrevistados	Nº de mães entrevistadas
Lar de Santa Estefânia	0	11
Casa do Povo de Fermentões	1	10
Centro Social Fermentões	0	11
C.S.P. Joaquim de Sousa	3	8
TOTAL	4	40

Quadro nº3: Opinião dos pais em relação à permanência da criança dos 0-3 anos em casa

Creche	Resposta	Nº de Freq.
Lar de Santa Estefânia	Nos primeiros 2 anos de vida, a criança devia ficar com os pais.	3
	É importante que passem muito tempo com os pais, mas a creche ajuda a interagir com outras crianças.	3
	O convívio com outras crianças é importante para o seu desenvolvimento.	2
	As crianças devem ficar em casa até aos 3 anos, se os pais tivessem um salário mais alto.	1
	Até aos 18 meses a criança deve ficar em casa.	1
	A criança devia ficar em casa até ao 1 ano de idade, mas a mãe deveria ter um salário mais alto.	1
Centro Social de Fermentões	Até aos seis meses, a criança devia ficar com os pais.	1
	Até aos 12 meses a criança devia ficar em casa.	1
	O ideal seria a criança ir para creche aos 2 anos.	2
	A criança devia ficar em casa até aos 3 anos.	1
	O mais eficaz é que haja um equilíbrio entre a família e a creche. A criança devia passar muito tempo com os pais, embora a interacção com outras crianças seja importante para a sua socialização.	6
Centro Social Pe Manuel de Sousa	A criança devia ficar em casa com os pais desde que o Estado lhes pague o salário.	2
	A criança devia ficar em casa até aos 3 anos.	1
	Deve-se proporcionar à criança todo tipo de ambiente, para estabelecer uma adequada relação social. A inserção na creche é importante.	8
Casa do Povo de Fermentões	É importante que a criança conviva com outras crianças e tenha uma rotina diária.	2
	A creche é importante porque estimula o desenvolvimento da criança, tornando-a mais sociável e mais receptiva a novas aprendizagens. A creche não é um depósito de crianças, elas precisam de atenção da família.	7
	Até 1 ano devia ficar com os pais.	1
	Até aos 3 anos devia ficar em casa com os pais.	1

2. Há quem pense que a criança deve ficar em casa com os pais. Qual a sua opinião?

Quadro nº4: Opinião dos pais sobre a oferta de creches pelo Estado

Creche	Resposta	Nº de Freq.
Lar de Santa Estefânia	Sim, o Estado devia participar para todas as crianças terem as mesmas oportunidades.	4
	Sim, o Estado devia investir mais nas creches.	2
	De preferência grátis ou a menor custo, seria um incentivo ao aumento dos nascimentos.	1
	O Estado devia ajudar mais, tendo em conta as dificuldades das famílias.	2
	Deveria participar com mais apoios.	2
Centro Social de Fermentões	Sim, o Estado deveria participar mais, para facilitar a vida das famílias.	6
	Sim, o Estado devia investir em creches públicas.	2
	Sim, seria um incentivo à natalidade.	1
	O Estado deveria aumentar o número de creches.	1
	Não, pois perdia qualidade, devia participar como já o faz.	1
Centro Social Pe Manuel de Sousa	Sim, iria contribuir para o aumento da natalidade.	3
	Deveria oferecer creches de modo a ajudar as famílias mais carenciadas.	6
	Não, a obrigação do Estado é criar condições para as crianças crescerem da melhor maneira.	1
	Sim, na medida em que os pais descontam dos seus salários e esse valor deveria ser para ajudar a mensalidade da creche.	1
Casa do Povo de Fermentões	Sim, deve oferecer creches.	5
	Sim, deveriam ser gratuitas.	2
	Deveria participar de forma mais justa e coerente.	2
	Não devia oferecer, mas contribuir mais, para aumentar a natalidade.	1
	O Estado tem de oferecer condições para as crianças a partir dos 4 meses.	1

3. Acha que o Estado deve oferecer creches?

Quadro nº5: Opinião dos pais acerca do papel da creche

Creche	Resposta	Nº de Freq.
Lar de Santa Estefânia	Sim, concordo com essa afirmação.	8
	Sim, mas na realidade é uma grande base na educação das crianças, devido à falta de tempo dos pais.	1
	Sim, com responsabilidades acrescidas na formação e desenvolvimento da criança.	1
	Sim, na medida em que as crianças vivem novas experiências enriquecedoras e importante para o seu desenvolvimento.	1
Centro Social de Fermentões	Sim, pelo menos deveria.	5
	Sim, mas muitas vezes o começo de novas experiências.	1
	Sim, para as crianças a creche é como uma segunda casa e os educadores são como se fossem da família.	1
	Sim, mas creche deve imprimir uma rotina diária, afectos, desenvolvendo actividades e habilidades.	1
	Sim, desde que os pais interajam junta das educadoras.	1
	Sim, devido à falta dos pais e às relações criadas, o crescimento das crianças é muito influenciado, daí que a creche ajude a formar o carácter das crianças.	1
	Sim, porque a creche faz a continuação do trabalho do que os pais fazem em casa.	1
Centro Social Pe Manuel de Sousa	Sim, porque as crianças passam grande parte do dia na creche e têm de se sentir bem, como se estivessem em casa.	4
	Sim, porque podem de certa forma dar atenção às crianças que muitos pais não dão, porque não sabem ou não querem.	1
	Sim, porque leva a que as crianças experimentem coisas novas e as partilhem com a família.	3
	Sim, a creche pode ajudar a fomentar a educação da criança.	1
	Sim, a creche transmite regras e valores que em casa, por vezes, passam despercebidos.	1
	Sim, porque as famílias são cada vez menos reduzidas e os contactos com crianças também.	1
Casa do Povo de Fermentões	Sim, concordo com a afirmação.	6
	Sim, a criança em casa aprende coisas novas, mas na creche também.	1
	Sim, porque a creche deve ser estruturada de forma a ter um ambiente acolhedor e familiar para a criança.	1
	Sim, é na creche que se convive com os amigos e educadores e com os quais estabelecem relações próximas.	1
	Sim, quando existe um trabalho de estimulação.	1
	Sim, porque é na creche que a criança passa grande parte do tempo.	1

4. Na sua opinião, a creche pode ser considerada um suplemento e continuação de experiências familiares?

Quadro nº6: Participação dos pais na vida da creche

Creche	Resposta	Nº de Freq.
Lar de Santa Estefânia	Sim, sempre que o solicitem.	5
	Sim, nas festas.	1
	Sim, participando em todas as actividades proporcionadas pela creche.	4
	Muito pouco.	1
Centro Social de Fermentões	Sim, principalmente em datas temáticas e sempre que solicitada.	5
	Não, a participação só se verifica no levar e buscar a criança à creche.	2
	Sim, perguntando sobre as actividades e desenvolvimento da criança.	1
	Sim, tentando incorporar as mesmas regras m casa.	1
	Sim, perguntando o que fez durante o dia e falando com a educadora sobre as actividades que envolvem a criança.	2
Centro Social Pe Manuel de Sousa	Sim, nas reuniões de pais, nas actividades propostas e nas festas organizadas pela creche.	4
	Sempre que posso, o trabalho está em primeiro lugar.	1
	Não, ainda não participei.	2
	Participo dentro das minhas possibilidades e no que me é permitido.	1
	Sim, indo todos os dias à creche.	1
	Vou tentar participar, é o primeiro ano.	1
	Dentro do possível, elaborando os trabalhos que são enviados pela educadora.	1
Casa do Povo de Fermentões	Sim, quando solicitada.	5
	Não, falta de tempo.	2
	Sim, procurando saber se é necessário colaborar nas actividades da sala.	3
	Sim, em festas, reuniões e actividades programadas.	1

5. Participa na vida da creche? De que maneira?

Quadro nº7: Expectativas em relação à creche

Creche:	Resposta:	Nº de Freq.
Lar de Santa Estefânia	As melhores expectativas, tanto a nível educativo como social.	2
	Ajudando-a a desenvolver-se a nível físico e intelectual de forma mais equilibrada.	2
	Dar-lhe uma boa educação no meio de outras crianças e adultos.	2
	As crianças desenvolvem mais depressa, são mais saudáveis e felizes por estarem em contacto com os seus pares e com as educadoras.	2
	Que fosse orientada e acompanhada da melhor maneira possível, uma vez que os pais não os podem acompanhar a tempo inteiro.	1
	O receio que a criança não se adaptasse.	1
	Acarinhada por todos, alimentada e tenha oportunidade de viver novas experiências e aprender tudo que possa contribuir para a sua formação.	1
Centro Social de Fermentões	Proporcionar o contacto com outras crianças, estar num local seguro, criar laços de afectividade e desenvolver capacidades cognitivas.	7
	Boas, o melhor para as crianças.	2
	Principalmente a confiança.	1
	Que a creche tivesse colaboradores sensíveis e aptas para as funções e que gostem do que fazem.	1
Centro Social Pe Manuel de Sousa	Interacção com outras crianças, pessoas e um bom desenvolvimento.	2
	As melhores e um bom acompanhamento na ausência dos pais.	2
	Receio, medo e excitação.	3
	Continuação de um bom desenvolvimento pessoal e social da criança com segurança, bem-estar e para incentivar a adaptação da criança.	2
	Tornar a criança mais autónoma.	1
	Adaptação a outras crianças.	1
Casa do Povo de Fermentões	Ansiedade, confiança e curiosidade.	2
	Complemento educativo e melhor desenvolvimento a todos os níveis.	4
	Que a instituição assegurasse as necessidades da criança e cuidassem dela com ternura.	2
	As melhores, um local de segurança, desenvolvimento e que se sentisse feliz.	2
	Dar continuação aos hábitos que têm em casa e aprender coisas novas.	1

6. Que expectativas desenvolveu quando colocou o(a) seu (sua) filho(a) na creche?

Quadro nº8: Critérios na escolha da creche

Creche	Resposta	Nº de Freq.
Lar de Santa Estefânia	Familiares a frequentar e pela reputação dos profissionais.	4
	Localização, boas referências do pessoal e horários convenientes.	5
	Preço, qualidade e o profissionalismo dos funcionários.	2
Centro Social de Fermentões	Localização, condições físicas, tratamento que é dado às crianças, conhecer as educadoras.	7
	Boas referências.	2
	O preço, as actividades e o facto de ser associada à igreja.	1
	A disponibilidade e simpatia na 1ª visita e a opinião favorável de uma pessoa amiga.	1
Centro Social Pe Manuel de Sousa	Localização, construção recente e qualidade educacional.	7
	Boas recomendações e o facto de dar continuação ao percurso escolar e frequência de familiares.	2
	Conhecer a educadora e a auxiliar.	1
	Experiencia com a 1ª filha foi positiva.	1
Casa do Povo de Fermentões	A localização e boas referências.	6
	Excelente equipa educativa e o facto de a ter frequentado.	3
	Boa equipa educativa e o afecto pelas crianças.	1
	Simpatia e eficiência das funcionárias.	1

7. Que critérios o/a levaram a escolher esta creche?

Quadro nº9: Conhecimento das actividades dos filhos

Creche	Resposta	Nº de Freq.
Lar de Santa Estefânia	Sim, tenho informação que sim.	8
	Não, só tem 4 meses.	1
	Sim, embora poucas devido à idade.	1
	Sim, ele traz trabalhos feitos por ele.	1
Centro Social de Fermentões	Sim, sem dúvida.	7
	Sim, porque reproduz em casa algumas dessas actividades.	1
	Sim, por mais simples e banal que possa parecer, é educativa.	1
	Sim, desde que os pais e educadores ajudem.	1
	Sim, o seu desenvolvimento assim o demonstra.	1
Centro Social Pe Manuel de Sousa	Sim, durante o ano escolar são desenvolvidas diversas actividades.	8
	Bastantes, a criança aprende muito na creche e o trabalho dos profissionais é satisfatório.	1
	Penso e tenho a certeza, pois há um plano anual de actividades propostas pela creche.	1
	Sim, pelo facto de todos os dias expressar uma novidade.	1
Casa do Povo de Fermentões	Sim, de acordo com a idade.	9
	Ao longo do seu crescimento vai desenvolvê-las.	1
	Sim, a criança é estimulada nas diferentes áreas de desenvolvimento com actividades bem fundamentadas.	1

8. Pensa que o seu filho desenvolve actividades educativas?

Quadro nº10: Relação de confiança em relação aos profissionais

Creche	Resposta	Nº de Freq.
Lar de Santa Estefânia	Sim, se assim não fosse não a teria escolhido.	11
Centro Social de Fermentões	Sim, considero conhecer bem os profissionais que trabalham com as crianças e verifico que a criança gosta do tratamento que aí recebe.	11
Centro Social Pe Manuel de Sousa	Sim, já existe um conhecimento dos profissionais.	9
	Tenho, mas podia estar mais satisfeita.	1
	Devo ter uma postura de confiança, embora não haja muita aproximação pessoal.	1
Casa do Povo de Fermentões	Completa confiança, já que posso visitar a criança a qualquer hora do dia.	11

9. Tem uma relação de confiança em relação aos profissionais que trabalham com o (a) seu filho (a).

Quadro nº11: Opinião dos pais relativamente à relação da família com a escola

Creche	Resposta	Nº de Freq.
Lar de Santa Estefânia	Sim, a família deve ter uma boa relação com a escola.	5
	Sim, poderia ser mais activa se houvesse mais disponibilidade da parte dos pais.	1
	Sim, deve partir das escolas a iniciativa para promover essa interacção.	2
	Nem sempre se verifica essa relação.	2
	Não, tem muito pouco.	1
Centro Social de Fermentões	Sim, a escola não pode pôr de lado a família porque a criança é o reflexo da família. A escola deve comunicar com a família para que haja harmonia.	6
	Hoje em dia os pais não têm nenhuma relação com a escola, desculpam-se com a falta de tempo.	2
	Existe uma relação, mas poderia ser maior.	2
	Tem melhorado, a família passou a interessar-se mais e a querer saber acerca dos filhos e a escola respondeu a essa necessidade.	1
Centro Social Pe Manuel de Sousa	Sim, a família tem total responsabilidade sobre a criança e deve ter uma participação e interesse sobre o que se passa na escola.	8
	Não é muito activa, pois a vida profissional não o permite e talvez com um programa em conjunto com a escola.	3
Casa do Povo de Fermentões	Sim, a interacção família – escola é fundamental para o desenvolvimento equilibrado da criança.	7
	Não, a escola poderia solicitar mais os pais para as actividades que se desenvolvem ao longo do ano.	2
	Poderia ter mais, mas por razões profissionais, não há uma relação tão activa.	1
	Sim, da parte da família.	1

10. Na sua opinião, a família tem uma relação activa com a escola?

Quadro nº12: Tipo de participação dos pais na escola

Creche	Resposta	Nº De Freq.
Lar de Santa Estefânia	Reuniões, festas e outras actividades.	4
	Quando a escola solicita, há participação.	5
	Perguntando à educadora como a criança se comportou.	1
	No acompanhamento da vida escolar da criança, no projecto educativo e dando sugestões quando necessário.	1
Centro Social de Fermentões	Nas festas, reuniões e outras actividades.	4
	Nas actividades que são solicitadas.	3
	Idas diárias à escola e conversando com os profissionais acerca da educação da criança.	3
	Não há participação.	1
Centro Social Pe Manuel de Sousa	Não há participação.	1
	Reuniões e festas.	2
	Nas actividades que são propostas pela escola.	7
	Estar atento ao desenvolvimento da criança.	1
Casa do Povo de Fermentões	Não há disponibilidade para participar.	1
	Há participação quando solicitados pela escola.	6
	Na idas diárias à escola e informando-se sobre as actividades.	3
	Há uma continuação das regras trabalhadas e casa.	1

11. De que maneira exerce a sua participação na escola?

Quadro nº13: Motivos da ida à escola dos pais

Creche	Resposta	Nº de Freq.
Lar de Santa Estefânia	Não, nas idas diárias à escola e conversando com os profissionais.	5
	Não, sempre que ache necessário vou falar com o professor.	6
Centro Social de Fermentões	Não, nas idas diárias à escola e perguntando como foi o dia da criança.	4
	Não, sempre que possível vou à escola conversar com os profissionais acerca do desenvolvimento da criança.	7
Centro Social Pe Manuel de Sousa	Não, nas idas diárias à escola falamos com os profissionais.	4
	Não, vou várias vezes à escola para saber do desenvolvimento da criança.	4
	Não, gosto de conversar com os profissionais.	3
Casa do Povo de Fermentões	Sim, infelizmente.	1
	Não, nas idas diárias.	3
	Não, informando-se junto da equipa educativa de tudo que esteja relacionado com a criança.	7

12. Só vai à escola quando é chamado(a) pelo professor?

Quadro nº14: Forma de contacto praticada pela escola

Creche	Resposta	Nº de Freq.
Lar de Santa Estefânia	Pessoalmente ou telefone.	9
	Por escrito ou pessoalmente.	2
Centro Social de Fermentões	Pessoalmente ou telefone.	6
	Por escrito ou pessoalmente.	5
Centro Social Pe Manuel de Sousa	Por telefone e por escrito.	8
	Por telefone ou pessoalmente.	3
Casa do Povo de Fermentões	Por telefone.	7
	Pessoalmente ou por telefone.	3
	Por telefone ou por escrito.	1

13. De que forma é contactado(a) pela escola?

Quadro nº15: Participação na vida escolar dos filhos.

Creche	Resposta	Nº de Freq.
Lar de Santa Estefânia	Sim, há participação.	9
	Sim, nos trabalhos de casa.	2
Centro Social de Fermentões	Sim, há participação.	11
Centro Social Pe Manuel de Sousa	Sim, há participação com motivação, incentivo e gosto.	11
Casa do Povo de Fermentões	Nem sempre, faço os possíveis.	2
	Sim, dentro do que pedem para participar.	9

14. Participa na vida escolar do seu filho?

Quadro nº16: Opinião dos pais em relação à colaboração entre a escola e a família

Creche	Resposta	Nº de Freq.
Lar de Santa Estefânia	Sim, há colaboração entre a família e a escola.	6
	Sim, não há mais por falta de iniciativa da escola, há falta de informação.	1
	Cada vez mais deveria haver união entre a escola e a família.	2
	Sim, embora uns colaborem mais que outros.	1
	Sim, por falta de tempo a colaboração ainda é pouca.	1
Centro Social de Fermentões	Sim, há colaboração.	5
	Não, mas a culpa é da família, que está cada vez mais afastada da escola com a desculpa da falta de tempo.	1
	Sim, há colaboração na medida em que o objectivo é o mesmo.	2
	Sim, mas poderia haver mais.	2
	Mais ou menos.	1
Centro Social Pe Manuel de Sousa	Sim, há colaboração.	8
	Sim, há um sentimento de respeito por parte dos profissionais, atenção entre a escola/criança/família.	1
	Sim, embora com algumas divergências.	1
	Sim, a escola preocupa-se em informar os pais sobre as actividades realizadas.	1
Casa do Povo de Fermentões	Sim, há cada vez mais essa preocupação.	8
	Há colaboração, apesar de haver casos pontuais essa colaboração seja nula, pelo facto das famílias serem complicadas.	1
	Tenho conhecimento que há, mas no meu caso ainda não aconteceu.	1
	Há, desde que ambas as partes se preocupem e considerem essa interacção importante.	1

15. Na sua opinião, há colaboração entre a escola e a família?

Quadro nº17: Relação dos pais com a escola

Creche	Resposta	Nº de Freq.
Lar de Santa Estefânia	Sim, há uma boa relação com a escola.	11
Centro Social de Fermentões	Sim, há uma boa relação com a escola.	11
Centro Social Pe Manuel de Sousa	Sim, há uma boa relação com a escola.	11
Casa do Povo de Fermentões	Sim, há uma boa relação com a escola.	11

16. Tem uma boa relação com a escola?

Quadro nº18: Opinião dos pais sobre a abertura da escola

Creche	Resposta	Nº de Freq.
Lar de Santa Estefânia	Sim, a escola está aberta aos pais.	9
	Sim, os pais devem passar mais tempo na escola.	1
	Sim, todas as escolas estão abertas aos pais, embora os pais não tenham muito tempo para lá ir.	1
Centro Social de Fermentões	Sim, a escola está aberta aos pais.	6
	Sim, sempre que queiram esclarecer as suas dúvidas.	1
	Sim, só é pena ainda não haver pais que não entendam isso.	1
	Nem todas, muitas vezes os profissionais não aceitam as sugestões dos pais, nem estão abertas a mudanças.	1
	A escola deveria estar mais aberta aos pais para que estes participem mais nas actividades das crianças.	1
	Sim, são convidados a participar de forma activa na vida da escola.	1
Centro Social Pe Manuel de Sousa	Sim, a escola está aberta aos pais.	8
	Sim, o objectivo é proporcionar uma boa integração e relacionamento entre família/criança/escola.	1
	Sim, já que o interesse é o mesmo, ou seja, proporcionar e promover a educação e formação das crianças.	1
	Sim, quando tenho alguma dúvida, esclareço junto dos profissionais.	1
Casa do Povo de Fermentões	Sim, e escola está aberta aos pais.	8
	Sim, mas para muitos pais não é bom porque aproveitam para reclamar ou “acusar” a escola.	1
	Sim, há cada vez mais essa preocupação, chamar os pais a participar activamente na vida escolar dos filhos.	1
	Sim, a escola está muito interessada numa interacção constante entre família e a escola.	1

17. Pensa que a escola está aberta aos pais?