

3

A CRIANÇA ENTRE-LUGARES: NA FAMÍLIA E NA ESCOLA

Teresa Sarmento

O Simão, um boneco-menino oferecido por uma avó, de tamanho natural de uma criança de quatro anos, vive com um grupo de crianças e a educadora de um jardim de infância, com quem partilha a ida à festa de São Brás onde vão vender os biscoitos que confeccionaram, ou se senta na roda enquanto as crianças conversam sobre as experiências do dia anterior. Passa o fim de semana em casa de uma por uma das crianças pelo que é motivo de combinação e de muita conversação entre a criança, a educadora e os pais. São muitas vezes os pais que perguntam pelo Simão, porque os filhos lhes contam as surpresas que o mesmo vai trazendo para a sala. É a partir das histórias do Simão, de que cada criança se apropria, que a colaboração se estreita e se empreende a reflexão entre pais e educadora, centrando-se agora no desenvolvimento da criança, na sua socialização, na participação efetiva no seu próprio crescimento. A criança inicia e desenvolve, assim, um novo processo de colaboração, não tendo sido, no entanto, esse seu papel de ator social ativo de imediato compreendido como participação. Uma vez que as formas de estar e de intervir das crianças nem sempre são

as mesmas dos adultos, o entendimento dessa participação leva o seu tempo a ser decodificado, tanto mais que, no caso particular das instituições de educação formal, a tendência parece ser a de valorizar essencialmente aquelas que decorrem da ação pedagógica intencional do adulto-educador.

Os estudos sobre as crianças têm crescido substancialmente nos últimos tempos, com os olhares vindos de diferentes ciências sociais e da educação, partindo todas elas à procura de respostas a questões iniciais tais como: “que visão temos sobre as crianças? Como planejamos a educação da criança tendo em vista a sua participação?” O presente texto parte da concepção da criança cidadã, que vive entre-lugares, em dois cenários principais – a família e a escola. Assim sendo, parto de uma abordagem sobre quem é esta criança, para depois a olharmos na sua relação com os adultos, o que implica uma abordagem sobre famílias/casas e professores/escolas.

Em síntese, posso apontar como finalidade deste capítulo, sustentada quer na literatura existente, quer em trabalho empírico, a pretensão em trazer a debate a pertinência de atendermos às formas e sentidos da participação das crianças na relação entre as escolas e as famílias, ou seja, no seu reconhecimento e na sua intervenção.

A criança como ator social

O entendimento da criança como cidadã remete-nos para a abordagem da criança como ator social, ou seja, do reconhecimento da sua voz, da sua participação no mundo que a rodeia, afirmando seus valores e direitos. Atribuir importância à voz da criança – nesse caso, dos filhos ou dos alunos – é uma novidade recente mas não generalizável no campo da educação.

Ouvir as crianças envolve mudanças significativas em muitas práticas, em qualquer estrutura institucional ou social (ROCHE, 1999).

Dar voz às crianças e ouvir a sua opinião é a base para o reconhecimento do papel social da infância, reconhecer que os adultos e as crianças têm uma relação de interdependência (JANS, 2004) nesse processo de construção de cidadania, saber como uns e outros são coaprendentes. De forma a tornar mais clara a leitura, explicito aqui o conceito de cidadania da criança como participação efetiva nos contextos familiares e escolares de que faz parte, com reconhecimento e uso dos seus direitos e deveres.

Cockburn (1998, in JANS, 2004) considera a interdependência crianças/adultos como o ponto de partida para a concepção de cidadania das crianças, porque, quando se reconhece a dependência mútua, a posição social da criança se altera, é mais igualitária, pelo que a sua cidadania se torna um fato, deixa de ser uma utopia. Jans (2004) destaca a ideia de que a cidadania da criança não pode ser ignorada, reforçando que a mesma só pode ser alcançada quando ela tem os mesmos direitos dos adultos.

Corroborando o ponto de vista de Fernandes (2009), acredito que a questão do exercício real dos direitos sociais de participação terá de ser equacionada tendo em vista promover e reforçar a cidadania das crianças. Jans (2004) é de opinião que, para que possamos colocar em perspectiva a cidadania de uma criança, essa tem de ser adaptada à sua dimensão, não se podendo por isso negligenciar o caráter lúdico do exercício da mesma, dado que essa é uma característica da própria infância. A criança tem a capacidade de se filiar a uma identidade civil e, ao fazê-lo, dar sentido a um conjunto de símbolos, de valores e normas que caracterizam essa identidade. Por exemplo, quando crianças pequenas estão num jogo simbólico reproduzindo situações familiares, com divisão de papéis entre a mãe, o pai e os filhos, ao mesmo tempo que brincam de “eu era a mãe”, jogam com os referenciais que possuem, experienciando posicionamentos sociais.

Se pretendemos que a imagem de criança cidadã não seja apenas uma miragem, é necessário promover uma verdadeira cidadania da criança, assumindo que esse cenário é um processo caracterizado por desigualdades e barreiras. Assim, temos de superar, por um lado, os obstáculos que existem nas relações entre adultos e crianças, como é o caso do controle e da regulamentação e, por outro lado, temos de considerar as diferenças estruturais da vida social e natureza econômica, o que tem implicações relevantes em matéria da visibilidade das crianças e da organização da sua vida diária. Assim, é essencial considerar a criança como uma pessoa em plena posse dos seus direitos, reconhecê-la como um ser social e que, por essa razão, tem de usufruir de uma cidadania que pouca diferença tenha da cidadania do adulto.

Na dimensão social, a valorização da criança cidadã ganha uma maior magnitude quando se considera a sua capacidade de compreender os sentimentos, as intenções, as percepções, os pensamentos e os comportamentos de outras pessoas, bem como a capacidade de compreender as interações em diversas situações, para prever comportamentos, considerando os diferentes contextos socio-culturais e as diferentes características pessoais. Ao analisarmos as oportunidades de participação das crianças, não podemos ignorar que há contextos socioeconômicos e culturais muito diversos, em que a infância assume contornos diferentes, de acordo com as características idiossincráticas de cada família e de cada sociedade. Focalizamo-nos, então, neste texto na abordagem da criança entre-lugares – na família e na escola –, tendo em vista a formação de cidadãos participativos e socialmente comprometidos.

A influência das crianças na vida dos adultos

A influência das crianças na vida dos adultos é uma realidade, ainda que nem sempre esses tenham consciência imediata disso: em

relação à saúde (geradas, em alguns casos, por falta de descanso, ou, noutros, pela alegria, sempre provocam diferenças naqueles com quem convivem); em termos econômicos (despesas com o vestuário, com a aquisição de materiais específicos, com a escolarização, etc.); em termos de organização do tempo (a reorganização da rotina diária, a obrigatoriedade de acompanhamento quando são muito pequenas, etc.); em termos da reconstrução das concepções de vida dos adultos (o confronto com situações novas obriga a refazer as suas perspectivas de vida); e outras.

A relação entre uma 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 essas circunstâncias podem ter na vida dos adultos difere em cada contexto de vida. Como dizia Malaguzzi em Reggio (in DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003), entre outros autores, a maneira como interagimos com as crianças e o tipo de ambiente que criamos para elas estão interligadas aos tipos de pensamento, concepções, ideias, estruturas sociais e padrões comportamentais que moldaram as nossas concepções de criança e da infância.

Os aspectos culturais têm aqui muita influência bem como na aceitação de que as crianças possam ou não interferir na nossa forma de agir como adultos educadores, questões essas que se encontram hoje em debate em muitas sociedades. Por exemplo, num estudo feito por Luk-Fong, Yee e Pattie (2005) sobre novas formas de relacionamento entre adultos e crianças, baseado na experiência chinesa – em que essas relações se conservam com forte verticalidade – a partir das vozes de pais, professores e crianças, verificou-se que os professores e diretores possuem perspectivas híbridas, ainda que revelem a perspectiva da existência de uma relação dos pais com os filhos de uma forma equitativa e comunicacional; os

pais mantêm atitudes conservadoras, salientando a pertinência do respeito das crianças pelos adultos; os pais expressam dificuldades em conseguir, ao mesmo tempo, serem amigos (falarem sobre os sentimentos de cada um) e disciplinadores. As crianças, por sua vez, esperam que os pais gastem mais tempo com elas, as ouçam e providenciem disciplina. Verifica-se assim a defasagem entre perspectivas, sendo que os mais velhos conservam alguns estereótipos educativos enquanto os mais novos aspiram a um novo tipo de relacionamento, em que a sua voz seja ouvida.

Os contornos e os sentidos das interações comunicacionais intergeracionais consubstanciam, portanto, o que Sarmento (2001) designa por administração simbólica da infância, ou seja, o conjunto de disposições sociais que permitem ou interditam as práticas das crianças.

A condição ou papel social não define uma padronização, pelo que, quando nos referimos a crianças ou famílias, não estamos falando de grupos homogêneos, de um modelo idealizado de criança ou de família, repudiando, assim, qualquer retórica de uniformização. Daí que, como reforçam vários autores (SILVA, 2003; SARMENTO, 2005; RAVN, 2005; ROCHA, 2005), não se possa falar da relação entre crianças e adultos como uniforme: as famílias, as escolas, os professores são muito diversos.

Como defendo, para assumirmos a participação da criança na relação entre escolas e famílias, temos de pôr em questão a visão de infância propriamente dita, mas também, e talvez, sobretudo, temos de repensar o modelo de escola que possuímos. Esses dois vetores não podem ser ignorados na crença de que, como diz 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 e família configura uma concepção de escola, mas também uma concepção de sociedade” (2005, p. 136).

A criança na família e na escola

As grandes mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas têm manifestações evidentes na vida das crianças, das famílias e das escolas. Precocemente, as crianças saem diariamente do seio familiar para “habitarem” um centro educativo, muitas a partir dos quatro meses de idade, iniciando assim uma “vida institucionalizada” que durará por muitos anos, com todas as implicações socioemocionais que essa nova realidade comporta para elas e também para os adultos. A família continua, contudo, a ser entendida como o primeiro contexto de socialização das crianças, mesmo considerando as transformações da sociedade e, particularmente, da vida concedida às suas crianças.

Quando falamos hoje de família, estamos nos referindo a uma realidade multifacetada nos seus propósitos, no seu tempo de interação, nos seus espaços de intervenção e na sua composição. Enfim, não é mais possível hoje analisar as famílias atendendo a um padrão comum, temos de ter sempre um dispositivo de análise que leve em conta a diversidade das mesmas.

Como analisei em trabalho anterior (SARMENTO, 2005), focalizando o período que decorre entre o início do século XX e a atualidade – 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 fator das alterações em nível das famílias, logo, da educação das crianças. Nesse âmbito, três fenômenos centrais decorrem desse processo: 1. a economia familiar assalariada; 2. a transição demográfica; 3. as alterações nas estruturas familiares.

De uma forma muito sintética, saliento que o primeiro fenômeno se caracteriza pela configuração das famílias como unidades econômicas em que todos (muitas vezes, mesmo as crianças) contribuem para a economia familiar, verificando-se uma divisão clara entre o

espaço doméstico e o espaço de trabalho. Se até então, numa sociedade organizada com base na agricultura, era possível trabalhar e, ao mesmo tempo, estar com os filhos, a partir dessa separação, deixa de ser possível fazer confluírem essas duas atividades, e passa a ser preciso a colaboração de outros agentes para o acompanhamento das crianças.

No processo de transição demográfica, verifica-se que, a par de uma significativa diminuição da mortalidade infantil, há uma diminuição da fecundidade, o que, entre muitas outras ilações, colabora para um maior investimento nas crianças – como bens mais raros, mais valiosos se tornam.

Das alterações nas estruturas familiares decorrem fenômenos 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 do último século, particularmente a partir do fim 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 redução da dimensão das famílias tem, inevitavelmente, implicações no campo de educação das crianças. Com a diminuição do número de filhos – geralmente um ou dois por família, com uma diferença média de idades de três anos e meio –, algumas práticas educativas informais que costumavam ser realizadas dentro das famílias não têm as mesmas possibilidades de desenvolvimento. Os brinquedos que outrora eram compartilhados entre irmãos de idades aproximadas, a solidariedade e a cumplicidade na realização de trabalhos escolares, a responsabilidade atribuída aos irmãos mais velhos na socialização dos mais novos, e até mesmo no seu acompanhamento e tutela, atualmente não têm condições de se efetivar. Todas essas situações alteram as condições

para a construção de determinados valores sociais no seio da própria família, valores esses que continuam a ser fundamentais para o desenvolvimento individual e de uma comunidade equilibrada. A solidariedade, a partilha, a tolerância, o reconhecimento do outro e a coexistência não têm as mesmas oportunidades de serem promovidas entre irmãos, o que tem um impacto sobre a educação dessas crianças, com repercussões que as instituições educativas não podem ignorar.

A diminuição da dimensão das famílias é ainda acompanhada e ajuda a explicar outras alterações nos processos educativos familiares: se, por um lado, os filhos experimentam a unicidade da sua idade sem possibilidades de se confrontarem com outros de idades próximas, por outro, os pais têm menos experiência de crianças, pelo que lhes é mais difícil saber enfrentar as fases de crescimento dos filhos. Eles cresceram já em famílias de dimensão reduzida, tendo passado a sua vida com pessoas da sua idade (em creches, jardins de infância, escolas), sem grandes vivências de interação e de responsabilização intergeracional, o que lhes dificulta ter uma percepção correta do que é uma criança, da sua educabilidade, de como se processa a educação da mesma. As aprendizagens que anteriormente se faziam de forma natural nas comunidades de pertença (em grandes famílias, em espaços públicos de interação comunitária), são raras na atualidade, o que faz com que muitos adultos façam o seu primeiro contato responsivo com uma criança exatamente quando se tornam pais. Nessa altura a “idealização romântica” que faziam de uma criança confronta-se com a realidade de um ser que tem vontades próprias, formas de pensar e agir que, muitas vezes, contrariam as expectativas prévias dos pais, dificultando-lhes a forma de lidar educativamente com os filhos.

A dispersão geográfica/social, baseada no desenvolvimento do urbanismo e nos fenômenos de mobilidade social, criou cisões nas possibilidades de as famílias se constituírem como redes de

apoio, dada a passagem de grandes famílias a núcleos familiares, isolados e dispersos.

Um novo componente no funcionamento das famílias é a divisão clara entre a conjugalidade e a parentalidade, ou seja, ser pai/mãe de uma criança não se traduz imediatamente em ser marido da mãe ou a esposa do pai. Essa é uma realidade social e emocional recente, provavelmente mais compreendida pelas novas gerações dado que são as que mais diretamente as experienciam ou que com elas contatam através das experiências dos amigos. Em termos educacionais, esse fenômeno introduz novas e múltiplas variáveis que não podem deixar de ser atendidas nas relações entre as escolas e as famílias. Por exemplo, torna-se necessário saber claramente quem é o encarregado da educação da criança e a quem esta pode ser entregue num fim de dia de escola. As práticas pedagógicas não podem negligenciar a seleção de materiais e de abordagens quando se referem à área familiar, sob risco de se criar novas formas de exclusão. Exemplo claro dessa situação é o uso exclusivo de textos para aprendizagem da leitura que reproduzem modelos familiares tradicionais, quando se tem o conhecimento que na turma há crianças que vivem em diferentes tipos de famílias.

De forma transversal a esses fenômenos, encontramos um central, promotor da mudança de práticas e de perspectivas educativas que é denominada "revolução silenciosa", ou seja, a entrada maciça de mulheres no mercado de trabalho, particularmente desde os anos 60. Se até então a educação das crianças se processava em casa, junto das mães, a saída dessas desse espaço obriga à criação de novas instituições nas quais as crianças passem o seu tempo.

Pouco a pouco, os papéis familiares adquirem um novo estatuto, com repartição de papéis diferentes dos até então existentes, com maior participação dos homens/pais no acompanhamento da vida cotidiana dos filhos e com as mulheres duplicando a sua jornada com o trabalho

e o acompanhamento familiar. Como nos diz Giddens (2002, p. 17) "em muitas partes do mundo, as mulheres estão a exigir maior autonomia em relação ao passado e a entrar no mercado de trabalho em grande número", quer por razões de necessidade econômica quer por razões de realização pessoal. A participação das mulheres em atividades sociais fora de casa (emprego, associações culturais ou recreativas e outras), numa sociedade tradicionalmente marcada por uma divisão de papéis em que a elas, apesar das alterações assinaladas, continua a caber maioritariamente as tarefas domésticas e o acompanhamento dos filhos, comporta, naturalmente, questões significativas no campo educativo das crianças.

A organização do tempo da família, com as questões colocadas pela articulação vida familiar/vida de trabalho, é uma variável importante a levar em conta na análise de questões educacionais intrafamiliares. Situando-nos na realidade portuguesa para abordar esse ponto, poderemos dizer que a família, em Portugal, é vivenciada como um valor central, a quem sempre foi entregue a responsabilidade quase exclusiva da educação das crianças pequenas. Em termos comuns, as concepções existentes sobre essa "educação familiar" focalizam os cuidados de acompanhamento das crianças em termos da saúde, da segurança e de outras condições básicas, bem como sobre a transmissão de valores morais e sociais. Ora, o exercício da parentalidade confronta-se com grandes dificuldades devido às alterações socioeconômicas existentes na atualidade¹. De uma forma muito sintética, salienta-se, como já referido, a crescente entrada das mulheres para o mercado de trabalho, sobretudo a partir da década de 60, dificultando-lhes, assim, a possibilidade do acompanhamento cotidiano dos seus filhos. As alterações econômicas da sociedade portuguesa, o crescimento de ocupação

¹ SARMENTO (2005). (Re)pensar a interação escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, n. 18, p. 53-75.

feminina associada à precariedade do emprego e às estratégias de carreira dos progenitores, são fatores relevantes para a diminuição da fecundidade, bem como da disponibilidade para a parentalidade devidamente assumida. O relatório produzido pela OCDE², em 2004, sobre a conciliação entre a vida familiar e a vida de trabalho, mostra como, em termos comparativos, as mulheres portuguesas, principais responsáveis pelo acompanhamento das crianças, trabalham mais horas semanais do que as mulheres dos países comparados (Portugal: 37,3 horas; Suíça: 28,6 horas; Nova Zelândia: 31,9 horas). Para além disso, a tradição de trabalho em *part-time* é muito baixa em Portugal, sobretudo em comparação com esses outros países (Portugal: 10,6%; Suíça: 73,5%; Nova Zelândia: 45,8%); outro dado relevante é que o número de horas de trabalho das mulheres portuguesas não depende da idade nem do número de filhos, situação muito contrária ao que se passa nos outros países de referência. Ainda que este estudo tenha já alguns anos de existência, a verdade é que nos últimos anos não se verificaram alterações significativas nas medidas de apoio às famílias, o que é demonstrativo da pouca relevância atribuída pelo governo ao acompanhamento familiar ou, por outro lado, as dificuldades que o mesmo tem em encontrar alternativas para garantir esse apoio.

O estatuto e a participação das crianças nos contextos educativos formais

Refletir sobre a especificidade da intervenção da criança nas relações escola/famílias implica retomar e precisar, em primeira instância, o conceito de participação e, em segunda, discutir sobre a sua efetivação nos contextos escolares.

² OCDE (2004). *Babies and bosses: reconciling work and family life*, III Volume.

Segundo Fernandes,

falar de participação, numa acepção imediata, é falar de uma atividade espontânea, que etimologicamente se caracteriza como a ação de fazer parte, tomar parte em, mas é também falar de um conceito multidimensional que faz depender tal ação ou tomar parte, de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que o afetam, as competências de quem o exerce ou ainda as relações de poder que o influenciam (2009, p. 116).

Ora, daqui decorre a obrigatoriedade de atendermos a três aspectos centrais: o primeiro sobre as concepções de infância existentes, o segundo sobre as interações entre crianças e adultos e o terceiro sobre essas interações no âmbito de contextos formais, como o são os jardins de infância e as escolas do Primeiro Ciclo de Ensino Básico (seis a dez anos) criadas e desenvolvidas com raízes e finalidades distintas.

Se a noção de criança competente surge já com a Escola Nova, a consciência sobre os direitos das crianças e, nesse caso particular, o direito de participação, é de reconhecimento mais recente – teoricamente data de 1989, com a Convenção dos Direitos da Criança –, ainda que, no cotidiano, esse reconhecimento seja muito pouco evidente. Retomando Fernandes, “participação é também sinónimo de voz, ação e construção da autonomia, e criança é, etimologicamente, aquele que não fala” (ibidem), pelo que o próprio conceito pode evidenciar a incoerência da afirmação e do reconhecimento dessa atitude nas crianças, mas há que não esquecer que os conceitos são construções sociais que procuram definir práticas existentes num determinado tempo sócio-histórico.

As relações entre crianças e adultos têm sofrido, ao longo dos tempos, grandes alterações, tendo-se verificado, desde sempre, diferenças quando se desenvolvem no seio familiar ou noutra tipo de

contexto. Nas famílias, salvaguardando as alterações progressivas, o relacionamento sempre terá tido uma base menos formal, com maior continuidade e numa sustentação afetiva. Recorde-se, a propósito, que essas mudanças, reportando-nos a tempos recentes da historiografia portuguesa, os meados da década de 70 do século XX, se traduziram na emergência do “ideal de uma infância protegida” (ALMEIDA et al., 1998, p. 47), resultando no aumento dos investimentos nos planos afetivo, material e da escolarização. A influência das crianças na vida dos adultos, explanada já em ponto anterior, num aspecto ou noutro, sempre se fez sentir nas famílias. Nos jardins de infância e nas escolas, admitindo a diversidade de situações, as relações entre crianças e adultos são de outro tipo. Ainda que nos primeiros, face à maior dependência que as crianças têm dos adultos, o relacionamento seja de bastante proximidade, já nas escolas se desenvolve uma maior formalidade e distanciamento nos contatos.

Retomando a análise sobre o desenvolvimento desses níveis educativos – jardim de infância (três a seis anos) e 1º CEB (seis a dez anos), verificamos um caminho paralelo num e noutro contexto. As funções de acompanhamento das crianças no jardim de infância, sempre a par da interação com as famílias, poderá ter facilitado uma maior percepção da criança como ser humano em desenvolvimento integral – cognitivo, mas também social e emocional –, enquanto que as finalidades instrucionais que prevalecem na escola e o sentido de possibilidade de ascensão social que esta, simbólica e materialmente, tem representado, com uma pesada tradição de relação vertical do professor para o aluno, numa estrutura fechada e isolada do todo social, poderá ter adiado, nalguns casos, a percepção da criança como ser integral. Embora em qualquer um desses contextos de educação formal as crianças exerçam o seu ofício de criança (CHAMBOREDON; PRÉVÔT, 1973), como exercício ativo de adequação permanente às expectativas que sobre si recaem por

parte dos adultos que, tecnicamente, a sociedade preparou, tem sido a escola o espaço e o tempo em que esse ofício mais tem integrado um sentido de ofício de aluno (SIROTA, 1993; PERRENOUD, 1995). Esse sentido tem-se traduzido, quase exclusivamente, pelo desenvolvimento das crianças como seres aprendentes dos saberes universais socialmente tidos como fundamentais, ficando muitas vezes de fora dimensões estruturantes do seu desenvolvimento global como pessoas (SARMENTO; MARQUES, 2007).

Assim, no jardim de infância, não obstante também haver intenções educativas relativamente aos saberes difundidos pela ciência e pela tecnologia, ainda vão prevalecendo as preocupações com o ser – de que podem ser exemplo as condições que se criam para a conquista, por parte das crianças, de autonomia relativamente a componentes essenciais do cotidiano, como a alimentação, a higiene pessoal e as competências de socialização. Por outro lado, na escola, apesar de se integrarem representações de incompletude ou de não preparo das crianças para o desempenho de determinadas tarefas tidas como socialmente necessárias e fundamentais, tende-se a focalizar as intenções educativas na transmissão de saberes e, nesse sentido, reduzindo o tempo disponível para a criação de condições que favoreçam o desenvolvimento de aprendizagens ativas no âmbito das diversas dimensões da vida.

Não pretendo cair em generalizações que, além de potencialmente eivadas de sentidos de injustiça, negariam a seriedade necessária na análise da complexidade e diversidade que caracterizam as ofertas educativas formais na atualidade, elas próprias resultado de apropriações localizadas dos diferentes contributos das correntes pedagógicas, das ciências da educação e das mudanças globais ao nível da percepção da infância. Considero, no entanto, que, em ambos os contextos educativos, parece persistir uma certa tendência para que a participação das crianças se confine a um tomar parte

com características escolarizadas e escolarizantes – uma participação que decorre e toma forma como resultado de um contexto formalmente organizado de aprendizagem, estreitamente direcionado para saberes construídos por outros. Desejar-se-ia, isso sim, uma participação como exercício de cidadania ativa na intervenção no mundo, por meio da análise permanente da realidade e de uma ação cada vez mais consciente sobre ela. Numa altura em que se interrogam concepções de participação e de escola, parece-nos ter de afirmar com Dahlberg, Moss e Pence, o entendimento dos jardins de infância e das escolas como fóruns, ou seja, como

conjunto concreto de condições de aprendizagem, nos quais as pessoas se reúnem para falar, para se envolver em diálogo, para compartilhar suas histórias e para lutar juntas, por meio de relações sociais que fortaleçam, em vez de enfraquecer as possibilidades de uma cidadania ativa (2003, p. 101).

Esse conceito de fórum implica o reconhecimento do direito das crianças de desempenhar um papel ativo e criativo na sua própria vida, num processo pedagógico em que a aprendizagem é construída, uma coconstrução entre crianças e adultos, já não apenas como esforço-resposta de adequação das primeiras face às expectativas dos segundos, mas como resultado de processos múltiplos de socialização intergeracional que possibilitam a afirmação de cidadanias várias em que umas e outros se influenciam mutuamente porque vivem interativamente longos tempos de vida.

Essa participação das crianças nos processos inicialmente para si dirigidos, continuando nosso diálogo com Dahlberg, Moss e Pence, implica manifestar às crianças o nosso reconhecimento pela sua “capacidade de pensar e de agir sobre si mesmas” (p. 162) e, diríamos, também, sobre os outros – crianças ou adultos –, o que se torna especialmente exigente para os adultos que com elas lidam,

na medida em que os obriga a uma descentração, ou melhor, desconstrução de representações e práticas em que o poder está estritamente nas mãos do adulto-professor, e a necessária passagem a uma situação de partilha de poderes na execução de tarefas tradicional e exclusivamente a seu cargo –, por exemplo, a organização e gestão do espaço físico e material da sala do jardim de infância ou da escola do 1º CEB. Como assinala Quinteiro, porque “tendo a escola um papel particular e ao mesmo tempo fundamental a desempenhar na história da sociedade contemporânea, conseqüentemente as relações sociais aí estabelecidas devem ser também redefinidas” (2004, p. 171). Nessa perspectiva, “as instituições dedicadas à infância devem ser vistas como a construção social de uma comunidade de agentes humanos, originada da nossa interação ativa com outras pessoas e com a sociedade” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 87) em que faz sentido o diálogo e a ação comunicativa (que implica reconhecimento mútuo) entre crianças e adultos.

Voltando a Fernandes, também me parece importante “considerar a participação das crianças como um princípio que, estritamente ligado aos seus cotidianos, se imponha como mecanismo de reorganização das relações entre adultos e crianças que, para ser efetivo, terá que estar implicado na realidade social que é significativa para a criança” (2009, p. 126), realçando a relevância que a escola tem nesse cotidiano.

A participação das crianças no âmbito da relação escola-famílias

Como tentei evidenciar no ponto anterior, salvaguardando diferenças existentes entre os dois níveis de educação formal sobre os quais me debrucei, a participação das crianças tende a configurar-se, essencialmente, no quadro de um ofício de aluno, correspondendo a

formas de ação fortemente vinculadas a aprendizagens escolares e dependentes dos contornos que assumem os processos de socialização vertical descendente como estratégia de promoção dessas aprendizagens. Nessas circunstâncias, a participação surge como ação-resposta das crianças em função da necessidade de aprender algo, mas pouco como ação com sentido de protagonismo em que aquelas, face às condições pedagógicas criadas, constroem e reconstróem o cotidiano escolar como sinônimo de cidadania ativa, ou seja, não se colocam apenas em questão aprendizagens formais, mas também processos experienciais de vida no seu sentido mais amplo.

Não obstante os sentidos e os contornos que a participação assume, as crianças não podem ser entendidas apenas como sujeitos que agem e reagem em função dos processos de socialização vertical promovidos pelos adultos, mas também como sujeitos que se socializam entre si e que reconstróem significações para as situações de vida em que vivem. Nessa perspectiva, é imperioso assumir-se que as crianças também consubstanciam uma ordem social instituinte (FERREIRA, 2004) que não só as organiza e influencia entre pares, como organiza e influencia os adultos.

Como já referimos, fundamentalmente como resultado de uma administração simbólica da infância que, apesar das mudanças, tende a manter a clivagem entre uma cidadania estatutária (emergente, por exemplo, da recente Convenção dos Direitos da Criança de 1989) e uma prática efetiva da cidadania, essa ordem social das crianças e a importância que assumem na vida coletiva têm permanecido invisível. O caso particular da ação das crianças no âmbito das relações que se estabelecem entre a escola e as famílias é paradigmático a esse respeito.

Retomemos o trabalho que serviu de mote para a introdução deste capítulo. O Simão, o tal boneco que vive com um grupo de

crianças e com a Fátima, educadora e, ao fim de semana, com uma família, é, por si só, e numa primeira instância, um resultado feliz dos processos intensos de estreitamento de relações entre jardim de infância e famílias. O fato de ter sido uma avó a fazê-lo e a oferecê-lo revela a pertinência de se assumir não apenas uma relação com os pais, mas com as famílias. A contingência dessa avó nem sequer habitar com a criança, mas estar presente na sua educação, vai ao encontro da tese de Wall (1998) de que as mudanças operadas na sociedade portuguesa não pulverizaram a família, como alguns defendiam, pois os seus membros continuam a interagir e a influenciar-se mutuamente.

Nesse caso particular, o cruzamento entre representações, por parte dos adultos da família, sobre o tempo de vida que o jardim de infância consubstancia e a ação transformadora das crianças junto aos adultos é materializado por um boneco de trapos que, simultaneamente, reforça os sentidos do imaginário infantil, é instrumento e alimento para os processos de construção da ordem social das crianças da sala e também elo que estreita e reforça as dinâmicas comunicacionais entre a escola e a família.

Embora não seja o Simão o centro exclusivo dessas dinâmicas, ele assume sentidos importantes no seu âmbito através, naturalmente, das crianças, que são os atores principais no estabelecimento dos processos de comunicação. Particularmente quando, ao fim de semana, o boneco acompanha um companheiro da sala e vive com ele todo o seu cotidiano familiar. Se, por um lado, se poderá adivinhar quantas conversas serão feitas com o Simão e, por seu intermédio, antever uma participação ativa da criança por si responsável em termos da desocultação dos sentidos e dos significados do trabalho realizado durante a semana no jardim de infância, por outro, na segunda-feira, quando se lê no grupo o escrito feito pelos pais, sobre o fim de semana do boneco, em caderno específico para isso, constata-se que a família penetra no cotidiano da sala, e as crianças

entram em processo de interpelação das vidas que fazem parte de suas rotinas. A pretexto do Simão, portanto, intensificam-se os laços de uma relação interinstitucional no âmbito da qual se evidencia uma participação determinante e pró-ativa das crianças. A sua ação influencia decisivamente as práticas dos adultos por si responsáveis e obriga-os a uma atenção permanente sobre o que se passa em cada um dos lados, pois a vida das crianças vive-se, complementando-se em ambos.

Mobilizemos agora um exemplo que se reporta a um contexto do 1º CEB. Interessada no aprofundamento da participação dos pais nos processos formais de aprendizagem dos seus filhos, a Ana, professora, começou a marcar trabalhos de casa que possibilitassem essa participação. Foram exemplos disso textos para ler, histórias para recontar ou problemas matemáticos para resolver em conjunto. Como a recepção por parte dos pais foi boa, e as crianças se apropriaram bem das possibilidades que tais situações ofereciam, tanto em termos do prazer sentido pelas relações de proximidade, como pela facilitação que representavam em termos de aprendizagem, rapidamente passaram as próprias crianças a propor atividades para realizar em casa. Muitas delas constituíram-se em verdadeiros desafios para os pais, o que implicou conversas mais frequentes com a professora.

Um terceiro exemplo situa-se no contexto de uma instituição privada para crianças com paralisia cerebral. A Marisol, educadora, num testemunho em que evidencia o trabalho realizado com as famílias (essencialmente mães) no sentido de contribuir para a construção de percepções positivas sobre os filhos e, desse modo, ajudando-as a encontrar estratégias que promovam o desenvolvimento global das crianças, refere que, à medida que as mães percebem as competências dos seus filhos, os sentimentos de peso se vão atenuando. A competência dos filhos transforma-se em desafio para as

mães. Na justa medida em que vão desenvolvendo competências, as crianças obrigam os adultos a reformular e a reinventar estratégias, o que as configura como sujeitos ativos na dinâmica educativa da escola e da família. O trabalho técnico, encerrando sentidos de promoção educativa tanto das crianças como dos adultos, toma forma e reforça-se no vaivém permanente da ação das crianças em dois contextos educativos distintos.

O quarto e último exemplo remete-nos, novamente, para o trabalho em jardim de infância. Refletindo, entre outras, sobre as dinâmicas surgidas em torno da temática da paz trabalhadas com crianças dos três aos cinco anos, Garcez (2001) afirma que crianças educam adultos.

Por meio de uma leitura atenta da dissertação de mestrado em que explana o seu trabalho, a educadora revela-nos a possibilidade de as crianças serem cidadãos ativas em e a partir de um contexto formal de educação. Longe de se confinar a um exercício escolar de aprendizagem no seu sentido mais tradicional, o trabalho sobre a paz, alimentando-se do vaivém permanente entre as dinâmicas da sala do jardim de infância, das manifestações públicas nos espaços comunitários de Darque e das discussões no seio da família, permitiu pôr em evidência não só o protagonismo das crianças no aprofundamento das relações entre a instituição escolar, a família e a comunidade, como também a forte presença de mecanismos de uma cultura que Mead (1970) designou por prefigurativa.

Este trabalho, aproximando-se dos sentidos do paradigma da interpelação de Correia (1999), refletindo sobre as relações entre a escola e a comunidade, releva uma ação transformadora das e com as crianças, ação essa que, no caso concreto das crianças em relação às famílias, se traduziu pelo simples contar o que se andava a discutir no jardim de infância e coletar representações sobre o assunto. O ato de contar e coletar teve como resultado imediato a interpelação das

crianças por parte dos pais e, em certos casos, da própria educadora, diretamente ou em coletivo de reunião de pais, pois alguns desses sentiram-se tocados ou incomodados pelo tratamento de um tema que, supostamente, as crianças pequenas não deveriam abordar. Uma tal situação foi pretexto para reflexões conjuntas entre jardim de infância e famílias, o que possibilitou, por um lado, promover as crianças como sujeitos competentes, com capacidades muito além do que as famílias e a própria comunidade consideravam possíveis, aprofundando o próprio processo de desocultação dos sentidos do trabalho educativo formal e, por outro, contribuir para o estreitamento das relações entre as duas instâncias de vida das crianças.

Embora qualquer um desses exemplos merecesse uma análise mais detalhada e extensa, quis apenas que eles, abreviadamente, servissem de mote para um questionamento que considero urgente sobre o papel das crianças no âmbito das relações entre-lugares – na escola e nas famílias. Justifico essa urgência com a possibilidade de contribuir para a promoção da visibilidade social das crianças como sujeitos de direitos e atores sociais que, a partir da sua ordem social, participam ativamente na construção do mundo, mas, também, concomitantemente, com a necessidade de inverter ângulos de análise dos processos educativos, de forma a não só promover a justiça social como induzir mudanças nos mecanismos comunicacionais intergeracionais, contribuindo para a renovação dos fins da educação e dos modos que a materializam.

Para esse questionamento parte-se da asserção de que a participação das crianças existe sejam quais forem os contornos e os sentidos que assume, bem como as condições em que se realiza. O que precisa é ser tornada socialmente visível. Nessa perspectiva, uma primeira interrogação que comporta grande complexidade de resposta surge: como participam as crianças na construção do mundo e que sentidos lhe atribuem?

Centrando-me no objeto de estudo, em que se traduz a ação das crianças no âmbito das relações entre duas instituições, que possibilidades oferece essa ação e que condições criar para que ela se constitua em fator de profundo e abrangente desenvolvimento das crianças, da instituição escolar e das famílias? Tendo em vista uma descrição analítica da realidade que simultaneamente permita compreensão e percepção de mudanças neste âmbito, torna-se necessário, por um lado, partir de premissas diferentes, epistemologicamente falando, com base na assunção das crianças como efetivos sujeitos de direitos e como atores sociais que, embora fortemente condicionados na sua ação pelo funcionamento adulto-centrado do mundo, possuem e desenvolvem uma ordem social instituinte.

Por outro lado, conseqüentemente, reinventar procedimentos metodológicos através dos quais seja possível dar voz às crianças para que elas não só possam nos testemunhar a sua visão da escola, das famílias e da relação entre essas, os sentidos que lhe atribuem e as estratégias que utilizam na vivência de dois contextos educativos diferentes, como também criar condições para que elas assumam um discurso propositivo que se transforme em um processo de desenvolvimento emancipatório.

Referências

- ALMEIDA, Ana Nunes de et al. Relações familiares: mudança e diversidade. In: VIEGAS, José Manuel Leite; COSTA, António Firmino da (Org.). *Portugal, que modernidade?* Oeiras: Celta, 1998. p. 45-78.
- CHAMBOREDON, Jean; PREVOT, Jean. Le "métier d'enfant", prime enfance et école maternelle. *Revue Française de Sociologie*, v. 14, n. 3, p. 295-335, 1973.
- CORREIA, José Alberto. Relações entre escola e comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação. *Aprender*, Porto Alegre, n. 22, p. 129-134, jul. 1999.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERNANDES, Natália. *Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes*. Porto: Afrontamento, 2009.

- FERREIRA, Manuela. Do "avesso" do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, 2004. p. 55-104.
- GARCEZ, Zaida Maria Morais Lima. *Crianças educam adultos*. 2001. Dissertação (Mestrado)– Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2001.
- GIDDENS, Antony. *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença, 2002.
- LUK-FONG YUK YEE, Pattie. A search for new ways of describing parent-child relationship: voices from principals, teachers, guidance professionals, parents and pupils. *Childhood*, v. 12, n. 1, p. 111-137, 2005. Disponível em: <<http://www.sagepublications.com>>. Acesso em: jun. 2018.
- MEAD, Margaret. *O conflito de gerações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1970.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO. *Babies and bosses: reconciling work and family life*. Paris: OCDE, 2004. v. 3.
- PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação, n. 19).
- QUINTEIRO, Jucirema. O direito à infância na escola: por uma educação contra a barbárie. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, 2004. p. 163-180.
- RAVN, Birte. *Na ambiguous relationship: challenges and contradictions in the field of family-school-community partnership, questioning the discourse of partnership, family-School community partnerships, merging into social development*. Oviedo: ERNAPE, 2005.
- ROCHA, Cristina. Relação escola-família: da inevitabilidade implícita à inevitabilidade da sua explicitação. In: *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto, Edições Afrontamento, 2005.
- ROCHE, Jeremy. Children, rights, participation and citizenship. *Childhood*, v. 4, n. 6, p. 475-493, 1999.
- SARMENTO, Manuel. Infância, exclusão social e educação para a cidadania activa. *Movimento – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 53-74, 2001.
- SARMENTO, Teresa; MARQUES, Joaquim. A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. In: SILVA, Pedro. (Org.). *Escolas, famílias e lares: um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições, 2007. p. 67-89.
- SARMENTO, Teresa. (Re)pensar a interacção escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, n. 18, 2005.
- SILVA, Pedro. Pais, professores e associações de pais: uma relação em que uns são mais iguais do que outros. In: *Escola-Família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto, 2005.
- _____. *Escola-Família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento, 2003.
- SIROTA, Régine. Le métier d'élève. In: FORQUIN, Jean-Claude (Ed.). *Sociologie de l'éducation: nouvelles approches: nouveaux objets*. France: ENS Éditions, 1993. p. 149-172.
- WALL, Karin. *Famílias no campo: passado e presente em duas freguesias do Baixo Minho*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1998. (Coleção Portugal de Perto).