

Universidade Nova de Lisboa  
Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Secção Autónoma de Educação

**Estratégias Educativas Familiares  
e Modalidades de Relação com o  
Jardim de Infância**

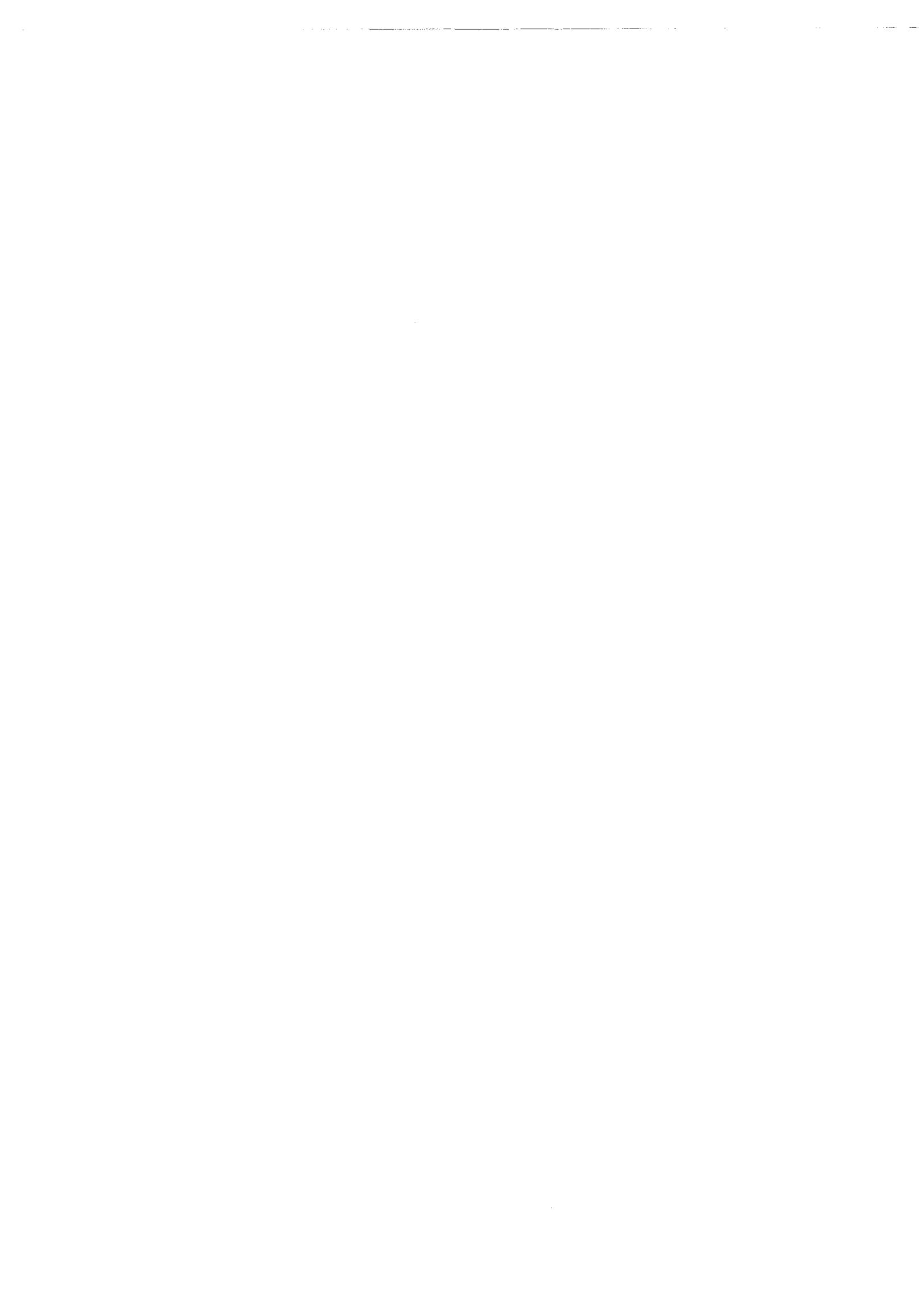
Ana Cristina Pires Palos

Mestrado em Ciências da Educação  
Especialidade Educação e Desenvolvimento

1995



*À memória de meu pai*



## Sumário

*O trabalho que se apresenta foi construído em torno duma questão central: como é que as famílias perspectivam a educação duma criança, como desenvolvem o seu processo educativo e como se relacionam com a instituição escolar?*

*O estudo incide sobre um conjunto de famílias seleccionadas em função da sua ligação a três instituições de educação pré-escolar, localizadas na cidade de Angra do Heroísmo. Mediante entrevistas aos casais e educadoras, questionário às famílias e grelhas de registo das actividades diárias, preenchidas pelas educadoras, obtivemos um manancial de dados, que analisámos e questionámos, com a finalidade de apreender os significados e interpretações que os actores sociais envolvidos conferem às suas acções e estratégias.*

*Na primeira parte desta tese, constituída por dois capítulos, procurámos identificar o quadro teórico de referência que orientou toda a investigação e interpretação dos resultados.*

*A segunda parte, composta por seis capítulos, pretende interpretar as práticas de relação das famílias com a instituição de educação pré-escolar. No capítulo I, discutem-se algumas questões metodológicas inerentes a investigações de pendor qualitativo e, no capítulo II, procede-se a uma caracterização geral dos contextos em estudo. O capítulo III pretende clarificar o funcionamento familiar e as concepções de educação das famílias estudadas, enquanto que os capítulos IV e V explicitam as concepções e modalidades de relação entre essas famílias e os Jardins de Infância concretos. No VI e último capítulo, procedemos a uma síntese dos resultados deste estudo e apresentamos as suas principais conclusões.*



## *Abstract*

*This study was built around a central question: how do families put a child's education in perspective, how do they develop his/her educational process and how do they become acquainted with the educational institution?*

*The study focuses on a set of families selected according to their connection with three pre-school education institutions, located in Angra do Heroísmo town. We obtained data through interviews with couples and pre-school teachers, through questionnaires answered by families and through registers of daily activities , filled in by the pre-school teachers. We analysed and questioned those data, aiming to apprehend the meanings and interpretations that the social actors attribute to their actions and strategies.*

*In the first part of this thesis, composed of two chapters, we tried to identify the theoretical framework which orientated all the research and the results' interpretation.*

*The second part, consisting of six chapters, aims to interpretate the practices of relation between the families and the pre-school education institution. In chapter I, we discuss some methodological questions inherent to qualitative trend researches. In chapter II, we make a general characterization of the contexts in study. Chapter III aims to clarify the way the studied families function and conceive education, while chapters IV and V account for the conceptions and the ways of relation between those families and the concrete kindergartens. In the sixth and last chapter, we synthetize the results of this study and present its main conclusions.*



## ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
PARTE I	
Famílias e instituições escolares: dos processos educativos às estratégias de relação	
CAPÍTULO I - Educação e Socialização	19
1. Estudos diversos em torno da noção de "educação familiar"	19
2. Educação e Socialização: das perspectivas teóricas à desmontagem dos processos	27
3. A família como sistema social	39
4. Diversidade de projectos educativos familiares	43
CAPÍTULO II - Famílias e instituições escolares	49
1. Relação família-escola: perspectivas e problemas	49
2. Uma correlação clássica: posicionamento social das famílias e relação com a escola	55
3. O Jardim de Infância como contexto educativo	60
4. Estratégias de relação e obstáculos ao relacionamento	68
PARTE II - O universo de Famílias e Jardins de Infância concretos	
CAPÍTULO I - Considerações metodológicas	78
1. Objectivos do estudo e questões orientadoras	78
2. Justificação do percurso metodológico adoptado	81
CAPÍTULO II - O contexto de estudo	100
CAPÍTULO III - Funcionamento familiar e concepções de educação	118
1. Modos de funcionamento familiar	118
2- Pilares de estruturação do processo educativo familiar	124
CAPÍTULO IV - O significado da educação pré-escolar para as famílias	140

<b>CAPÍTULO V - A relação das famílias com os Jardins de Infância</b>	<b>149</b>
<b>1. O "sistema pedagógico" dos Jardins de Infância</b>	<b>151</b>
<b>2. Perspectivas das educadoras acerca da actuação da família no universo da instituição educativa</b>	<b>158</b>
<b>3. Perspectivas das famílias acerca da relação com o Jardim de Infância</b>	<b>169</b>
<b>CAPÍTULO VI - Síntese e conclusões</b>	<b>185</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>207</b>
<b>Agradecimentos</b>	<b>218</b>
<b>Anexos</b>	<b>219</b>

## Índice de Gráficos

Gráfico nº 1 - Distribuição da população activa por ilha 101

Gráfico nº 2 - Distribuição da população dos Açores,  
por sectores de actividades 102



## Índice de Quadros

Quadro nº 1 - População residente (por ilhas), por grupo etário e percentagens, relativamente ao grupo 0-6 anos e população total	103
Quadro nº 2 - Distribuição, por ilha e entidade tutelar dos Centros Educativos	104
Quadro nº 3 - Taxa de cobertura dos Centros Educativos para crianças com idade inferior a 5 anos (por ilha)	105
Quadro nº 4 - Dados de caracterização das famílias estudadas	110
Quadro nº 5 - Actividades desenvolvidas na instituição	152
Quadro nº 6 - Actividades desenvolvidas na instituição	153
Quadro nº 7 - Actividades desenvolvidas na instituição	153



## Introdução

A relação entre a escola e a comunidade local **"tem constituído um tema chave no debate sobre a crise e o futuro da instituição escolar"** (Canário, 1994a, p. 100) e, por essa via, tem vindo a merecer um destaque crescente na investigação educacional.

Com efeito, os anos 80/90 são herdeiros de um passado recente em que os sistemas educativos crescem, gerando contradições e conflitos diversos, que vão desde as desigualdades no ensino e o insucesso escolar, até ao "mal estar" do corpo docente ou ao descontentamento das famílias, face a um sistema que parece não responder às suas necessidades e aspirações. Nesses mesmos anos, a preocupação da investigação educacional **"renova-se"** a partir da valorização da escola, como **"núcleo de interacção social e de intervenção comunitária"** (Nóvoa, 1992, p. 19).

Mas, como o faz notar ainda Nóvoa, o olhar sobre a organização escolar não escamoteia outras preocupações científicas, servindo antes **"para contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no acto educativo"** (1992, p.20). Entre estas surge, com alguma relevância, o estudo da relação entre a escola e a família, essencialmente perspectivada a partir do próprio sistema escolar (Montandon e Perrenoud, 1987, p. 15).

É hoje consensualmente reconhecida a necessidade de proceder à **"abertura"** da escola às famílias, ainda que este conceito assuma um carácter polissémico e seja, frequentemente, invocado para legitimar actuações com características e finalidades diversas (Canário, 1990, p. 81).

Do ponto de vista político, o reconhecimento dessa necessidade tem-se traduzido no alargamento das competências e domínios de actuação dos pais nas escolas, ou em modificações curriculares, onde se procura intensificar a ligação da escola ao meio, quer introduzindo este como matéria curricular, quer preconizando

diversas **"actividades periféricas, de carácter circum-escolares"** (Canário, 1990, p. 83).

Esta perspectiva de estabelecer ligações pontuais com o meio envolvente, sem se modificar a lógica de funcionamento da instituição escolar, parece contribuir para reforçar a actual situação de relacionamento entre as escolas e as famílias, que alguns investigadores têm caracterizado como escasso e esporádico, fundamentalmente protagonizado pelas famílias cujo capital cultural está mais próximo do da instituição educativa.

É ainda a literatura científica que nos dá conta dos obstáculos que as famílias e as escolas vão mutuamente erguendo e, por essa via, impedindo uma relação mais próxima da colaboração e da participação, cujas virtualidades nem sempre parecem compreendidas por aqueles dois agentes de socialização da criança.

Deste modo, a realidade concreta e as acções e comportamentos dos actores sociais, parecem afastar-se das pretensões ou determinações dos normativos legais, expressas desde os **" programas de ensino "** até aos **"textos de orientação geral da política educativa"** (Canário, 1990, p. 2).

Como alguns autores têm salientado, esta situação resulta de um desencontro entre o que é definido centralmente e os projectos dos actores envolvidos nas situações concretas. E se estes escapam a essas modificações impostas do exterior, a explicação não deve ser procurada num pretenso fenómeno de "resistência à mudança", mas na constatação, a que nos conduz o estado actual do conhecimento, de que **"o social (...) não se muda por decreto"** (Canário, 1994b, p. 43).

Muitos dos trabalhos exploratórios desenvolvidos neste domínio têm trazido a lume concepções, presentes quer nos discursos dos professores, quer nos discursos dos pais, que apontam para culpabilizações mútuas, pela ausência ou dificuldade de relação. Esses trabalhos tendem, igualmente, a acentuar as **"dificuldades de comunicação"** entre os dois sistemas, em grande parte resultantes da **"existência de uma dupla fronteira: a da organização escolar, de que os pais não fazem parte e a da família que protege a sua esfera privada"** (Montandon et al, 1985, p.2).

A par de todas estas dificuldades e desencontros, o estudo da relação escola-família tem-se manifestado um domínio profícuo em análises simplistas, de cariz normativo e prescritivo e em explicações de causalidade linear, que em muito têm contribuído para a opacidade na apreensão do seu sentido.

A nossa relação com esta problemática e com o estudo que desenvolvemos irradicou, desde o início, este tipo de propósitos, rejeitando o **"papel de criticar as práticas actuais"** ou o de **"prescrever outras"** (Montandon e Perrenoud, 1987, p. 5), mas assumindo claramente a intenção de analisar e compreender, de uma forma sistemática, as concepções e estratégias presentes no processo de relação entre as famílias e as escolas.

Tal justificou a necessidade de apreendemos realidades concretas, interessando-nos pelos protagonistas, **"actores imediatos da questão escolar"** - pelos seus comportamentos, atitudes, concepções - de modo a compreender o que **"estrutura e condiciona as suas acções"** (Benavente, 1990, p.79) e as interacções que desenvolvem.

O presente estudo pretende materializar estas preocupações, que o perpassam de forma tão coerente quanto possível, desde as opções teóricas realizadas, até à forma como os dados obtidos são analisados, sem esquecer as questões iniciais, a problemática, bem como as escolhas e a construção dos instrumentos metodológicos.

A nossa questão de partida foi a de saber qual a natureza e as modalidades de relação que famílias e escolas concretas desenvolvem e que concepções - de educação e de relacionamento - estão aí presentes. Se bem que a abordagem desenvolvida neste texto, perspective essa relação a partir, fundamentalmente, do ponto de vista da família, não é negligenciada a sua "contextualização", relativamente às particularidades das organizações escolares em presença.

Aliás, desde cedo nos apercebemos que a compreensão do modo como as famílias actuam face à escola era subsidiária, por um lado, da apreensão das concepções aqui existentes acerca do papel das famílias na sua dinâmica interna, e por outro, do conhecimento dos mecanismos que a escola cria, para sustentar as modalidades de relação preconizadas.

Quisemos analisar o problema inicial - a que a literatura científica consultada foi dando corpo e sentido - no Jardim de Infância, instituição educativa que sentíamos próxima de nós, na qualidade de formadores de futuros educadores de infância, mas objecto ausente do nosso conhecimento e dos estudos científicos desenvolvidos, em Portugal, neste domínio.

Por outro lado, parecia-nos existir uma ideia generalizada de que os contactos com as famílias eram mais frequentes neste nível do sistema educativo, pelo que o Jardim de Infância estaria mais "aberto" ao contacto com o exterior. Ora, não só a nossa percepção e conhecimento espontâneo da realidade nos faziam duvidar dessa constatação propagada por alguns, como ainda certos investigadores nos alertavam para o carácter falacioso da definição de "abertura" da escola ao meio pela "natureza e frequência de interacções directas entre a escola e os pais" (Canário, 1990, p. 85).

Assim, a nossa curiosidade científica dirigiu-se para o estudo da relação entre as famílias e o Jardim de Infância, sendo este perspectivado enquanto *instituição escolar* ainda que, com uma posição específica no sistema de instituições escolares (Chamboredon e Prévot, 1982, p. 58).

De facto, apesar da falta de reconhecimento político da sua importância e de concepções políticas e ideológicas que tendem a perspectivá-la como "mal necessário", a instituição de educação pré-escolar conseguiu, nos últimos anos, afirmar-se contra os papéis que tradicionalmente lhe eram atribuídos de mera instituição de "guarda" de crianças, ou de preparação para a escolaridade.

Deste modo, a instituição de educação pré-escolar tem vindo a criar uma relativa autonomia, alicerçada numa especificidade própria. Isto significa que, se por um lado podemos encontrar-lhe características escolares - organizacionais e de funcionamento - temos igualmente de reconhecer que o Jardim de Infância está mais liberto de certas "manifestações comportamentais" (Nóvoa, 1992, p.30), próprias das outras instituições escolares. Ou, como afirmam Chamboredon e Prévot, trata-se de uma "forma escolar em que a obrigação da criança é ser ela própria" (1982, p. 60), o que em nosso entender significa um sistema pedagógico mais dirigido ao desenvolvimento e socialização da criança e mais baseado numa "pedagogia invisível", tal como foi definida por Bernstein.

Partindo destes pressupostos, foram seleccionadas três instituições educativas, de localização urbana no concelho de Angra do Heroísmo: uma oficial e duas particulares, sendo uma de solidariedade social e outra com fins lucrativos. Foi em função destas instituições que as famílias foram escolhidas, atendendo a critérios de heterogeneidade das suas inserções sociais.

Sendo esta a nossa opção metodológica, recorreremos fundamentalmente a técnicas como: entrevista aos casais e educadoras, questionário a ser preenchido pelo casal e grelhas de registo das actividades diárias do Jardim de Infância, a serem preenchidas pelas educadoras. O nosso propósito era o de obter o testemunho dos actores envolvidos nas situações, para compreender e interpretar as suas estratégias e comportamentos, partindo das suas descrições, significados e interpretações do vivido.

Estas questões são objecto de reflexão no capítulo I da segunda parte deste texto. Aí, preocupámo-nos ainda, em clarificar a nossa relação com o objecto de estudo e com os sujeitos da nossa investigação, especificamente no esforço que teríamos de desenvolver, de "distanciamento" e "descentração" em relação às nossas crenças, preconceitos e esteriótipos, relativamente ao objecto em estudo.

Este trabalho de vigilância crítica é assegurado pela rede conceptual e problemática teórica delimitada, que permitem ainda orientar a recolha dos dados, bem como a sua leitura e interpretação. A primeira parte desta tese estabelece, justamente, os contornos desse quadro teórico, que sustentou todas as operações realizadas no âmbito desta pesquisa.

Num primeiro capítulo, procurámos situar-nos relativamente a desenvolvimentos científicos sobre o conceito de "educação familiar" e a problemática da relação da família com a escola. Preocupámo-nos em discutir e problematizar os conceitos de educação e socialização, através dos contributos de diferentes autores, precisando o nosso posicionamento e assumindo que a educação é um processo de influência identificável por acções e estratégias, alicerçadas no que designámos por pilares de estruturação do processo educativo.

Perspectivando a família como um sistema complexo de relações, em que os comportamentos dos actores se encontram integrados, e são mutuamente reforçados, é passível admitir que a realidade nos defronte com uma diversidade de sistemas familiares. O capítulo I é finalizado com a apresentação de uma tipologia de sistemas de acção familiar caracterizados por lógicas de funcionamento diversas, posicionamentos específicos do casal face à criança e à sua educação, bem como diferentes modos de regulação familiar e de relação com a instituição de educação (Troutot e Montandon, 1988).

No segundo capítulo começámos por debater diferentes concepções teóricas acerca da relação entre as famílias e as escolas, demonstrando que a investigação educacional, neste domínio, tem sido perpassada por questões variáveis, segundo as

épocas. Procurando ultrapassar a questão que classicamente tem dominado alguns destes estudos - e que consiste em averiguar como é que as famílias se relacionam com a escola, em função da sua origem social - deixamos explícito que colocámos no centro das nossas preocupações o estudo do processo de relação entre famílias e Jardins de Infância. Daí que, ainda neste segundo capítulo, procuremos clarificar o nosso entendimento acerca das condições de institucionalização da educação pré-escolar e das características que nos permitem identificar o Jardim de Infância, enquanto contexto educativo.

Se a nossa preocupação se dirige para o estudo do processo de relação entre as duas instituições educativas, isso passa pela compreensão não só das diferentes perspectivas e modalidades de relação em presença, mas ainda pelo desmontar das estratégias desenvolvidas e dos obstáculos que, quer famílias quer educadores, criam à relação.

Daí que, ao longo deste trabalho, as famílias e as escolas sejam frequentemente referenciadas enquanto "actores" que desenvolvem "estratégias".

De facto, os referenciais teóricos que guiam o nosso percurso conduzem-nos a considerar indivíduos e grupos enquanto capazes de assumirem práticas que são, não apenas o resultado de constrangimentos e "**prescrições institucionais**", mas também resultantes da sua própria iniciativa e do exercício "**da sua responsabilidade**". Esta concepção, que nos leva a preferir o termo "actores" em detrimento de outros, apela ainda para a noção de uma "**interdependência relativa**" (Plaisance, 1988, p. 344) entre as acções, que sendo individuais, produzem efeitos colectivos. Estes efeitos colectivos não decorrem directa e linearmente da vontade dos indivíduos, mas da agregação das suas acções, que podem produzir efeitos com características não identificáveis, nas acções individuais que os originam.

Daí que seja possível falar em estratégias colectivas - neste caso familiar e da instituição escolar - que é necessário inteligir enquanto "**conjunto de práticas e de representações mais ou menos calculadas e negociadas**" (Richiardi, 1988, p.111),

com características eventualmente diversas das que são desenvolvidas pelos actores individuais.

A segunda parte desta tese é dedicada à análise dos contextos em estudo, tendo em conta os testemunhos dos sujeitos aí implicados e referenciando as análises aos pressupostos teóricos explicitados na primeira parte.

O segundo capítulo pretende, duma forma resumida, caracterizar o contexto em estudo: procedemos a uma caracterização sumária da situação da educação infantil na região Autónoma dos Açores, das instituições de educação infantil estudadas no concelho de Angra do Heroísmo e das famílias aí seleccionadas. A caracterização destas, do ponto de vista do seu funcionamento familiar e das suas concepções de educação, são objecto do terceiro capítulo.

Os dois capítulos seguintes, desta segunda parte, centram-se no núcleo deste trabalho: a relação das famílias com a instituição de educação.

No capítulo IV procuramos interpretar o significado que as famílias estudadas conferem à educação pré-escolar, particularmente nos efeitos que a sua frequência parece ter sobre o comportamento da criança e o papel que a educadora desempenha junto desta.

No capítulo V procuramos, num primeiro momento, compreender as características das actividades que se desenvolvem nos Jardins de Infância estudados, para em seguida analisarmos os mecanismos que são criados para sustentar o relacionamento com as famílias. As perspectivas destas são ainda analisadas no presente capítulo, procurando-se explicitar o conhecimento que possuem acerca do funcionamento pedagógico do Jardim de Infância, a sua concepção sobre a relação e a justificação das relações que, quotidianamente, com aquele, desenvolvem.

O que aqui deixamos como resultado deste estudo é fundamentalmente o significado que as famílias conferem à sua relação com a instituição educativa,

condição que nos parece dever ser tida em conta quando se trate de desenvolver estratégias de articulação entre a escola e a comunidade local.

De facto, as famílias têm sido os actores mais ausentes das decisões no domínio educativo e frequentemente culpabilizadas pelas fragilidades do percurso escolar dos seus filhos. Sabemos hoje que este não é independente das representações que as famílias têm da escola, das estratégias de escolarização enquadradas nos projectos de futuro que constroem para os seus filhos, e que teremos de conhecer se quisermos favorecer a emergência e potencialização de dinâmicas inovadoras nas escolas.



**PARTE I**

**FAMÍLIAS E JARDINS DE INFÂNCIA: DOS PROCESSOS EDUCATIVOS ÀS  
ESTRATÉGIAS DE RELAÇÃO**



## Capítulo 1

### Educação e Socialização

#### 1. Estudos diversos em torno da noção de "Educação familiar"

Segundo Forquin (1990), a literatura científica que, de alguma maneira, se tem debruçado sobre a questão da educação familiar apresenta-nos, frequentemente, o comportamento educacional dos pais, como variável explicativa do sucesso escolar das crianças.

A educação familiar é perspectivada como um conjunto de comportamentos, atitudes, práticas dos pais, tendentes a desenvolver, nas crianças, determinadas características - o desenvolvimento cognitivo, intelectual, da linguagem - que funcionam como preditores da sua adaptação ao universo escolar.

Uns autores valorizaram **"as modalidades de inculcação de normas culturais"**, as formas de controlo social e os modos de exercício da autoridade no seio da família. É o caso dos trabalhos desenvolvidos por Bernstein (Domingos et al, 1986), cuja teoria da linguagem opõe dois modos de utilização da mesma, que têm subjacentes formas diversas de relação da criança, com o mundo e com os outros. Isto significa que, o facto de uma criança utilizar o **"código restrito"** (vocabulário limitado, significados concretos) ou o **"elaborado"** ( vocabulário elaborado e significados com elevada capacidade de abstracção) tem implicações importantes no plano cognitivo, afectivo e social: no primeiro caso a **"orientação cognitiva"** é mais particularista, enquanto que no segundo é mais **"universalista"**, mais virada para a generalização.

Estes modos de relação com a linguagem são apreendidos no seio da família que, em função da sua dinâmica de interações e do sistema de papéis que a caracteriza, desenvolve diferentes **"sistemas de comunicação e de procedimentos de controlo"** (Domingos et al, 1986, p.69). O autor distingue, assim, em termos de estruturação, dois tipos de famílias: **"posicionais"** e **"orientadas para a pessoa"**.

Na primeira, os papéis são rigorosamente definidos e é o estatuto que fundamenta a autoridade. As relações comunitárias são intensas e importantes. Estas famílias apresentam grande probabilidade de desenvolver **"sistemas de comunicação fechados"**. A socialização das crianças é conduzida no sentido de que estas assumam o seu papel, imposto pelos pais, e respondam às suas exigências ( socialização unilateral). Estas famílias encontram-se principalmente em meios sociais mais desfavorecidos.

Nas famílias **"orientadas para a pessoa"** a definição dos papéis e o poder de decisão depende mais das características psicológicas da pessoa e não tanto do seu estatuto formal. O papel adquirido é mais importante que o atribuído, pelo que as crianças vão construindo o seu lugar, na família, em função das suas características pessoais. Daí que, tendencialmente, estas famílias desenvolvam **"sistemas de comunicação abertos"**, onde as escolhas individuais são valorizadas. A socialização é bilateral: os pais socializam os filhos e são socializados por eles. Encontramos, mais frequentemente, famílias com estas características, em meios sociais de classe média e superior.

Destas considerações derramam implicações importantes no que respeita à escolaridade das crianças: a cultura da escola (mais próxima do modelo das classes sociais mais favorecidas) e um meio familiar pouco propício ao desenvolvimento cognitivo, "condenam", mais frequentemente, as crianças dos meios populares ao insucesso escolar.

A noção de "educação familiar", que está subjacente às formulações do autor, prende-se, em nosso entender, com a transmissão à criança, pela família, de

determinados conteúdos e esquemas lógicos - mediante instrumentos linguísticos - dependentes das condições de desenvolvimento oferecidas pelo meio social de origem. Como é que este processo se desenrola em função das características e do funcionamento interno das famílias, como é que os actores, em situação, o vivenciam e perspectivam, são questões estranhas a este estudo.

Outro autor que se debruçou sobre as práticas educativas, e que constitui à semelhança do anterior um "clássico" nestas questões, foi Lautrey, que em 1980 desenvolveu uma investigação de tipo experimental. Partindo do pressuposto de que os comportamentos educativos dos pais são uma variável intermédia entre o seu estatuto sócio-económico e o desenvolvimento da inteligência dos filhos, o autor vai procurar integrar esta "simples associação" num sistema explicativo de conjunto - sustentado em conceitos piagetianos - que permita evidenciar as características do meio familiar susceptíveis de influenciarem o desenvolvimento cognitivo das crianças. A característica que o autor evidenciou (variável manipulada), foi o modo de estruturação da família:

- *estruturação fraca*: ausência de regras que permitam à criança "visualizar" regularidades e prever resultados das suas acções.
- *estruturação "suave"*: as regras são moduladas segundo as situações.
- *estruturação rígida*: as regras são definidas e não são adaptáveis em função das circunstâncias.

Os tipos de estruturação articulam-se com valores relativos à educação das crianças e, segundo o autor, estes estão " largamente determinados pelo papel dos pais no sistema de produção" ( p.239): famílias que valorizam a submissão da criança ao adulto, que controla o seu comportamento, são aquelas em que os pais exercem profissões que são essencialmente "executores de ordens"; as que valorizam a iniciativa da criança e a levam a interiorizar o controlo do seu

comportamento, são as que, em termos profissionais, **"são responsáveis pela organização do trabalho"**.

Para este autor, o que está fundamentalmente em jogo, na estruturação familiar, são critérios intimamente ligados ao domínio cognitivo, escamoteando a influência dos aspectos afectivos e da dinâmica das interações entre os diferentes membros da família (Montandon e Perrenoud, 1987,p.173).

A perspectiva sociológica sobre os estilos educativos familiares tem acentuado, particularmente, o modo de controlo dos pais sobre o comportamento infantil (Kellerhals e outros, 1984). Segundo Forquin (p. 33), muitos trabalhos, neste domínio, têm-se desenvolvido em torno da noção de **"clima familiar"** e de noções **"vagas e equivocadas"** como as de **"grau de autoritarismo"** e **"tolerância"**.

Bronfenbrenner (1958), por exemplo, preocupou-se com as relações pais/crianças, considerando que elas são **"abertas"** e **"liberais"** nas classes média e superior e **"autoritárias"** na classe operária. A estes **"climas"** familiares estariam associadas diferentes performances escolares: o **"clima autoritário"** que se vive na classe popular é menos favorável ao êxito escolar das crianças (Elder, 1965).

Outro autor, Kohn (1959), lança uma problemática (que Forquin considera abrir perspectivas particularmente fecundas), acerca das sanções e da sua utilização diferencial, segundo as classes sociais: os operários utilizariam sobretudo o castigo físico e as classes média e superior recorreriam, principalmente, ao apelo à culpabilidade. Mas a particularidade das constatações do autor advêm do facto, de que as diferentes classes aplicam as sanções por motivos diversos: as classes populares punem pelas consequências efectivas da acção da criança, enquanto que as classes média e superior punem em função da intenção. Como salienta Forquin, estamos em presença de dois modelos de socialização **"irreduzíveis"**, que produzem nas crianças características diversas: as crianças das classes mais elevadas apresentam um maior controlo sobre si próprias e sobre as suas acções, comparativamente às crianças das classes sociais mais desfavorecidas.

Isto apresenta consequências importantes em termos de comportamento escolar: as crianças das classes média e superior são mais "autodisciplinadas", "estudiosas" e melhor adaptadas às expectativas e exigências da escola (Forquin, 1990, p. 33). J.P. Pourtois (1989a), estabelecendo o ponto da situação no que respeita às pesquisas desenvolvidas até então sobre educação familiar, considera igualmente que elas pretendem, em última instância, estudar a adaptação social e escolar da criança, mas salienta as suas orientações epistemológicas e conceituais diversas.

Uns estudos centram-se na relação entre o meio social e o desenvolvimento da criança (por exemplo o de Bernstein), outros, privilegiam as atitudes educativas dos pais, como variável intermédia entre o meio social, o desenvolvimento e a adaptação escolar da criança ( como exemplos o estudo de Lautrey já referido, alguns estudos do próprio Pourtois, entre muitos outros) e outros ainda, privilegiam os traços da personalidade dos pais.

O estudo da história familiar, procurando encontrar nas trajectórias profissionais e sociais " **o resultado de uma dinâmica sociológica que, através das gerações anteriores, vai forjar a identidade dos indivíduos**" (Pourtois,1989a, p. 81), está presente em muitos trabalhos, nomeadamente os de Boudon (1973), Lienard e Servais (1978), Bourdieu e Passeron (1964,1970), entre outros.

Concretamente, o móbil de todas estas pesquisas é o de delimitar as variáveis intervenientes, passíveis de explicar o fenómeno "educação familiar" e "**conhecer o mecanismo através do qual essa influência se faz sentir**" (Pourtois,1989a, p.72).

É nossa convicção, de que o conhecimento deste fenómeno passa pela identificação das "variáveis de processo", que nos permitirão ultrapassar visões causalistas, enraizadas na "**percepção macrossociológica**" (Troutot e Montandon, 1988, p.133), segundo a qual, a estrutura social determina as práticas educativas.

Ficar nesta abordagem estrutural, é não perceber que cada grupo familiar tem uma trajectória social e uma dinâmica interactiva próprias, que é um sistema aberto a influências do mundo exterior, com o qual organiza as relações, de uma forma singular.

É necessário ter em conta os aspectos dinâmicos e processuais (negligenciados, segundo alguns autores, nos estudos por nós referidos, de Bernstein e Lautrey). Parafraçando Pourtois (1989a) diremos que a compreensão das práticas educativas dos pais implica um percurso que **"tenha em conta a complexidade das situações, as contradições, as dinâmicas dos processos, os pontos de vista subjectivos dos actores implicados"**; só assim poderemos dar conta da forma como o **"actor constrói a sua própria realidade"** (p. 98).

Na perspectiva de Kellerhals e Montandon (1991) esta compreensão do processo educativo está no cume das abordagens interaccionistas, onde a criança é um ser que estabelece **"interacções com o seu meio físico e social"** (p.26). Nesta linha de pesquisas destaca-se, no entender dos autores, a abordagem de Bronfenbrenner (1981), que estabelece uma **"relação entre os processos educativos familiares e os que se desenvolvem em torno da família"** (Kellerhals e Montandon,1991, p.28).

A sua proposta de uma **"ecologia do desenvolvimento humano"** coloca a criança no centro de uma estrutura ecológica, constituída por um conjunto de espaços em interacção. Estes espaços, que definem o meio educativo, imbricam-se da seguinte forma: o sistema mais vasto é o **"macrossistema"**, que engloba o **"exossistema"**, que, por seu turno, é constituído pelo **"microssistema"** e **"mesossistema"**.

O microssistema é a **"estrutura mais imediata na qual está inserida a criança"** (Kellerhals e Montandon,1991, p.28). Nesta estrutura os indivíduos têm **"actividades particulares"** ou desempenham **"papéis particulares"**, quer seja no sistema familiar, quer seja na escola (Bronfenbrenner, 1981, p. 22). O mesossistema

é constituído pelas interacções entre "os meios essenciais" -família, escola, pares e outros - em que a criança vive; e, para compreendermos o processo educativo que ela experiencia, temos que analisar as relações entre esses microssistemas.

O exossistema é uma "extensão do mesossistema" e engloba "estruturas sociais concretas, formais ou informais" (Bronfenbrenner, 1981, p.23), que exercem influência sobre os microssistemas, como sejam o mundo do trabalho, os mass-média e outras. Finalmente, temos o macrossistema que é constituído pelos modelos culturais - normas, valores, ideologias, leis - que estruturam a acção e o papel dos indivíduos.

Esta concepção do meio educativo pretende traduzir, mediante a complexidade sistémica que apresenta, a multiplicidade de instâncias que estão implicadas na educação da criança. Fundamenta igualmente a necessidade de não estudarmos a "tarefa educativa da família, sem definirmos a sua estratégia em relação aos actores do mesossistema" (Kellerhals e Montandon,1991, p. 30). De facto, temos de ter em conta que a família ao empreender a educação de uma criança, é apoiada e/ou questionada, por outras instituições, nomeadamente as de educação pré-escolar, a escola, a televisão e outras.

Esta visão interaccionista do processo educativo, é igualmente defendida por Joyce Epstein (1992), para quem a compreensão do mundo da criança tem de passar pelo estudo dos espaços de vida da criança que, em cada momento, se encontram parcialmente sobrepostos. Considerando a criança em idade escolar (ou pré-escolar), diremos, na linha de pensamento da autora, que as matizes do desenvolvimento da criança e do seu desempenho escolar, devem grande parte do seu figurino à natureza da interacção que se estabelece entre o espaço familiar e escolar.

Outros autores anglo-saxónicos, têm debatido amplamente a problemática da relação da família com a escola. Alguns desses estudos - que entre nós têm sido difundidos por R. Marques - encaram o papel da família como facilitadora do sucesso escolar da criança e apresentam resultados de investigação, onde são visíveis os

efeitos positivos do envolvimento dos pais no aproveitamento escolar das crianças. Estes estudos pretendem ainda lançar algumas premissas e delinear condições para a criação de programas de envolvimento dos pais nas escolas.

Entre as múltiplas virtualidades destes estudos, contam-se as que se prendem com a precisão e o rigor terminológico neste domínio de investigação. Quando se fala na relação família-escola tende a associar-se-lhe expressões do tipo "abertura da escola às famílias" e "promoção da ligação da escola às famílias".

Entre nós, uns autores têm salientado o carácter ambíguo da expressão "abertura", na medida em que "recobre modalidades, níveis e dimensões muito distintos e é utilizado para legitimar práticas de naturezas diversas e até contraditórias" (Canário, 1990, p.81); outros, alertaram para o facto de que expressões desse tipo "padecem de um fraco rigor conceptual e provocam mais confusão do que esclarecimento" (Marques, 1993, nº2, p.2).

Como salienta R. Marques, baseando-se nas formulações de Don Davies, é preferível utilizar a

"expressão "participação das famílias na escola" apenas para referir as actividades que pressupõem a tomada de decisões, o exercício do poder deliberativo e o trabalho voluntário na escola". A expressão "envolvimento das famílias no processo educativo " seria utilizada para referir actividades relacionadas com a comunicação escola-casa e a ajuda nas actividades de aprendizagem realizadas em casa" (1993, nº2, p.2).

Uma vez pontualizadas algumas questões, de estudos desenvolvidos na área desta investigação, urge situarmo-nos teóricamente, no sentido de organizarmos um quadro conceptual, suporte da investigação empírica. Tal empreendimento, subordina-se à compreensão da educação que as famílias transmitem à criança e a estratégias que utilizam na relação com alguns actores do "mesossistema", nomeadamente, a instituição de educação pré-escolar.

## **2- Educação e Socialização: das perspectivas teóricas à desmontagem dos processos.**

As formas de educação que uma criança experiencia jogam um papel fundamental no seu desenvolvimento como pessoa, ou seja, na sua maneira específica de "assumir" o mundo e as coisas, afirmando aí a sua individualidade e construindo progressivamente a sua autonomia. A criança vai sendo confrontada com a realidade e adquirindo "saberes" e "modelos de conduta" enraizados no universo cultural e simbólico que a rodeia e que são veiculados por pessoas e/ou grupos, que vão protagonizando a sua inserção nesse universo.

Neste processo, os diferentes agentes sociais desenvolvem acções conscientes, racionais, mas também outras, que escapam à racionalidade e intencionalidade dos sujeitos implicados, porque relevam mais de maneiras de ser e de actuar inscritas em modelos culturais, que se interiorizaram, e dos quais o actor nem sempre tem consciência.

A educação - e não só a familiar - é um domínio onde o quotidiano e as solicitações que lhe são inerentes, obriga à improvisação, por vezes mais imersa na emoção e no sentimento, que no racional. É com base na dicotomia acção voluntária/involuntária, que Kellerhals e Montandon (1991) propõem a distinção entre educação e socialização, considerando que a primeira é a parte consciente, voluntária, do processo de socialização que **"engloba igualmente as influências não voluntárias"** (1991, p. 14).

Para efeitos de compreensão da dinâmica do processo de integração social dos indivíduos, procurámos explicitar alguns quadros teóricos explicativos desse processo e, servindo-nos deles como fonte de legitimação, vamos procurar clarificar as características mais importantes do processo de socialização.

## **2.1 -Perspectivas teóricas sobre a socialização**

Com efeito, não existe unanimidade na forma de conceber e descrever o processo de transmissão da herança cultural, pelas gerações adultas, às gerações mais jovens. Os autores divergem relativamente à definição do próprio processo e à maneira como este se desenvolve, partindo de diferentes concepções de sociedade e perspectivando de maneira diversa o indivíduo e a sua "margem de manobra" em todo este processo.

Baseados nessas formulações que nos serviram de referenciais de estudo pertinentes, detectámos, fundamentalmente, dois posicionamentos no desenvolvimento desta questão. Para efeitos da sua classificação, seguimos as concepções de Boudon e Bourricaud ( 1986), que evidenciam dois "cenários" de abordagem deste problema: "**paradigma do condicionamento**" e "**paradigma da interação**". O termo paradigma é aqui utilizado no sentido de:

"representações de um fenómeno [...] próprias de certas "correntes" transversais ou diversas disciplinas das ciências humanas e que fornecem "modelos de inteligibilidade" do funcionamento do fenómeno"( Dubar,1991, p.63).

### *. Paradigma do condicionamento*

As teorias englobadas neste paradigma - estruturo-funcionalista e culturalista - têm como concepção de base uma sociedade, encarada como "**universo homogéneo, único**" (Dubar,1991 p.83), que pré-existe ao indivíduo, consistindo o processo de socialização numa adaptação às estruturas sociais. O conceito de adaptação traduz, pertinentemente, a maneira como a socialização é concebida: ao designar os "**mecanismos através dos quais o indivíduo se torna apto a pertencer ao grupo**", deixa transparecer "**um certo sentido de conformismo**" (Alves-Pinto, 1983, p.17), na interiorização de valores, normas e disposições que o indivíduo realiza e que lhe são transmitidos pelo seu grupo e meio social de pertença. Tudo se processa como se estas transmissões culturais, que o indivíduo interioriza,

consistissem num "programa destinado a ser executado mais ou menos mecanicamente" ( Boudon e Bourricaud, 1986) e que se impõe ao indivíduo - daí que certos autores salientem o carácter opressor do processo de socialização assim inteligido.

Ao indivíduo socializado é reservado um papel passivo: considerado como uma "espécie de autómato" (C. Dubar, p.63), executa as interiorizações sem as questionar; revela-se incapaz de transformar, criar, estabelecer e concretizar projectos. Privilegiam-se as experiências e saberes que o indivíduo adquire durante a infância, no seio da família - socialização primária<sup>(1)</sup> - cujos conteúdos e imposições são, em certo sentido "irreversíveis"; considera-se que marcam de tal forma o indivíduo, que ele será, enquanto adulto, "o produto do complexo parental que o produziu" (Dubar,1991, p.64).

Este processo, assim conduzido, produz relações entre socializadores e socializados, marcadas pelo poder e autoridade dos adultos. São estes que determinam as interiorizações que a criança deve realizar, impondo-lhe comportamentos e atitudes. A socialização processa-se num único sentido: os adultos modificam a criança, mas não são, no essencial, modificados por ela.

As relações e as transmissões culturais, giram em torno de um consenso, encarado como instrumento de estabilidade das estruturas sociais (Lesne, 1984, p. 162). O que se procura ao socializar o indivíduo é a "reprodução" e perpetuação dos conjuntos sociais.

---

(1) Berger e Luckmann ( 1985) consideram que a socialização primária, que o indivíduo experiencia na infância, fornece o primeiro contacto com a estrutura social e é aqui que as primeiras significações, mediatizadas pelos pais, são apreendidas; segue-se a socialização secundária que é "a interiorização de submundos institucionais, ou baseados em instituições" (p.184), em que o indivíduo é introduzido em novos sectores da vida social e vai adquirindo capacidades e competências, que definirão o seu lugar na divisão social do trabalho.

### *.Paradigma da interacção*

Aqui a sociedade é um complexo sistema de interacções sociais. É uma realidade, simultaneamente, objectiva e subjectiva. Objectiva, porque a sociedade é produto da actividade humana e essas criações impõem-se aos seus criadores como dados exteriores, que se vão consolidando nas suas consciências como algo ordenado e dotado de sentido. Subjectiva, porque estas realidades exteriores - produtos humanos - são **"reapropriadas"**, interiorizadas pelos indivíduos e, nas suas consciências dotadas de significação, transformando-os em **"estruturas da consciência subjectiva"** (Van Haecht, 1990, p. 113).

O processo de socialização é, assim, concebido como um processo de interiorização do social, em que se conjuga uma dupla vertente: **"a influência social e a actividade do sujeito"** (Lesne, 1984, p.162). Com efeito, há uma cultura que é transmitida através da socialização e da qual depende a integração da criança na sociedade ( e a própria perpetuação desta). Mas, o indivíduo, ao receber essas influências, não o faz como se de um receptor passivo, inerte, se trate: interiorizando valores, normas e regras, interpreta-as, atribuindo-lhes uma "significação" particular e, ao fazê-lo, transforma-as. Isto permite que, ao mesmo tempo que ele se desenvolve como pessoa, marque, com a sua individualidade, os contextos sociais de vida em que se insere.

Daí que, o conceito de integração social permita ler melhor, nesta perspectiva, o que está em "jogo" neste processo; designando os **"mecanismos através dos quais a sociedade recebe um novo membro"**, faz intervir uma noção dinâmica, de reciprocidade e interacção, em que a pessoa integrando-se na sociedade é, igualmente, integrada por ela. O indivíduo afirma a sua individualidade ao estabelecer projectos pessoais, que inscreve na dinâmica da sociedade; desta forma esta recria-se:

**"actualizando mecanismos de transmissão cultural, que não supõem exclusivamente a reprodução social, mas também formas variadas de produção social"** (Alves-Pinto, p. 17).

Socializar-se significa, então, construir, mediante a interiorização do social, uma identidade pessoal, **"numa interação fecunda entre o individual e o social"** (Lesne, 1984, p.166), num jogo complexo entre disposições genéticas, mecanismos mentais e relações sociais. O indivíduo constroi, nesta confluência, estruturas pessoais - afectivas, cognitivas, normativas - que lhe permitem "adaptar-se" a novas situações, enriquecendo, mediante novas experiências, essas mesmas estruturas.

Isto implica uma **"reversibilidade"** das estruturas adquiridas ao longo do processo pois, face a um novo contexto, novas experiências e vivências, o actor pode modificar certos efeitos da socialização anterior à qual esteve exposto no seio da família.

As relações que se desenvolvem entre socializadores e socializados assentam numa característica fundamental do processo de socialização, em que cada indivíduo é:

**"objecto de uma socialização exercida pelos outros, sujeito mais ou menos activo da sua própria socialização e agente mais ou menos significativo de socialização para as outras pessoas"** (Lesne, 1984, p.165-166).

Isto significa que, perspectivando a criança como sujeito e agente de socialização, se lhe reconhece a capacidade para modificar não só o seu próprio comportamento ao longo do seu processo de educação, como ainda, capacidade de influenciar os adultos com os quais se relaciona: **"se os pais educam o filho, o socializam, este por sua vez, educa-os a eles, incita-os à mudança, convida-os a redescobrirem-se"** (Piaton, 1979, p.84). A natureza desta modificação recíproca está dependente das condições sociais e culturais particulares.

## ***2.2. Características do processo de socialização***

A socialização consiste, já o dissemos, numa interiorização da realidade social, cuja existência não é independente das nossas consciências.

A sociedade apresenta-se ao indivíduo como um conjunto estruturado, dotado de valores, normas e regras, que constituem parâmetros da sua acção e que orientam as interações sociais: a acção recíproca entre dois indivíduos é, também, balizada pelas expectativas que, mutuamente, criam acerca da forma do outro actuar.

Neste sistema de expectativas, as condutas sociais tomam-se minimamente estáveis, a experiência social dota-se de regularidades, que se transformam em condicionantes importantes na acção dos actores sociais, pois aprender a viver em sociedade implica também aprender a reagir ao que os outros esperam de nós.

Não poderemos, no entanto, escamotear que, se o processo de integração social implica conformidade das práticas às normas, não as determina, uma vez que o indivíduo, em função das situações, dos seus recursos e das suas preferências, é capaz de discernir qual a actuação que, do seu ponto de vista, melhor se adapta aos seus interesses.

Boudon e Bourricaud ajudam-nos a formular melhor esta ideia: na socialização, joga-se um "compromisso" entre valores, crenças, normas - que funcionam como referenciais importantes da acção - e os "interesses individuais" em presença ( e que, uma vez conhecidos, nos ajudam a perspectivar "o sentido da mudança" nos sistemas em análise).

Numa tentativa de sistematização, diremos que a socialização se caracteriza enquanto:

#### *Processo de interiorização e identificação*

Referimos, anteriormente, que na socialização se dá um processo de interiorização do social, uma apreensão pessoal da realidade, que permite ao ser humano estabelecer uma correspondência entre as estruturas objectivas e a sua realidade subjectiva; isto não significa que toda a realidade seja interiorizada pelo

indivíduo, já que os conteúdos apreendidos na socialização "são tributários de uma distribuição social dos conhecimentos" (Van Haecht, 1990, p. 115).

O instrumento da interiorização, por excelência, é a linguagem. Através dela conhecemos e interpretamos o mundo, atribuindo-lhe significados que apreendemos e partilhamos com os outros (Berger e Luckmann, 1985, p.179). Estes autores alertam-nos para o facto de que, este processo de interiorização pressupõe uma identificação, não mecanicista, do socializado com o socializador e implica:

"uma dialéctica entre a identificação pelos outros e a auto-identificação, entre a identidade objectivamente atribuída e subjectivamente apropriada" (Berger e Luckmann, 1985, p.177).

A configuração deste processo de construção da identidade apresenta especificidades, particularmente as que relevam do facto de ser um processo "camuflado" sob um "efeito de naturalização": não é apenas o resultado de um processo intencional e consciente, pois o universo social que os adultos apresentam à criança vai-se incorporando nela - de uma forma natural e inevitável - através das atitudes e papéis que ela vai "absorvendo" e reinterpretando. Esta interiorização é muito marcada pela afectividade, pois para além da criança interiorizar conteúdos, vai ligar-se emocionalmente aos outros e valorizar contextos e aprendizagens que a marcam, diferencialmente, no seu processo de auto-identificação.

Não menos importante se manifesta o facto de, a par da construção da identidade pessoal, a criança se ir progressivamente afirmando no meio social que a rodeia: mediante a sua inserção em contextos institucionais diversos, ela vai, paulatinamente, alargando os referenciais da sua identificação e reconhecer-se enquanto pessoa, integrada em conjuntos sociais diversos.

#### *. Processo socialmente referenciado*

A socialização realiza-se no contexto de uma estrutura social, que legitima o desenvolvimento da criança ao reconhecer que há determinados conteúdos a serem

interiorizados e estabelecer a idade mais adequada para tais interiorizações. Isto não significa que a socialização se confine a períodos específicos pois, ao longo da vida, o indivíduo não cessa de aprender e de produzir novas formas pessoais sob a influência da família, da escola, dos pares, dos média, da profissão, enfim, pela **"experiência adquirida, pelo meio de vida, pelos homens, pelas coisas"** (Lesne, 1984, p.176).

Através da socialização, a criança adquire esquemas de percepção e de apreciação da realidade, enraizados no contexto sócio-cultural em que está inserida: as pessoas - mediadoras entre ela e o mundo - transmitem-lhe a sua "visão" deste, alicerçada na sua biografia pessoal e na posição específica que ocupam na estrutura social. Os valores adquiridos pelos diferentes membros de uma sociedade são, assim, diferenciados, pelo que se trata de uma posição "holista" dizer que há uma cultura que é transmitida e da qual todos participam (Boudon e Bourricaud).

Mas, para podermos compreender este fenómeno - a sua natureza, as acções e motivações dos actores envolvidos - é necessário conhecermos a estrutura da situação na qual ocorre e as **"variáveis macroscópicas que em parte a determinam"** (Boudon, 1990, p.90). Ou seja: a **"análise microssociológica dos fenómenos de interiorização deve ter sempre por fundamento a compreensão macrossociológica..."** (Berger e Luckmann, p.216) dos contextos em que se desenvolve, da estrutura social que a sustenta e fundamenta.

Deste modo, a compreensão do processo de educação não pode descurar - na perspectiva do quadro de referência teórico que nos inspira e fornece os alicerces de problematização - a análise dos contextos concretos em que ocorre e a inteligibilidade da lógica subjacente às estratégias familiares e escolares de socialização da criança.

### **2.3- Os pilares da estruturação do processo educativo**

Após termos clarificado o nosso posicionamento face a concepções sobre o processo de socialização e, partindo do princípio que a educação é a componente da socialização onde ocorrem acções intencionais, vamos agora perspectivá-la, enquanto processo **"de influência identificável"** (Kellerhals e Montandon, 1991, p.14) por estratégias desenvolvidas pelos actores em presença.

No essencial, essas estratégias são corporizadas por objectivos e modos de actuar que caracterizam a acção educativa, e a sua inteligibilidade passa, igualmente, pela compreensão da **"maneira como um agente dado, de socialização... mediatiza as influências possíveis de outros agentes"** (Kellerhals e Montandon, 1991, p. 166).

Centremos, no imediato, a nossa atenção nos objectivos educativos: estes traduzem **"as qualidades e atitudes"** (Kellerhals e Montandon, 1991, p. 115) que, prioritariamente, se quer que a criança adquira com o tipo de educação que se lhe dedica.

Em estudo recente, a que temos sobejamente aludido, Kellerhals e Montandon (1991) estabelecem uma operacionalização, particularmente elucidativa dos **"objectivos educativos"**, em função das respostas de 127 famílias de pré-adolescentes (13 anos) suíços, frequentando escolas públicas.

Assim, estabeleceram que, se o fio condutor do processo educativo se prende com o facto da criança ir adquirindo autonomia para estabelecer as suas próprias finalidades de vida no meio que a envolve, então o objectivo que norteia a educação da criança é a *auto-regulação*. Se se procura que a criança adquira uma disciplina de vida, para responder melhor ao meio que a rodeia, então o objectivo é a *acomodação*; o que está em jogo no processo educativo assim conduzido é o transmitir à criança a capacidade de se adaptar a ritmos e disciplina do meio.

Há quem coloque a tónica no desenvolvimento, na criança, de capacidades e competências de interacção com os outros, procurando sensibilizá-las para valores éticos - poderemos considerar que são objectivos de *cooperação* que estão em causa. Poderão ainda existir famílias onde a preocupação seja a de pugnar para que a criança desenvolva a sua imaginação, criatividade, gosto pessoal e outras características mais relacionadas com a *sensibilidade*.

Outra questão que se nos afigura pertinente, releva da compreensão dos procedimentos adoptados pelos pais para operacionalizarem estes objectivos, ou seja, que modalidades utilizam para veicularem à criança os valores, normas e regras? Considerámos que a sua apreensão tem de incluir a desmontagem dos "princípios educativos" e das "técnicas pedagógicas" que os pais têm tendência a utilizar, para influenciarem a criança e desenvolverem nela determinadas atitudes .

Entendemos que os princípios educativos constituem "uma espécie de divisas ou palavras-chave" que orientam a relação educativa e lhe servem de fundamento. A categorização do conceito é elaborada por Kellerhals e Montandon (1991) a partir de dois grandes eixos, num dos quais o adulto coloca a tónica na "relação dual" e no outro, na "estabilidade do meio" (p. 119).

A "relação dual" contempla categorias que especificam a importância da manutenção e reforço da relação entre os membros da família: há famílias que referem que a marca essencial do seu processo educativo é o carinho e a compreensão que manifestam para com o seu filho (*amor*). Outras fazem alusão à necessidade de explicar acontecimentos, de conversar sobre as questões e auxiliar os filhos na resolução de problemas, privilegiando, assim, o *diálogo*. Outras, ainda, optam pela *valorização*, ou seja, a necessidade de dar confiança à criança e de apreciar a sua maneira de ser e de actuar.

A "estabilidade do meio" reagrupa noções veiculadas pelos pais, que se prendem com a *segurança afectiva* - ou seja a necessidade de pugnar por um bom entendimento e clima familiar, pela ausência de conflito - ou com a *estabilidade*

*normativa*, onde os pais evocam mais a necessidade de transmissão de normas e de uma certa disciplina de vida.

Relativamente às técnicas pedagógicas e ainda apoiados nos desenvolvimentos teóricos que temos vindo a seguir, consideramos fundamentalmente duas técnicas de influência da criança. Por vezes, os pais procuram informar, aconselhar e explicar a sua apreciação sobre o comportamento da criança, no sentido de actuar sobre suas atitudes; procuram desenvolver o diálogo, a discussão e admitem a negociação na relação educativa que com ela estabelecem, pelo que a técnica que privilegiam será a *motivação*. Se a opção insidir sobre a imposição, a interdição e o constrangimento, como formas de obter da criança os comportamentos desejados, assegurar o cumprimento das normas e regras de funcionamento familiar, então poderemos dizer que a técnica utilizada é o *controlo*.

Esta caracterização das técnicas, corresponde, em rigor, a uma abstracção, pois na realidade encontraremos uma multiplicidade de combinações possíveis. Não nos parece que o seu surgimento resulte linearmente do tipo de família e de funcionamento familiar, pois, factores como as características pessoais da criança e a gravidade do comportamento a modificar, devem jogar um papel importante na opção por uma ou outras técnicas.

A caracterização do processo educativo ficaria incompleto, como referimos anteriormente, se negligenciássemos a relação a família e instituição de educação, pois nenhuma destas instituições desenvolve isoladamente a sua missão na tarefa de educar a criança. Interessa-nos, particularmente, reflectir a maneira como a família perspectiva a sua relação com a instituição educativa e como é que coordenam as acções recíprocas. Especificamente, há duas componentes fundamentais desta relação que os autores, que temos vindo a seguir, privilegiam. A primeira prende-se com a função que a família atribui à instituição de educação e que pode ser "*específica*" ou "*difusa*":

"podemos reconhecer à escola uma vocação estritamente técnica ou, ao contrário, atribuir-lhe largas competências em matéria ideológica, moral, etc. A amplitude dessa missão define em suma a permeabilidade do sistema familiar face ao exterior" (p. 166).

A segunda aponta para o envolvimento das famílias na escola e nas outras instâncias de socialização, ou seja, a "**participação dos pais na socialização secundária dos seus filhos**" (Kellerhals e Montandon, 1991, p.116), o que faremos, mais detalhadamente, em capítulo seguinte.

Estes constituem os traços que consideramos indispensáveis para conhecermos o processo educativo. Mas, secundando a crença manifestada pelos autores que temos vindo a trabalhar, diremos que a educação de uma criança é marcada por condicionalismos de vária ordem, que lhe imprimem uma especificidade que não poderemos escamotear. Entre tais condicionalismos encontra-se necessariamente - para além do capital económico, cultural e social dos pais e do seu projecto relativamente ao futuro da criança ( e o papel da instituição de educação nesse projecto) - o modo específico de funcionamento da família. Eis, justamente, o que gostaríamos de reflectir neste momento.

### **3 - A família como sistema social**

O nosso propósito, com esta pesquisa, é a compreensão das práticas educativas familiares e de estratégias de relação com a instituição de educação escolar. Estamos em crer, fundamentados nas formulações de outros autores, que a forma como a família perspectiva a educação das crianças, os projectos educativos que define, as formas que privilegia de relação com a escola, são função da sua dinâmica interna e da integração no meio social onde se insere.

Assim, para compreendermos a família, temos de nos distanciar da sua visão, enquanto conjunto composto por uma articulação de papéis - pai, mãe, filhos - com

funções específicas e pré-definidas, onde ao homem cabe a função estrita de orientação do grupo e de garantia da sua subsistência (função instrumental, no sentido de Parsons), enquanto que a mulher está mais "vocacionada" para assegurar a coesão do grupo e o seu funcionamento normativo interno (função expressiva).

Independentemente dessas competências caracterizarem a estrutura dos papéis familiares em determinados contextos, concentrar aí a observação, implica "cristalizar" a análise e negligenciar as singularidades que podem ocorrer na organização e funcionamento familiares.

Do nosso ponto de vista, a fecundidade da análise a empreender é subsidiária da capacidade de ultrapassar o estudo da família como grupo, encarando-a, antes de mais, como um "sistema devendo integrar os seus membros para um mínimo de resultados comuns" (Crozier e Friedberg, 1977, p. 206). O conceito de sistema adequa-se, pertinentemente, aos nossos propósitos, pois apela para uma lógica de abordagem dos fenómenos que irradica a causalidade linear e pressupõe uma interdependência entre causas e efeitos no estudo dos fenómenos.

**"O paradigma sistémico considera a realidade na sua complexidade e globalidade"** (Berbaum, 1982, p.9), o que implica "olhar" o fenómeno como um todo irreduzível à soma das partes; este todo é composto por elementos que uma vez em interacção, fazem emergir, no sistema, propriedades que ele não possuía, enquanto mero conjunto de elementos diferentes (Berbaum, 1982, p.38-39).

Daí que, estudar a família (e as suas práticas) concentrando-nos apenas na caracterização dos papéis que lhe são inerentes e perspectivando-a como um "somatório" de comportamentos e de acções, é reduzir e simplificar a realidade. Da interacção que se gera entre os papéis familiares, constrói-se uma dinâmica específica, função da modificação dos comportamentos que essa acção recíproca engendra:

"...é preciso descrever e analisar a estrutura das relações entre estes actores para compreender em que é que esse traçado forma um sistema. Isto significa que devemos ser capazes de mostrar como, quer dizer porque mecanismos

empíricos, os comportamentos desses actores se encontram integrados e se reforçam mutuamente" (Friedberg, 1993, p.233, sublinhado nosso)

A perspectiva sistémica alerta-nos, ainda, para o facto de que não há uma correspondência directa e linear entre os papéis familiares, socialmente prescritos, e a identidade e funcionamento do sistema familiar. E isto por duas ordens de razão:

1<sup>a</sup> Os mesmos papéis familiares podem estruturar-se segundo lógicas diversas, em contextos sociais diferentes. Veja-se o caso da sociedade actual, em que novos dados introduzidos no sistema social - urbanização, industrialização, trabalho feminino, alteração do papel da mulher na sociedade - vão provocar a diversificação de formas familiares (coabitação, famílias monoparentais, etc.) e alterar as relações tradicionais de poder e autoridade no seio família; de tal forma o fenómeno se manifesta significativo, que na sociedade moderna "se torna necessário falar em "famílias" e menos na "Família"..." (A.Torres, 1989, p.1197).

Toma-se, assim, bem patente **"a ideia de que um tipo diferente de relações entre os elementos de um sistema produz uma nova unidade com qualidades que os componentes não possuem"** (Canário, 1990, p. 19), o que traduz o conceito de organização, imprescindível para compreender a dinâmica e a diversidade de estruturação das interacções que ocorrem nos sistemas.

2<sup>a</sup> - A sociedade regula a dimensão social dos papéis familiares, mas o seu protagonista possui uma "margem de manobra", que lhe permite interpretar as normas e adequá-las às finalidades que ele próprio delimita ao agir. Assim, poderemos esperar que os actores, em função de uma modificação das suas disposições e das características do contexto onde actuam, provoquem uma redefinição do seu papel o que, ao assumir um carácter duradouro, conduz a uma mudança nos papéis familiares.

Procurando concretizar esta ideia, diremos que não esperamos que a realidade nos demonstre linearidade entre a percepção que cada elemento do casal tem dos modelos familiares que vivenciou e o modelo de educação que eles definem e

implementam para os seus filhos. Estamos em crer, que as famílias terão tendência a provocar uma modificação nos modos de educar, se virem que o modelo que herdaram dos seus pais não se adapta a novos objectivos e princípios que, na sua óptica, devem ser contemplados na educação de uma criança, ou então, eventualmente, a reproduzi-lo, se esse modelo servir os seus propósitos. A especificidade deste processo deriva das propriedades dos protagonistas, que é necessário conhecer, se quisermos compreender o próprio sistema de papéis familiares:

" A acção nunca é a consequência mecânica da socialização. Para compreender uma acção é preciso descobrir as intenções e mais geralmente as motivações do actor (porquê...), os meios de que dispõe ou crê dispor, assim como a avaliação estabelecida, pelo actor, desses diferentes meios..." (Boudon e Bourricaud, 1986, p.3).

A família aparece-nos, assim, conceituada como um sistema de acção, ou seja, um **"conjunto humano estruturado"**, que coordena as acções entre os seus participantes (Crozier e Friedberg, 1977, p. 246); estes desempenham papéis diferentes, desenvolvem comportamentos, pontualizam finalidades e objectivos, definem estratégias. Enquanto tal, cada família desenvolve **"mecanismos de regulação"**, que a permitem manter-se e consolidar-se enquanto **"unidade organizada"**. E em sistemas humanos, esses mecanismos consistem no estabelecimento das **"regras do jogo"** que definem as possibilidades de estratégia existentes para cada um dos actores (Crozier e Friedberg, 1977, p. 212):

" as regras são o fruto de uma negociação e é por elas que se pautam os comportamentos, que são necessários para cada um prosseguir ou realizar as suas tarefas. Esta negociação não tem necessidade de ser formalizada ou explícita" (Friedberg, 1993, p.171).

Como qualquer outro sistema, a família é influenciada pelo meio envolvente<sup>(1)</sup>, não só através da inserção social dos seus membros - que pertencem a uma sociedade e aí desempenham determinados papéis - mas, também, pelas solicitações e exigências que, sobre ela, esse meio vai exercendo. Mas, alguns teóricos da análise sistémica têm-nos alertado para:

(1) À semelhança dos outros sistemas de acção a família é um sistema aberto, pois " a noção de sistema fechado é hoje entendida como designando um caso limite só concebível em termos teóricos" (Canário, 1990, p.23)

\* o carácter flutuante, por vezes ambíguo e contraditório, dos constrangimentos e exigências do meio e insistido sobre a capacidade de escolha estratégica da organização, que pode e deve escolher a maneira como vai responder" (Friedberg,1993, p.87).

Isto significa que cada sistema tem um modo particular de gerir as suas relações como o seu meio envolvente, pelo que a especificidade de um sistema familiar pode, igualmente, explicar-se pelo modo como ele organiza as influências do exterior e, para aí, canaliza as suas respostas.

Deste ponto de vista resulta, ainda, a possibilidade de afirmarmos, que a delimitação da identidade de um sistema desta natureza, não pode definir-se pelas suas fronteiras físicas: as relações familiares não se confinam à casa, da mesma forma que o edifício escolar não constitui o limiar das actividades que se desenvolvem numa escola. Os limites de um sistema humano são relacionais, função **"da natureza e intensidade de trocas que realiza com o meio envolvente"** (Canário, 1990, p. 23) e a sua sobrevivência, nesse meio, resulta em larga medida da capacidade de manter condições internas de funcionamento, face a pressões exercidas por forças externas. A estas **"propriedades homeostáticas"** (Canário, 1990, p.24) do sistema - que lhe permitem manter a identidade e autonomia - se fica a dever a forma como ele lida com essas pressões:

" as mudanças introduzidas do exterior podem ser (e são-no com frequência) vividas como "perturbações" a que o sistema responde quer pela rejeição, quer pela "recuperação", isto é transformando-as e adequando-as à sua lógica de funcionamento." (Canário,1990, p.24).

Daí que, um dos nossos pressupostos de investigação seja, precisamente, o de considerar que a família constitui um meio de acção, com capacidade para se afirmar num contexto social que sobre ela exerce determinadas pressões e constrangimentos.

E o fundamento dessa perspectiva alicerça-se, ainda, no facto de encarmos a família como um "microcosmos" composto por actores sociais capazes de prosseguirem interesses, de empreenderem acções, que vão marcar as suas formas de estruturação e de funcionamento. Por isso esperamos encontrar, na realidade a

estudar, uma diversidade de "ambientes" familiares, decorrentes da maneira específica como cada família reconstrói e actualiza essas influências do seu meio social, em função de finalidades, objectivos e atitudes próprias, que gerem as suas acções e interacções.

#### **4- Diversidade de projectos educativos familiares**

As características que procurámos sistematizar encaminham-nos no sentido de concluir que a realidade familiar é, não um dado adquirido, mas o resultado de uma construção dos actores sociais em presença, mediante as interacções que desenvolvem.

Na linha das considerações de Bertaux-Wiame (1987) diremos que o sistema familiar não consiste "numa interiorização da exterioridade" (p.87) o que significa que a sua natureza e características não dependem tanto da situação objectiva e exterior aos indivíduos, quanto das propriedades destes e da "percepção" que eles constroem acerca da realidade. Essa "percepção" emerge na confluência de diversos factores: a situação concreta e a avaliação que dela fazem os actores em presença, as "experiências passadas" que configuram as suas histórias pessoais, as trajectórias familiares e sociais, etc.

A perspectiva de Troutot e Montandon (1988) vai no sentido de definir tipos de sistemas familiares que podem ocorrer, considerando como suas características essenciais: as modalidades de interacção que se desenvolvem, os mecanismos de regulação específicos e as formas de gerir as relações com o meio social envolvente (trabalho, escola, amigos, etc.). Esta abordagem tem, para nós, um interesse acrescido, na medida em que os autores vão procurar:

"associar a cada um dos tipos de família uma lógica específica de acção educativa e apreender, de maneira dialéctica e sistémica, as racionalidades

implícitas que organizam as diferentes modalidades de relação com a escola"  
(Troutot e Montandon, 1988, p.134).

Apresentam uma tipologia funcional das famílias, elaborada a partir de "retratos de famílias" (Kellerhals e Troutot, 1987). Para a sua elaboração, o investigador fornece ao casal determinados traços que, uma vez assinalados, passam a constituir as características que identificam esse casal, enquanto sistema. Este percurso interactivo, permitiu agrupar as asserções dos actores estudados em cinco conceitos fundamentais, que constituem os "referenciais", ou seja as instâncias que cada casal considera mais pertinente para caracterizar o seu grupo. Para cada um dos referenciais é possível encontrar "dois estados qualitativos ou posições". Vejamos a caracterização proposta pelos autores (Troutot e Montandon, 1988, p.99-101):

*.coesão familiar.* é a maneira específica como os indivíduos estão ligados ao grupo. As duas posições possíveis desta "ligação" ao grupo são a "fusão ou assimilação" e a "diferenciação ou autonomia". Na primeira, o que está em causa é a semelhança, que liga os membros do grupo, "**o ser e fazer em conjunto**"; existe um certo "**consenso e unidade**" em torno do grupo e das suas realizações. Na segunda, poderemos dizer que há um predomínio da individualidade de cada membro, que é encarado como um ser específico, com uma independência relativa; o "**valor do grupo**" reside nesta "**confrontação**" de individualidades e na sua coordenação.

*.tipo de regulação:* designa, como referimos anteriormente, a coordenação das acções individuais, no sentido de assegurar a manutenção do grupo. Os autores distinguem, igualmente, duas posições: uma em que a regulação será "**normativa**" e uma outra que se processa, fundamentalmente, por "**comunicação**". No primeiro tipo, o grupo funciona mediante regras específicas, que delimitam as possibilidades de acção e são válidas para uma pluralidade de situações; o bom funcionamento depende da conformidade dos membros a essas regras (daí que os autores também a denominem de organizacional). Na segunda, regulação por interacção ou comunicação, valoriza-se, acima de tudo, a negociação, a discussão dos casos em si, tendo em conta a significação dos próprios acontecimentos.

. *tipo de integração*: define as modalidades de relação do grupo com o meio sócio-cultural envolvente. Se o grupo valoriza o contacto com o exterior ( relação com parentes, amigos, actividades culturais e outras), retirando daí "matéria" e "energia" que lhe permitem sedimentar a sua identidade, então estamos perante um tipo de integração por "abertura". Se, ao contrário, o exterior é vivido como ameaçante para o funcionamento interno, a família desenvolve estratégias de limitação desses contactos, centrando-se no espaço familiar, acentuando-se aqui um tipo de integração por "fechamento".

. *hierarquização das instâncias*: designa a pessoa (ou subgrupo), que define as orientações do grupo. Os autores consideram que em todos os grupos figuram três instâncias: o indivíduo, o subgrupo e o grupo no seu todo; estes podem ter exigências diferentes entre si e até contraditórias. Se no grupo familiar assistirmos a uma supremacia do casal (subgrupo) na organização familiar então a família tem uma "orientação conjugalista"; se a organização e a vida familiares são orientados mais em função da criança, da sua educação, então estamos perante um grupo de "orientação familiarista".

. *tipo de mediação*: aqui trata-se das obras ou dos códigos que permitem ao grupo reconhecer-se enquanto tal: actividades que partilham, práticas que desenvolvem em conjunto, ideias, crenças, etc. Se os membros do grupo se reconhecem, acima de tudo nas práticas e actividades que partilham, então a sua mediação é de tipo "activo". Se o fazem, essencialmente, baseados nas crenças, convicções, ideias, maneiras de reflectir o vivido, então a mediação é de tipo "ideológica".

Na investigação empírica desenvolvida pelos autores, a quase totalidade dos casais definia-se, principalmente, pelos três primeiros "referenciais", pelo que vão ser estes os mobilizados para a elaboração da tipologia dos sistemas de acção apresentados por Troutot e Montandon ( 1988).

Cruzando o eixo "coesão" ("integração interna") com o eixo "integração externa" (ou relação com o meio), os autores obtêm **quatro sistemas de acção**, com características e lógicas de funcionamento díspares, com um posicionamento específico face à criança, à sua educação e ao seu lugar no sistema familiar, bem como com diferentes modos de regulação (Troutot e Montandon, 1988, p 137).

1- Há famílias que se caracterizam por uma abertura ao meio exterior e uma coesão por autonomia (acomodação). Os seus membros possuem redes de relações diferenciadas que criam com o exterior (amigos, lazeres...). Há um forte investimento no mundo do trabalho e grande **"importância do tempo e espaços não familiares para a realização pessoal"**. Isto não significa que a interacção familiar não esteja **"carregada de afectividade"**, mas reconhecem-se, acima de tudo, os direitos de cada membro da família - primado do indivíduo.

À criança é reconhecido o estatuto de um membro e participante activo no grupo e não a finalidade que justifica a interacção familiar. Perspectivada como **"um indivíduo em formação que deve experienciar a vida"** (p.142), cabe aos pais propiciarem-lhe oportunidades, que lhe permitam construir a sua própria autonomia (daí que os autores considerem que a pedagogia utilizada nestes contextos seja a da autonomização). Aqui o instrumento privilegiado de regulação é a **negociação, a discussão e a dinâmica contratual**.

2- Noutros contextos familiares, o grupo e o espaço doméstico são dominantes na sua escala de primazias. Há um projecto de unidade e um **"intimismo"** familiar, mediatizado por objectos e actividades que se partilham. O universo familiar é de tal forma importante - **"primado do grupo"** - que as relações com o mundo exterior são sentidas como potencialmente ameaçadoras para o clima relacional afectivo que se vive. A própria profissão só tem sentido, na medida em que fornece à família a **"segurança material"**. Às crianças, transmitem esta "ambiência" de unidade e segurança, que deve ser construída e consolidada pelo casal.

As crianças consubstanciam a união familiar e são vistas como seres indefesos, incapazes de se defenderem das "agressões" do mundo exterior. Daí que os pais procurem protegê-las, limitando-lhe os contactos com o exterior e procurando que interiorizem "regras de vida" como a **"honestidade, boas maneiras, sentido do trabalho"**, que lhes permitirão adquirir uma disciplina de vida (daí a denominação pedagogia do enquadramento, para este tipo de famílias).

A relação educativa baseia-se, principalmente, na obediência da criança às exigências parentais, pelo que a regulação do grupo é garantida por **princípios e regras explicitadas** (modo de regulação normativa ou organizacional).

3. Algumas famílias combinam uma coesão por fusão com uma abertura ao meio. O que os liga é a relação conjugal - **"primado da relação"** - o prazer de partilharem os sentimentos e as situações, de **"estarem em conjunto"**, e o meio exterior funciona como mais um motivo e ocasião de interacção e de enriquecimento da vida familiar (amigos, lazeres, actividades..).

As crianças funcionam como mais uma **"fonte dos prazeres partilhados"** (passar o tempo e brincar com elas, fazê-las descobrir - e assim redescobrir - o mundo e as coisas) e constituem um actor do sistema, a quem se solicita que intervenha, expressando as suas ideias e pontos de vista. Daí que, a **comunicação, o diálogo** funcionem como o modo de coordenação da família. São famílias que consideram que a experiência e a relação com o mundo são os factores essenciais de desenvolvimento da criança, pelo que os pais são essencialmente incentivadores e promotores de interesses diversificados na criança (daí a denominação pedagogia da mediação para identificar estas famílias).

4- Poderemos encontrar outras famílias ainda, onde se denote a existência de um projecto familiar mais definido, que delimita os direitos e deveres de cada um dos participantes. Há uma divisão sexual das actividades: o pai providencia o sustento da família e a mãe assegura-se das tarefas domésticas e garante a educação das crianças. As relações com o meio são limitadas, individualizadas, sendo o pai o que

as desenvolve com maior frequência e intensidade (actividades desportivas, ou outras).

A criança aparece, neste tipo de funcionamento familiar, como o "cimento" do grupo e espera-se dela obediência às regras. Estas são baseadas no que, socialmente, se convencionou ser a "autoridade parental" - daí o "primado da instituição". As regras não são explicitamente transmitidas à criança, mas fazem-se sentir, por vezes de uma forma rígida e em função das situações. O modo de regulação é a **convenção** (instituição, segundo os autores).

Procura-se desenvolver na criança "**habilidades**" que lhe permitam adaptar-se às regras familiares e sociais, minimizando, desse modo, os possíveis conflitos da integração social ( a pedagogia utilizada nestes contextos é a da interiorização). A exigência e a imposição caracterizam o fundamental das atitudes de socialização da criança.

Verificamos que as concepções e as práticas educativas - valores, conteúdos, regras, atitudes - bem como as imagens da criança estão, empiricamente, associadas aos sistemas de acção familiar (Troutot e Montandon, 1988, p.141).

A pertinência deste tipo de estudos, denota-se, ainda, na possibilidade que nos fornece de questionar o alcance explicativo de proposições que tendiam a acentuar a noção de que as práticas educativas das famílias são:

"pré- determinadas pela origem social, capital económico e simbólico da família, transformações sociais dos sistemas de valor e dos modos de educação, pelas condições históricas de nascimento..." (Germinal, 1982,p. 4-5).

A posição das famílias, na estrutura social, não tem uma relação linear e determinística com os estilos de socialização parentais; marcando antes esse estilo, pela influência que possa exercer sobre a estruturação interna do grupo familiar.

## CAPÍTULO II

### Famílias e instituições escolares.

#### 1- As relações família-escola: perspectivas e problemas

Pelo que nos foi dado aferir, a relação entre a família e a escola tem sido um objecto de estudo amplamente problematizado. No essencial, o que caracteriza a diversidade de investigações, que sobre o tema poderemos encontrar, são os percursos heurísticos, alicerçados em diferentes referenciais teóricos e diversas questões que sobre o problema se podem colocar.

Procurando situar-nos relativamente a diferentes perspectivas teóricas, seguimos a sistematização proposta por Epstein (1992), que identifica quatro perspectivas, baseadas na forma como se concebe a **partilha de responsabilidades** entre os dois agentes de educação da criança.

Uma das perspectivas considera que família e escola têm diferentes **"esferas de influência"** e por isso podem nunca se comunicar, a menos que existam problemas sérios, de comportamento ou aprendizagem. Esta perspectiva, que prevê **influências separadas** entre as duas instituições, considera que elas cumprem melhor a sua tarefa, se prosseguirem **"objectivos, normas, regras e actividades"** diferentes.

A autora destaca outra perspectiva, que prevê uma **"influência sequenciada"** na contribuição de pais e educadores para a educação e desenvolvimento da criança, uma vez que considera que, se a responsabilidade dos pais é maior nos

primeiros anos de vida e na preparação para a escola, esta, posteriormente, se encarregará de protagonizar a educação a transmitir à criança.

Uma terceira perspectiva coloca a tónica nas **"conexões entre o indivíduo, os grupos e as organizações"** (p.1140) e apela para a multiplicidade de influências que estes exercem sobre o indivíduo. Esta perspectiva, que se baseia no modelo ecológico, prevê uma **"influência imbricada"** entre família e escola, enquanto contextos em que a criança está inserida (microsistema) e que mantêm entre si um conjunto de interações (mesossistema), que não poderemos compreender sem nos situarmos relativamente a outras estruturas sociais concretas (exossistema), ou a modelos culturais (macrossistema) que contêm todas estas estruturas.

Por último, o destaque vai para teorias que partem de uma **"sobreposição parcial de influências"** entre a família e a escola, no estudo das relações entre as duas instâncias. Esta perspectiva - na qual os estudos promovidos pela autora se incluem e que integram algumas premissas do modelo ecológico - considera que a família e a escola são os dois espaços predominantes no mundo da criança cuja acção se intersepta, pelo que se torna premente que eles colaborem, partilhando as suas responsabilidades no domínio da educação.

Esta linha teórica tem colhido numerosos adeptos no domínio da investigação psicológica e sociológica sobre as relações entre o espaço familiar e escolar.

Evequoz (1989), por exemplo, aplicando os princípios da teoria sistémica à dinâmica que se estabelece entre os dois sistemas, preocupa-se com a autonomização progressiva da criança ao longo do processo de socialização (familiar e escolar). Defende que, para tal, é necessário que na relação família-escola exista um **"consenso implícito"**, no sentido de definirem mutuamente as atitudes a adoptarem para com o educando, avaliarem as competências deste e definirem os papéis de cada um dos parceiros - pais e educadores - no seu processo educativo.

Pretende-se utilizar ao máximo os recursos cognitivos, afectivos e sociais da própria criança, encarando os pais como capazes de desenvolverem intervenções facilitadoras do processo educativo que se processa na instituição escolar. Para isso é necessário que se verifique congruência das mensagens<sup>(1)</sup>, que a família e a escola transmitem, e uma clarificação das fronteiras entre os dois subsistemas e dos respectivos domínios de actuação.

Outros autores têm dirigido a sua argumentação no sentido de demonstrar a necessidade "de uma nova dinâmica na relação e cooperação entre as duas instâncias" (Canário, 1990). Para que isso se verifique, e para que o conceito de "abertura" da escola à família e ao meio adquira sentido, é necessário que se verifiquem três condições, que se prendem com o funcionamento interno da instituição educativa: que esta mude a sua lógica de funcionamento interno, que conceba outras relações de poder e com o saber e que modifique a sua relação com os alunos.

Para este autor, sendo as crianças "a comunidade dentro da escola", a concepção que o educador tem acerca da criança, a relação que estabelece com ela é a maneira como a trata, são "indicadores" fundamentais de uma "abertura" efectiva da escola, que não pode, apenas, ser avaliada pela natureza e frequência de interacções directas. Como defende Perrenoud (1987a, p.51), as relações entre a família e a escola são, principalmente, indirectas, sendo a criança não só o conteúdo de que falam (mensagem), mas também aquela através da qual se falam (mensageiro).

A noção de interdependência entre a escola e a família é também realçada por Perrenoud (1987a), no sentido em que, cada um dos parceiros em jogo, desempenha um papel educativo e exerce controlo sobre as condutas da criança. Nenhuma das

---

(1) O autor, apoiado nas formulações de Sluski e Veron (1980), considera que a criança recebe quotidianamente três tipos de mensagens: umas, que vão no sentido da *dependência* e que comunicam à criança, que necessita da protecção do adulto para a realização adequada das suas tarefas; outras mensagens veiculam a necessidade de *independência*, ao comunicar à criança a sua competência para lidar com situações; por último, há mensagens, que vão no sentido de uma *experiência controlada de independência*, estabelecendo-se um contrato entre a criança e o adulto, no qual este determina os fins e aquela se responsabiliza pelo método a adoptar na realização da tarefa.

duas instâncias "controla", por si só, a situação, uma vez que as suas acções podem "reforçar-se ou neutralizar-se" mutuamente; isto significa que a escola pode acentuar ou suprimir determinados valores, normas, regras e conteúdos veiculados pela família, podendo esta, por sua vez, exercer o mesmo tipo de influência.

Outra questão, que referimos anteriormente, prende-se com as questões que os investigadores colocam e que orientam as suas investigações neste domínio.

Durante algumas décadas a investigação preocupou-se, essencialmente, em questionar-se acerca da importância da participação e envolvimento das famílias na educação escolar das crianças<sup>(1)</sup>. Segundo alguns autores, neste período (anos 60/70), as investigações são marcadas pelo estudo das crenças e das opiniões acerca da importância do envolvimento dos pais e estes estudos procuram identificar as barreiras obstaculizantes da relação entre pais e professores (Report nº2, 1992, p. 12).

Há autores que defendem tratar-se de um período em que não é notório um "consenso sobre a partilha de territórios" (Montandon e Favre, 1988, p.93) entre a família e a escola, mas a perspectiva dominante na sociedade é a de que devem viver como duas instituições que se apoiam e reforçam mutuamente, na tarefa de educar e instruir a criança. Considera-se que "bons contactos" entre os pais e a escola se revestem de todo o interesse para a educação da criança (Smit, 1991, p.130). A noção de **cooperação** parece traduzir a tónica do discurso político sobre a interacção das duas instituições, sem que necessariamente se explicitem as "formas e os limites" de tal relação (Smit, 1991, p. 93).

O caso português não nos mereceu, de momento, uma atenção pormenorizada. No entanto, uma das produções legislativas da década de 70 mais importantes e com maiores implicações sócio-educativas, evidencia esta noção de cooperação esperada

---

(1) Segundo Epstein (1992) esta interrogação dominou toda a pesquisa até à década de 80, anos que marcam uma viragem, qualitativamente significativa, nos estudos sobre o tema em questão.

na relação entre a família e a escola, sem que também aqui sejam definidos a natureza e limites de tal forma de interação:

\* [cabe ao estado] Facilitar às famílias, mediante adequadas formas de cooperação, o cumprimento do dever de instruir e educar os filhos" (Lei 5/73, cap 1, Base II, alínea c)

A procura deste cenário relacional, funda-se sobre um contexto social onde o sistema educativo, prolongando a tendência iniciada com o termo da 2ª guerra mundial, se continua a expandir quantitativamente, quer em termos de recursos materiais, quer humanos. O acesso à educação parece conduzir alguns dos seus utilizadores a posições no sistema produtivo, que contribuem para elevar o seu rendimento económico, social e simbólico, propiciando-lhes, assim, melhores oportunidades sociais, geradoras de mobilidade social intergeracional.

Este "clima" optimista em tomo das oportunidades que a escolaridade parece oferecer, provoca acréscimos significativos dos investimentos, em educação, por parte da grande maioria das famílias. E, se bem que a realidade social cedo tenha demonstrado o carácter falacioso da relação entre "explosão escolar" e igualdade de oportunidades e democratização do ensino, a escola não cessou de contribuir para criar aspirações sociais importantes e ser perspectivada pelas famílias como uma "aliada", no seu desejo de ascensão social.

Os anos 80 representam uma viragem do "sentido preconizado para a relação família-escola" (Montandon e Perrenoud, 1987, p.33).

Do ponto de vista da investigação, verifica-se que a generalidade dos trabalhos parte do pressuposto que a relação da escola com a família é uma necessidade, pelo que as questões se centram agora na identificação dos processos e mecanismos que poderão assegurar a continuidade da educação da criança entre a casa e a escola:

"... recomenda-se aos professores para estabelecerem uma colaboração estreita com as famílias, a fim de melhor situar as crianças no seu meio e suscitar a participação dos pais nos afazeres e actividades escolares dos seus filhos" (Montandon e Perrenoud, 1987, p. 33)

Pelo lado das famílias, assistimos a uma modificação da sua lógica de actuação, face à escola, que agora aparenta um certo conflito, perspectivado como a reivindicação do seu direito de exercer um controlo sobre a actuação da escola, no domínio da educação dos seus filhos.

O quadro legislativo português, da década de 80/90, manifesta esta alteração, a ponto de "a interligação com a comunidade" ser considerada como princípio de administração do sistema educativo (Lei 46/86, capítulo 7, artigo 43º). Prevê-se, ainda, a participação das famílias, como membros de pleno direito, no principal órgão colegial da escola (decreto lei nº 172/91).

Estas alterações decorrem da influência de diversos factores, entre os quais poderemos salientar, as pressões sobre o sistema, induzidas quer pelas mudanças que ocorrem nos sistemas educativos ocidentais, quer pelo desejo que as próprias famílias manifestam em exercer um maior controlo sobre a organização escolar. Não nos parece, ainda, passível de menosprezar, a influência das argumentações científicas, que têm vindo a demonstrar as vantagens e benefícios da permeabilidade da escola ao meio que a rodeia.

Esta modificação da relação será mais perceptível se tivermos em conta que os anos 80 vêem instalar-se a "crise" nos sistemas de ensino. A expansão quantitativa, das décadas anteriores, foi acompanhada de uma "estagnação qualitativa", pois a escola tem manifestado uma acentuada desadaptação e imobilismo, face à dinâmica dos sistemas sociais.

Com efeito, a escola, depois de décadas ao serviço de pequenos estratos sociais privilegiados, começou a ter que abrir as suas portas a um público cada vez mais heterogéneo, do ponto de vista cultural e social. Esta "massificação do ensino" não teve uma correspondência com modificação de modelos organizativos e métodos e estratégias de ensino. Entre os dividendos a pagar por esta situação, salientam-se a manutenção de muitas desigualdades sociais, níveis crescentes de

insucesso escolar e uma atmosfera generalizada de descontentamento e falta de confiança na escola (Coombs,1985).

A sociedade assiste à falência do modelo de crescimento económico proposto e, concomitantemente, a uma valorização dos aspectos humanos, sociais e culturais de um desenvolvimento, que não é redutível a aspectos económicos. Os **"modelos de planificação centralizada"** entram em descrédito e **" a noção de participação emerge como elemento chave de uma política de desenvolvimento"** (Canário, 1990, p.76). Esta noção alarga-se à educação, enquanto uma das dimensões fundamentais de políticas de desenvolvimento que se concebem e actualizam essencialmente **"a nível local, com a participação comunitária"** (Canário, 1990, p.76).

A participação dos pais, na escola, é agora perspectivada como uma **"exigência"**, não só para garantir um desenvolvimento da criança mais integrado, mas ainda para permitir um funcionamento do sistema de ensino mais adequado às expectativas e aspirações das próprias famílias. Em algumas sociedades os pais vêem mesmo o seu papel na escola ser reforçado e consolidado institucionalmente, não só com a criação de associações de pais, mas igualmente com a sua participação na gestão do estabelecimento de ensino (Smit, p.131).

## **2- Uma correlação clássica: posicionamento social das famílias e relação com a escola**

A nossa perspectiva de análise centra-se preferencialmente no processo relacional e na compreensão das estratégias adoptadas pelos actores, bem como dos obstáculos que mutuamente estes colocam à relação.

A questão, que preferencialmente tem dominado a reflexão sobre o estudo das práticas educativas, pretende averiguar como é que as famílias se relacionam com a escola, em função da sua origem social. Estudos recentes (Montandon e Perrenoud, 1987), têm demonstrado que as pertenças sociais não são determinantes nas atitudes das famílias face à escola, pois em meios familiares comparáveis, os princípios ideológicos ou religiosos e o **paradigma familiar** parecem suscitar atitudes diferentes:

"O conceito de paradigma familiar significa um conjunto de pressupostos fundamentais, partilhados pelos membros da família, a propósito da natureza do meio social e do lugar da família nesse meio. Este conjunto de pressupostos modela a maneira como a família percebe, interpreta ou "constrói" os acontecimentos, as pessoas e instituições no seu meio. O paradigma determina ainda o estilo de interacção típica da família com o meio" (Montandon e Perrenoud, 1987, p. 174)

Independentemente de não pretendermos controlar, no nosso estudo, a relação entre a classe social e a actuação da família face à escola, não poderemos escamotear que, movendo-se os indivíduos por cálculos e estratégias, de alguma forma, também os **"os valores e as normas, as representações e os modelos de apreciação e de acção"**(Benavente, 1992, p.111) partilhados nos grupos a que pertencem, orientam a sua vida.

Nesse universo social, as famílias são detentoras de um capital - cultural, social, económico e simbólico - que não se encontra uniformemente distribuído, nem em volume, nem em estrutura. Tal facto, se bem que não determine linhas de actuação para os seus membros, estabelece-lhes, à partida, um feixe de possibilidades e limitações, no acesso a determinados bens sociais.

Na questão que nos move, os autores têm salientado que as famílias têm **"orientações estratégicas deliberadas"** quanto ao tipo de "investimentos" a realizar **"na e pela escola"** (Gomes, 1987, p.36). A natureza dessas orientações depende dos recursos - **"materiais, culturais, de poder e influência"** - disponíveis, que são diferentes consoante a posição na estrutura social. Estas orientações, associadas à própria estrutura diferenciada do sistema educativo, têm implicações

importantes, em termos não só da composição social da população escolar existente nas instituições educativas, mas ainda em termos da dinâmica relacional que se gera entre esta e a família.

Os investigadores têm insistido que a escola não tem a mesma significação para as famílias das classes baixas, médias ou superiores. A dissemelhança parece dever-se, essencialmente, ao lugar da escola nos projectos de vida das famílias, o que, segundo alguns autores, influencia as estratégias relacionais que com ela desenvolvem:

" A existência ou não de projectos escolares fundamenta uma visão diferenciada das famílias acerca da divisão do trabalho entre a escola e a casa. [...] as famílias das classes superiores e médias consideram que a educação das crianças necessita de um trabalho comum entre pais e professores, [...] enquanto a maioria das famílias das classes populares concebe a escola como entidade distinta..." (Duru-Bellat e Henriot-van Zanten, 1992, p. 168)

Tradicionalmente, a literatura sobre estas questões tende a apresentar-nos as famílias das classes populares como **"simples vítimas"** da escolarização (Duru-Bellat e Henriot-van Zanten, 1992, p.166). Ora, apesar destas famílias se encontrarem culturalmente distantes da escola, reconhecem-lhe um valor instrumental, valorizando as aprendizagens que aí ocorrem e são capazes de estabelecer **"planos de acção de relativa coerência para favorecer o êxito escolar e social dos seus filhos"**. No entanto, a amplitude dos desejos e aspirações inscritos nesses planos, não é completamente alheia à avaliação que as famílias realizam das suas possibilidades objectivas<sup>(1)</sup> de ascender na e pela escola.

O seu interesse pela escola é, assim, manifesto, mas experimentam enormes dificuldades de relação. Têm dela uma imagem **"nebulosa, equivocada e mistificada"** (Benavente, 1992, p.81), mais alicerçada nas vivências pessoais da sua infância, do que na realidade actual.

---

(1) Daí que estas famílias valorizem, essencialmente, a escola primária, que concebem como um nível importante do sistema de ensino, já que a escolaridade obrigatória constitui muitas vezes o limite das suas aspirações. Por acréscimo, valorizam a educação infantil, perspectivando-a como uma preparação para a escolaridade (Sirota, 1988, p. 119).

Dáí que, ao actuarem na escola "manifestem uma discordância entre o seu desejo de ajudar a criança e os meios utilizados" (Cresas, 1984, p.72), o que se salda, frequentemente, em conflitos, que só contribuem para solidificar a sua posição de distanciamento ao universo escolar. Sirota (1988) considera que este afastamento pode consistir numa "estratégia de defesa", que lhes permite manter a sua "identidade social", irradicando o risco de sofrerem fortes influências do sistema de normas que regula a vida escolar. Estas famílias têm percepção da "visão desvalorizada" que os educadores formulam sobre o seu modo de vida e sobre o tipo de educação que transmitem às suas crianças; reconhecem, ainda, que as expectativas dos professores, relativamente ao desempenho académico e possibilidades de êxito destas crianças, são baixas.<sup>(1)</sup>

As famílias da classe média são as mais próximas, culturalmente, do universo escolar, e os seus projectos para o futuro são muito estruturados em função da escolaridade das crianças, perspectivada enquanto instrumento de ascensão social:

" São as famílias das classes médias assalariadas que, pela sua trajectória social e pelas suas possibilidades de mobilidade social, são as mais capazes de construir e problematizar a sua relação com o mundo como uma relação explícita entre meios e fins e integrar a escola como elemento central dos seus projectos" (Duru-Bellat e Henriot-van Zanten, 1992, p. 166)

Assim, a educação que transmitem aos seus filhos aparece muito influenciada por valores próximos dos da cultura da escola, tais como a obediência, conformidade, e outros, que facilitaram o processo de inserção da criança no contexto escolar.

Se o futuro da criança está fortemente dependente da escolaridade, então estas famílias tudo desenvolvem para a facilitar: reconhecem o papel dominante do professor, demonstram similaridade e complementaridade com as suas ideias, comparecem, assiduamente, na escola e auxiliam a criança nas tarefas escolares.

Valorizam a educação infantil, considerando que esta prossegue objectivos pré-escolares. A legitimação do papel da educadora na educação da criança, vai ao

---

(1) Esta é uma ideia que o próprio Jardim de Infância já veicula aos pais mediante as avaliações informais que elabora.

ponto de a considerarem uma importante "conselheira pedagógica", adoptando os seus conselhos, na educação das crianças (Liénard e Servais, 1982, p. 95).

Don Davies (1989), salienta, igualmente, a influência da classe social no processo de negociação da família com a escola, destacando, aqui, o papel dos pais da classe média. Estes, possuindo mais "recursos educacionais financeiros e informativos" (p.44), dominam de tal forma os contactos, que as próprias escolas tendem a referenciar o seu modo de relacionamento, como sendo o modelo adequado de relação.

Relativamente às classes superiores, a sua atitude face à escola parece pautada por uma certeza, que é a do sucesso escolar dos seus filhos, pois conhecem bem o sistema escolar, as suas capacidades e insuficiências.

Têm um conhecimento "científico" da infância, do desenvolvimento da criança, e reconhecem a necessidade da sua estimulação; por isso proporcionam-lhe toda uma série de oportunidades de aprendizagens extra-escolares: línguas, música, livros, etc. Estas crianças estão de tal forma familiarizadas com uma actividade cultural e intelectual intensa, que tendem a "banalizar o quotidiano escolar" e as actividades que aí desenvolvem.

Os pais estabelecem com a escola "uma relação de superioridade", pois não raramente possuem um capital económico, social e cultural superior ao dos educadores e professores, cujas concepções e práticas pedagógicas, por vezes, questionam<sup>(1)</sup>. Na relação que mantêm com a escola deixam transparecer a sua posição privilegiada:

"Os pais das classes superiores são menos dependentes dos professores para obter informações ou para resolver problemas dos seus filhos, já que podem recorrer a outras pessoas melhor colocadas no interior ou exterior do sistema escolar. [...] (Duru-Bellat e Henriot-van Zanten, 1992, p. 171).

---

<sup>(1)</sup> Daí que haja professores e educadores que identifiquem esta actuação dos pais mais como intrusão que como uma participação produtiva.

### 3. O Jardim de Infância como contexto educativo

Está fora do nosso propósito tratar a educação pré-escolar<sup>(1)</sup> como cumprindo funções supletivas ou substitutas da educação familiar. Como salientam Chamboredon e Prévot (1973), falar de "**despossessão**" educativa da família, pela instituição de educação, é cair nas evidências de uma sociologia espontânea. A frequência do Jardim de Infância, contribui para confrontar a família com novos métodos pedagógicos e, provavelmente, introduzir na educação familiar influências e dinâmicas que nos interessam perspectivar.

Ora, a compreensão dessas possíveis influências, tem de ter subjacente um conhecimento da própria instituição de educação pré-escolar, na sua organização e funcionamento, cuja inteligibilidade implica, igualmente, o "desvendar" deste movimento característico da sociedade actual, que é a "**institucionalização**" da infância, ou seja, a criação de "**instituições, regras, quadros e instrumentos, em função de uma definição dominante de infância**" (Chamboredon e Prévot, 1973, p.324).

#### *Condições de institucionalização da educação pré-escolar*

Assistimos, hoje, à reivindicação de um desenvolvimento da educação pré-escolar, considerada como medida de combate ao insucesso escolar e como um imperativo da democratização do sistema de ensino. Em Portugal acentua-se, essencialmente, a sua importância como "**medida compensatória**" (Teodoro, 1982, p.49), o que conduz a colocar na família e no tipo de socialização que ela desenvolve, a responsabilidade do fracasso escolar de um numeroso conjunto de crianças oriundas, fundamentalmente, de classes sociais mais baixas. Desta forma,

(1) Entende-se por educação pré-escolar ou educação de infância, o conjunto de serviços prestados a crianças entre os 3 e 6 anos. A Lei de Bases do Sistema Educativo prevê que o Jardim de Infância exerça uma acção "complementar e/ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita colaboração" (artº 4º).

desvia-se a atenção "das deficiências" de funcionamento da própria instituição escolar, onde a criança está inserida. (Bernstein, 1982, p. 21)

Outros, perspectivam as instituições de educação pré-escolar como "um mal necessário" e encaram a tendência da sua expansão, acima de tudo, como uma necessidade de guarda das crianças, resultante das modificações na organização familiar e na estrutura produtiva (trabalho feminino). Esta concepção, muito generalizada na sociedade, e implícita nas políticas educativas<sup>(1)</sup>, aliada ao proclamado papel de primazia da família na educação da criança, são razões justificativas da "não priorização da educação pré-escolar na reforma educativa" (Formosinho, 1994, p.5).

A perspectiva científica sobre a questão, tem apresentado resultados de investigações que provam benefícios vários<sup>(2)</sup> resultantes da frequência, pelas crianças, de uma "educação pré-escolar de qualidade" (Formosinho, 1994, p.3). As formulações da psicologia e da pedagogia têm contribuído para modificar as concepções pedagógicas sobre a criança e têm erigido a infância como período específico (e fundamental) de aprendizagem, pelo que se torna necessário conceber objectivos, estratégias e finalidades, ou seja, desenvolver práticas pedagógicas capazes de atender às suas especificidades.

Tal situação, aliada a transformações nas funções conferidas à educação e a "extensões" do próprio conceito de "escola" - que se alarga em diferentes direcções, incluindo as crianças com menos de seis anos (A. Nóvoa, 1986, p. 4) - fundamenta o reconhecimento da infância como "objecto de acção pedagógica específico" (Chamboredon e Prévot, 1973, p. 295).

---

(1) Dizemos implícita pois, como salienta Formosinho no documento em análise, a retórica sobre a educação pré-escolar enfatiza a importância e a necessidade dum atendimento educacional à criança, mas a prática demonstra uma ausência de investimento neste nível do sistema educativo.

(2) Sistematizando alguns resultados de investigação, Formosinho (1994) aponta como benefícios: melhoria nos resultados escolares, evidência de características importantes para o sucesso no trabalho e relações sociais, maior sucesso na vida pessoal e profissional e menos problemas de integração social.

Esta preocupação pedagógica pela infância é, manifestamente, uma conquista da civilização actual, o que nos leva a questionarmo-nos acerca das condições sócio-culturais que permitem essa valorização.

Um desses factores, segundo alguns historiadores , é a **"descoberta"** da infância em meados do século XVIII, o que permitiu que os primeiros anos de vida deixassem de ser encarados **"como um período menor"** (Luc, 1990, p.70), só objecto de alguns cuidados fisiológicos, para passarem a ser encarados como um período fundamental na formação do indivíduo, que necessita, para o efeito, igualmente, de cuidados afectivos e culturais.

A todo este processo não é estranho o reconhecimento dos direitos humanos, cuja proclamação se vai estendendo a várias categorias sociais, incluindo a infância. À criança são cedidos direitos de cidadania e, progressivamente, as **"representações sociais sobre ela vão incluindo nas suas categorias"**, a noção de que é um actor com capacidade de se pronunciar nas decisões que a englobam (Chombart de Lauwe, 1990, p.136).

Por outro lado, assistimos a um aumento significativo de níveis de instrução em geral, o que cria condições mais propícias à receptividade dos pais a novas ideias sobre as "performances" infantis e à necessidade de estimulação do desenvolvimento da criança. Para isto tem contribuído a cada vez maior difusão de conhecimentos psicológicos e pedagógicos sobre a criança. Neste quadro, vemos não só acentuar-se uma tendência para uma **"profissionalização do papel educativo dos pais"** (Montandon e Favre, 1988, p.91), mas ainda a procura, por parte destes, de instituições de educação "especializadas", que promovam o desenvolvimento dos seus filhos.

Podemos questionar-nos se a aposta, por parte das famílias, na educação pré-escolar, não reflectirá um fenómeno, presente na nossa sociedade, de relação entre o aumento dos níveis de instrução e a existência de melhores oportunidades sociais. Sabemos, apoiados nos desenvolvimentos teóricos de alguns autores, que o nível de

instrução não pode ser uma variável analisada isoladamente quando se trata de compreender o fenómeno da mobilidade social - que depende sobretudo de factores estruturais. No entanto, não podemos deixar de notar o papel importante que a instrução tem desempenhado no acesso a níveis mais elevados de rendimento económico e da hierarquia social.

A reforçar esta tendência estão os vários resultados de pesquisas efectuadas, que têm demonstrado, já o referimos, o efeito da educação pré-escolar como condicionante do êxito escolar ulterior dos alunos. Mas, como salienta Dannepond (1979), esses efeitos não podem ser entendidos como lineares, nem homogéneos, uma vez que as crianças estão sujeitas a diferentes práticas educativas familiares e experienciam práticas pedagógicas desiguais no Jardim de Infância.

Poderemos avançar a hipótese de que estes fenómenos - papel da instrução na mobilidade social e a educação pré-escolar como preditora do sucesso escolar futuro - serão contabilizados pelas famílias, cujo projecto inclui o investimento no capital escolar e cultural dos seus filhos, tendo como finalidade consolidar estratégias de ascensão social ou, pelo menos, evitar a "regressão social" (S.Grácio, 1986).

#### *O Jardim de Infância como contexto de socialização da criança*

O Jardim de Infância é um contexto formal de desenvolvimento e socialização da criança. Para esse efeito, ocorrem aí todo um conjunto de acções pedagógicas que não se subordinam a um programa, mas que são orientadas por objectivos gerais tal como aparece consagrado no artigo 5º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Este facto está longe de conduzir a uma uniformidade de práticas educativas, pois a operacionalização destes objectivos<sup>(1)</sup> e os resultados a que permitem chegar, são de natureza diversificada dependendo largamente do:

" empenhamento do educador, do tipo de relação participativa que estabelece com a criança e de uma intervenção concomitante junto do ambiente familiar e cultural da criança" ( Silva, 1982, p. 3)

Estes elementos, constituem os eixos estruturadores do ambiente educativo do Jardim de Infância e a maneira como se combinam, permite vislumbrar a especificidade do modelo de intervenção do educador.

Plaisance (1986) - que realizou um estudo sobre a evolução de modelos educativos no período de 1945-80, baseado na sistematização de relatórios de inspecção - alerta-nos para o facto de que, no essencial, o "modelo educativo" em educação infantil, é caracterizado pelas "diferentes maneiras que a educadora tem de solicitar a criança", no sentido desta adoptar certos tipos de comportamentos e interiorizar certos "valores e conteúdos culturais".

Detectou dois modelos, o "produtivo" e o "expressivo", que se distinguem, essencialmente, pelo que a educadora valoriza, quer relativamente às produções e à actividade da criança, quer ainda ao seu comportamento em grupo. No primeiro, que dominou no período de 1945-50, o trabalho da criança tende a ser apreciado em função dos seus "bons resultados", da perfeição técnica, do esforço e da dedicação à tarefa; no segundo, dominante de 1975-80, a apreciação dirige-se fundamentalmente às capacidades de autonomia e cooperação, curiosidade e à maneira como a criança "expressa a sua personalidade" (Plaisance, 1990, p. 94).

A reflexão do autor parece ter subjacente a ideia de que uma prática pedagógica está, de alguma forma, fundamentada num modelo. Ora, este é de alguma forma a procura de uma "sistematização da prática", cujos operadores

---

(1)Essa operacionalização está no cerne do currículo em educação pré-escolar (Spodek, citado por Vasconcelos, 1990a, p. 20) e parece constituir, na prática, grande parte da fundamentação do educador. Utilizamos aqui a palavra currículo no sentido definido por Saylor, Alexander e Lewis (1980, citado por Silva, 1989), que consiste em "planear intencionalmente as oportunidades educativas para aqueles que estão a ser educados".

fundamentais são as características do quotidiano educativo (conteúdos, métodos e meios de ensino e formas de avaliação) e a teoria que lhe está subjacente, pois:

"...a prática implica uma teoria implícita, mais ou menos "naífe" ou mais ou menos coerente. [...] A relação entre a teoria implícita e a teoria científica é a relação crítica sobre a qual assenta a teorização e a aplicação" (Ferry, 1983, p. 63)

Estudos realizados sobre a realidade portuguesa têm demonstrado que alguns Educadores de Infância não só não têm consciência das referências teóricas (teoria científica) que influenciam a sua prática (Silva, 1982, p.45), como ainda manifestam uma certa resistência em se identificarem com um modelo de intervenção (Vasconcelos, 1990b, p.38).

Trata-se de uma questão fundamental e a necessitar de uma reflexão aprofundada. No entanto, sem pretendemos, de momento, grande rigor na sua análise, poderemos colocar a hipótese de que tais resistências radicam em grande parte nas "crenças pessoais" - que alguns educadores verbalizam - de que o educador deve pautar a sua conduta por mecanismos de "sensibilidade pessoal", e que a realidade concreta e quotidiana é estranha às teorias científicas. Estas justificações relevam, entre outros factores, da relativa ausência de olhar crítico sobre a prática educativa quotidiana, cuja necessidade e utilidade Ferry justifica da seguinte forma:

"A teorização...é o ultrapassar da teoria implícita da prática pela sua explicitação e referenciação a um campo teórico exterior, que lhe serve de prova. É um trabalho sobre o sistema de representações que serve de referência (e justificação) à prática, tendo em vista clarificá-la e enriquecê-la" (1983, p. 63)

Claro que estas resistências dos educadores em se identificarem com um campo teórico exterior, de modo algum significa a ausência de modelos em educação pré-escolar, pois olhando a realidade educativa de um Jardim de Infância, poderemos verificar que existe um "sistema pedagógico" cujos pilares são essencialmente, "a organização espacial" e "temporal" das actividades (Dannepond, 1979, p.32) e

que, apesar da educadora disso não ter consciência, são coerentes com teorias <sup>(1)</sup> que lhe estão subjacentes.

Logo, a caracterização do sistema pedagógico não pode ser alheia à especificação da forma como a educadora organiza, funcionalmente, o espaço, como utiliza o tempo de que dispõe para as actividades, como estrutura, preferencialmente, as crianças em função das actividades que desenvolve, ou seja as formas de agrupamento que privilegia.

Weikart (1972, citado por Silva, 1989, p.7), propõe ainda que essa caracterização do modelo inclua as actividades que são propostas pela educadora e as que são solicitadas e da iniciativa da criança. Pela nossa parte, proporíamos ainda que as modalidades de relação com a família e o estatuto que lhe concedem, constituíssem também um traço caracterizador desses modos de intervenção.

Estes eixos estruturadores do funcionamento e organização, se bem que comuns a diferentes instituições educativas, não conduzem, inevitavelmente, a uma similitude de práticas, pois em sistemas humanos é impossível estabelecer uma relação linear entre condições (materiais e humanas) e natureza de funcionamento, já que elementos como "a pessoa" do educador, as crianças, a organização e o seu meio, se combinam de formas muito diversas e, por vezes, até contraditórias.

Ao caracterizarmos o Jardim de Infância não podemos escamotear que a vivência educativa é muito condicionada pela especificidade da pedagogia aí existente, que é uma "pedagogia invisível", definida no sentido de Bernstein:

" É uma forma de pedagogia cuja estrutura subjacente reveste um carácter de invisibilidade para o aquisidor. [...] o controlo do professor não é explícito mas implícito; o professor cria o contexto que a criança irá recriar e explorar, tendo a criança aparentemente largos poderes sobre o que selecciona e como o estrutura, bem como a escala de tempo das suas actividades..." (Domingos et al, 1985, p.184)

---

(1) Como salienta I.L. Silva (1982) a organização espacial, tradicional nas salas de Jardim de Infância portuguesas, é realizada por "cantinhos", o que manifesta a "influência de certas correntes psicológicas, fundamentalmente da psicologia dinâmica [...] reforçada por correntes cognitivistas que dão importância à forma de representação, que é o jogo simbólico" (p. 48)

Trata-se assim, de um "modo difuso de transmissão dos conteúdos", ou seja, os conteúdos não são rígidos e mantêm entre si relações "abertas" ( por exemplo a leitura de uma história pode ser aproveitada, para além do desenvolvimento da linguagem, para actividades expressivas diversas como o drama, a motricidade, etc.). Por outro lado, as regras hierárquicas são mais "suaves", se comparadas com as do "modelo escolar", pois a comunicação educador-criança tende a ser horizontal e as relações entre as crianças são menos subordinadas a ritmos e tarefas impostos pelo educador.

Ao referirmos, anteriormente, as condições de institucionalização da educação pré escolar e procedermos à caracterização do sistema pedagógico do Jardim de Infância, operámos, de certo modo, a sua definição enquanto instituição escolar. De facto, essas condições propiciaram a desvinculação da actual instituição de educação pré-escolar, relativamente às formas institucionais que estão na sua origem:

\* As idades pré-escolares já não são definidas na percepção dominante como parênteses e espera onde a educação consistiria principalmente na guarda [...]. Integradas já num currículo, são regulamentadas, submetidas a uma espécie de expectativas institucionalizadas...\* (Chamboredon e Prévot, 1982, p. 63)\*

Nas sociedades actuais, o Jardim de Infância aparece como um espaço educativo, onde as práticas pedagógicas das educadoras - alicerçadas num currículo, numa organização específica do tempo, espaço e do grupo - procuram veicular à criança determinadas aprendizagens (formais e informais) <sup>(1)</sup>, tendentes a promover o seu desenvolvimento e/ou a preparar a sua escolaridade futura.

Para isso, as educadoras constroem a sua prática profissional sobre um conjunto de saberes e experiências que, marcando a especificidade das suas actuações, as aproximam dum corpo profissional constituído pelos professores, no seu conjunto.

---

(1) A educação pré-escolar tem características que a tornam específica, no interior do sistema educativo. I. L. Silva (1991) refere, por exemplo, a "ausência de conteúdos programáticos", o "privilégio da aprendizagem em relação ao ensino", ou a "inexistência de uma avaliação classificativa e discriminatória", entre outras.

Para a fundamentação desta perspectiva sobre a instituição de educação pré-escolar, em muito terão contribuído as transformações que se operaram nos públicos que a procuram: o aumento da sua frequência por crianças das classes médias e superiores, é concomitante com uma série de transformações nos currículos, na formação dos educadores e nas suas práticas pedagógicas (Chamboredon e Prévot, 1982).

Este reconhecimento social da importância do Jardim de Infância não é - para os autores que temos vindo a citar - estranho à aposta crescente das famílias, na escolarização dos seus filhos. Daí que aquele seja perspectivado, por muitos pais, como a primeira etapa dum processo de escolarização, o que pode indiciar perspectivas e estratégias de relação não muito diversas das que ocorrem nos outros níveis do sistema educativo.

#### **4- Estratégias de relação e obstáculos ao relacionamento**

As relações entre a escola e a família são complexas, não só porque se trata espaços parcialmente sobrepostos em torno de um objectivo, que é a criança e o seu desenvolvimento, mas também pela diversidade de perspectivas que pais e educadores podem ter acerca da questão, pela pluralidade de modalidades de relação que desenvolvem e pelas dificuldades e obstáculos que ambos colocam na comunicação<sup>(1)</sup>.

E é justamente neste sentido que temos de encaminhar a nossa análise, se quisermos compreender esta interacção, ou seja, temos de nos aperceber das perspectivas que cada actor formula acerca da actuação do outro, temos de

---

(1) Frequentemente famílias e escola ignoram-se mutuamente, praticando o que Perrenoud designa de "diálogo de surdos" (1987a, p.56).

desmontar estratégias relacionais, bem como descortinar os principais obstáculos que ambos colocam na relação.

É cada vez mais reconhecida a necessidade de famílias e educadores criarem espaços de interacção que lhes permitam discutir e partilhar responsabilidades, relativamente à educação da criança. Seguindo um movimento geral, presente nas sociedades democráticas, o sistema escolar cria mecanismos institucionais que permitem a participação dos pais nas escolas - mediante a sua participação em Associações de Pais - que, na maioria das vezes, se transformam em mais um grupo de pressão sobre o aparelho de estado (Canário, 1990, p.82), sem repercursões na lógica de relação entre os dois agentes.

De facto, a realidade parece demonstrar que esta relação frequentemente se limita a trocas pontuais de informação, e que ambos os actores desconhecem a dinâmica educativa em cada um dos contextos.

Relativamente ao Jardim de Infância, de uma maneira geral, há tendência a considerar que a relação família-escola é mais frequente (Don Davies, p. 78), que noutros níveis do Sistema Educativo. De facto, existem mais oportunidades de contactos informais - à entrada ou à saída das crianças do Jardim de Infância - dos educadores com os pais, podendo estes visitar e circular livremente pelas instalações, participar em festas e em passeios.

Mas, se quisermos ser coerentes com o que referimos em ponto anterior, não podemos avaliar a "abertura" efectiva da escola pela natureza e frequência de interacções directas (Canário,1990). Para isso é necessário mobilizar outro tipo de indicadores, nomeadamente os que possam dar conta dos conteúdos abordados na comunicação. Esta só se estabelece verdadeiramente<sup>(1)</sup> se os educadores, reconhecendo o papel educativo da família, tiverem a preocupação de estarem despertos para alguns valores do meio familiar e comunitário das crianças

---

(1) Seguimos aqui a linha proposta por Epstein (citada por Marques, 1993) para quem o envolvimento dos pais na escola terá de passar por uma comunicação regular, em que os professores darão a conhecer aos pais o processo educativo que desenvolvem com a criança, de modo a que estes em casa lhe dêem continuidade.

(incorporando-os, por exemplo, nas actividades que propõem) e derem a conhecer à família os traços gerais do processo educativo que concebem e implementam no Jardim de Infância, por forma a contextualizarem a sua possível participação.

Dissemos atrás que a compreensão da relação família-escola passa igualmente pela inteligibilidade das estratégias de relação desenvolvidas por cada um dos actores em presença, questão que se prende com o descortinar das modalidades de relação, que são passíveis de existir na articulação entre os projectos educativos, familiar e escolar.

Procurando sistematizar os dados teóricos que possuímos, e largamente inspirados no fecundo estudo de Montandon e Favre (1988) acerca das relações família-escola no ensino primário genovês<sup>(1)</sup>, chegámos à conceptualização de três estratégias de relação, cujas características correspondem a actuações e comportamentos "limite", desenvolvidos quer pela família quer pela instituição de educação, mas entre as quais poderemos encontrar na realidade várias combinações possíveis.

De notar que tais estratégias não são um dado à priori, pois os seus contornos vão-se delineando e definindo ao longo do processo de interacção, mediante as actuações que um e outro actor vão mutuamente estabelecendo e reforçando. Os autores fazem notar que estas estratégias podem ser desenvolvidas individualmente ou em grupo, pois as próprias Associações ou Comissões de Pais podem adoptar estratégias deste tipo.

Uma das estratégias possíveis remete para o "evitamento" da relação.

A visão dominante dos pais, que a escola manifesta, sugere a sua ignorância, tanto em questões pedagógicas, quanto em questões de organização e gestão escolar. Assim, é-lhes atribuído o papel de receptores de informação sobre o

---

(1) Favre e Montandon identificam aqui dois tipos de estratégia: as de evitamento e as ofensivas (p.98). As últimas são, no sentido dos autores, as únicas que podem conduzir a uma participação dos pais na escola e ocorrem sob a forma "dum compromisso", baseado num consenso em torno dos campos de intervenção, ou sob a forma de divergência que pode, quando extremada, originar uma participação pouco produtiva.

processo educativo da criança, verificando-se ausência de comunicação regular entre as duas instâncias. Daí que, os contactos sejam meramente pontuais e versem, preferencialmente, a resolução de questões logísticas.

Por seu lado, as famílias parecem aceitar esta situação com que a escola as defronta, como se fossem incapazes de a questionar ou actuar sobre ela. Tal situação não traduz necessariamente incapacidade por parte dos pais ou demissão do seu papel de interlocutores na educação dos seus filhos. Poderemos mesmo conceber que, por vezes, este comportamento é estratégico onde a não interferência é justificada pela intenção de não sujeitarem a criança a hipotéticas retaliações dos educadores, face a exigências que poderiam formular. No entanto, esta actuação pode também traduzir resistências inconscientes, impostas pela distância cultural de certas famílias ao universo escolar.

Outra modalidade de articulação, que pode ocorrer, envia para um "jogo de forças" que se projecta em algumas relações, definindo posturas mais conotadas com a "intrusão" do que com uma participação cooperante. Neste cenário de relação, cada um dos actores tende a pautar a sua conduta por "exigências e prescrições", em que a criança é, de algum modo, instrumentalizada, por forma a interferir na condução do processo educativo que ocorre no outro pólo.

Esta estratégia de relação é, em nosso entender, mais conotada com uma **interferência**, onde o conflito é de tal modo manifesto que origina, frequentemente, hostilidades ou reacções adversas, que contribuem para rigidificar posições mútuas e tomar opacas as fronteiras e domínios de actuação de cada um dos sujeitos.

A última modalidade, que perspectivamos, baseia-se na procura de convergência entre projectos e acções educativas, reflectindo assim uma **estratégia de aliança**, cujos conteúdos versam essencialmente questões relativas ao comportamento e potencialização do desenvolvimento da criança.

O facto de pais e educadores se perspectivarem enquanto aliados no processo educativo, não significa que não difiram acerca da forma como concebem a criança e a sua actuação para com ela<sup>(1)</sup>. É legítimo esperar que exista divergência de interesses entre as duas instâncias e, logo, que o conflito possa ocorrer; no entanto, a capacidade de diálogo e de negociação que evidenciam impõem-se como os meios que permitem o comprometimento mútuo na educação da criança e a possível participação dos pais no contexto da própria organização.

Mas, se é possível construir uma relação baseada nesta estratégia de aliança, e se ela demonstra ser a estratégia que mais favorece não só a criança e o seu desenvolvimento, mas igualmente a família e educadores, o que nos permite explicar o facto de, frequentemente, estes enveredarem por outras estratégias, nomeadamente as de evitamento, ou interferência?

A inteligibilidade deste problema passa, em nosso entender, pelo **desmontar das racionalidades dos actores envolvidos**, pois parafraseando Boudon (1990), compreender é procurar o sentido do comportamento dos actores, cuja racionalidade só pode apreender-se por referência à particularidade da situação em que agem (nisto reside o que o autor denomina de "valor adaptativo" dos nossos comportamentos).

Dá que a opção por um ou outro tipo de relacionamento entre os actores tenha para estes um sentido que teremos de captar, e esse empreendimento implica também pôr a claro os obstáculos que, de uma forma mais ou menos consciente, são construídos, mutuamente, pelos dois actores e que vão colocando resistências na interacção.

Entendemos que estes obstáculos podem originar-se na confluência de múltiplos factores, que mantêm entre si interacções múltiplas e complexas. Na tentativa de os sistematizar, enquadrámo-los em três categorias, que vão desde

---

(1) Como referem Favre e Montandon (p. 98) a escola e a família diferem sempre, ainda que não explicitamente, na maneira de "olhar a criança", pois enquanto que para a família ela é única e objecto de atenção individualizada, para a escola, ela é uma entre muitas e objecto de uma "certa igualdade de tratamento".

factores de ordem pessoal até aos de ordem institucional, passando pelos que relevam do funcionamento específico das organizações.

De entre as razões de ordem pessoal que obstroem o relacionamento família-escola poderemos apontar - para além dos que respeitam a coloridos afectivos e crenças irracionais - os que relevam, por parte das famílias, do papel da escola no seu projecto educativo e do grau de formalização deste, e, por parte da educadora, das suas características pessoais, bem como da sua formação.

Duru-Bellat e Henriot - van Zanten (1992) ajudam-nos a explicitar melhor a questão, pelo lado das famílias:

\* Só as famílias portadoras de um projecto vêm os professores como verdadeiros aliados e favorecem encontros individuais que permitem defender os interesses da criança" (p. 172).

Relativamente à educadora, alguns autores têm salientado que as suas características pessoais jogam um papel importante na promoção da relação. Mager (1980, citado por Duru-Bellat e Henriot - van Zanten), verificou que os professores das classes superiores têm mais iniciativa de contacto com os pais e Huberman (1989, citado pelos mesmos autores), concluiu no seu estudo, que os professores mais velhos e experientes têm mais contactos individuais, enquanto os mais novos preferem reuniões. Fornosinho, salienta a importância da formação dos educadores, formulando a questão desta forma:

\* Em Portugal a participação dos pais [no jardim de infância] não é juridicamente obrigatória nem socialmente muito frequente, mas existe, variando muito a situação de contexto para contexto, tendo a vontade individual da educadora e a sua formação específica nesta área, grande influência na promoção desta colaboração. ( 1994, p. 15)

De entre os factores de ordem institucional parece-nos importante salientar os que se prendem, entre outros, com questões culturais de tradição de separação entre as áreas de intervenção da família e da escola na educação da criança, separação que se prolonga desde o século XIX<sup>(1)</sup>:

---

(1) A sua influência faz-se notar ainda em desenvolvimentos teóricos, testemunhada pela perspectiva teórica das "influências separadas" de que fala Epstein (1992)

" A família desenvolve o espírito de tradição, a escola desenvolve o espírito de progresso; [...] assim como a família dirige o seu interesse para o indivíduo, a escola subordina o seu interesse ao do grupo" (Crouzet , 1916, citado por Glasman, 1992, p. 20).

Debrucemo-nos agora sobre os factores organizacionais que se prendem com a lógica de funcionamento e organização própria das famílias e da escola.

O discurso desta vai no sentido de considerar a relação com a família extremamente importante, chegando mesmo a perspectivá-la como imperativo profissional. Paradoxalmente, na prática, tem tendência a limitar as oportunidades de contacto a determinadas ocasiões e temáticas, talvez porque a "abertura" não deixa de ser vivida pelos educadores com alguma "angústia". De facto, o acesso dos pais à escola sujeita esta a juízos e exigências que, de alguma forma, podem questionar a sua lógica de funcionamento.

A escola, no sentido de salvaguardar a sua autonomia e margem de manobra pode não só procurar reduzir oportunidades de contacto a reuniões periódicas formais, como ainda dirigir, estrategicamente, a participação dos pais na sua dinâmica.

Por outro lado, algumas famílias sabem que o educador ao relacionar-se com a criança, ao ver como esta se veste, como fala e como actua, formula inferências e atribuições directamente sobre a criança e indirectamente sobre a família e as suas práticas educativas (Perrenoud, 1987a, p.138); sabem ainda, que o seu filho veicula, na escola, fragmentos da sua vida familiar, o que suscita e reforça inferências que o educador tende a fazer. Isto pode conduzir a sentirem-se invadidos na sua intimidade, implicitamente avaliados e questionados na educação que transmitem ao seu filho, o que pode levar a criar algumas resistências importantes ao contacto com a escola.

Por outro lado, a escola encontra-se distante de algumas famílias, pois a forma como se organiza e como lida com as questões educativas são estranhas ao universo cultural destas:

" as escolas como estruturas burocráticas que são, continuam a reger-se por rituais demasiado formalistas e a utilizar uma linguagem demasiado técnica, muitas vezes incompreensível para os pais com baixos níveis de escolaridade" (Marques, 1993)

Por último, outro obstáculo que parece ocorrer, prende-se com a imputação recíproca da responsabilidade pela iniciativa do contacto. Educadores atribuem aos pais a tarefa de se aproximarem da escola, uma vez que, sendo estes em última análise, os principais responsáveis pela educação da criança, devem disponibilizar ao educador todos os dados pertinentes que possam facilitar o desenvolvimento e o processo de aprendizagem.

Por seu lado, os pais concebendo o educador como um profissional de educação, consideram que lhe cabe o papel de avaliar a necessidade de uma relação com a família e em função disso desenvolver as diligências com vista à sua implementação. Deste modo, entra-se num "jogo de expectativas", em que apesar de ambos os parceiros poderem reconhecer a instrumentalidade da relação, um imputa ao outro a responsabilidade de a iniciar, o que pode vir a inviabilizá-la, mediante a cristalização de posições.

Depois de lançadas as bases teóricas que nos encaminham para a compreensão das estratégias dos actores implicados em relação, no interior de quadros organizacionais específicos, vamos apresentar os resultados alcançados no estudo de situações concretas. Assim, na 2ª parte, iniciaremos o percurso pela descrição das opções metodológicas deste estudo, culminando na análise das dinâmicas dos contextos estudados.



**PARTE II**

**O UNIVERSO DAS FAMÍLIAS E JARDINS DE INFÂNCIA CONCRETOS**



## Capítulo I

### Considerações metodológicas

#### 1- Objectivos do estudo e questões orientadoras.

A educação de uma criança não tem uma definição rígida, nem assenta sobre valores, normas e regras uniformes. A educação é, acima de tudo, um projecto e uma prática quotidiana, que famílias e escola desenvolvem, influenciados quer pelas suas *concepções* acerca da educação e da criança, quer ainda por *condicionalismos* que relevam, entre outros, de pressões e constrangimentos que sobre eles exerce o meio social.

A instituição educativa não se limita a "cuidar" da criança: os conhecimentos e habilidades que lhe veicula, são enformados por ideias, valores, normas e regras, nem sempre, necessariamente, em consonância com os do meio familiar.

A relação entre estas duas instâncias nem sempre se constrói com base na colaboração e no diálogo; como o fizeram notar alguns autores (Perrenoud, 1987a), a relação é frequentemente vivida como um processo difícil, baseado num diálogo frágil e, por vezes, até inexistente.

O móbil da investigação que nos propomos desenvolver, encontra o seu objecto nesta zona de intercepção das interacções que se estabelecem entre os dois contextos de socialização da criança que, no caso vertente, são a família e o Jardim de Infância.

Ao procurarmos a clarificação dos contornos desta relação, privilegiamos, fundamentalmente a questão: *que processos utiliza a família para se aproximar da escola e que mecanismos esta cria no sentido de incentivar e promover essa relação?*

A pertinência desta questão é salientada por Montandon e Perrenoud (1987), para quem a análise da relação família-escola, na tradição das pesquisas realizadas na Sociologia da Educação, tende acima de tudo a privilegiar o sistema escolar. Este facto, na perspectiva dos autores, tem conduzido a um relativo impasse na compreensão do problema, na medida em que se tende a considerar a família como "caixa negra" (p.15).

O estudo recente da relação família-escola, perspectivando cada sistema composto por actores capazes de definirem objectivos e de desenvolverem estratégias, justifica a relativa debilidade deste campo de pesquisas. Os trabalhos desenvolvidos por alguns autores, nomeadamente os que por nós já foram referenciados, têm progressivamente contribuído para a estruturação das investigações neste domínio, encarando a relação família-escola como objecto de estudo autónomo, enquadrado na problemática da relação da escola com o meio local envolvente.

Esta perspectiva fundamenta a nossa postura de investigação, que não se centra, exclusivamente, num dos polos da interacção, negligenciando os processos que, no outro, podem ocorrer. Isto porque, para tornarmos perceptíveis as dinâmicas relacionais que se geram entre os dois actores, temos que ter clarificadas algumas das especificidades das dinâmicas que internamente ocorrem em cada um dos contextos.

Dito de outro modo, entendemos que se a nossa questão central é a compreensão da maneira como as famílias se relacionam com o Jardim de Infância, isso pressupõe um conhecimento adequado de modos de organização e funcionamento das duas instâncias.

Daí que, importa, para efeitos de análise, descortinar que *concepções* acerca da educação estão presentes em cada sistema, que *práticas educativas* se desenvolvem e que *estratégias* de relação se criam; isto sem descurarmos os *condicionalismos* que, na perspectiva dos actores implicados, influenciam a sua acção.

Os autores que temos vindo a citar, não escamoteando a necessidade de se enquadrar este problema em formulações mais gerais<sup>(1)</sup>, defendem um percurso investigativo que privilegie o particular e o contingente. Tal significa, que questionam a capacidade heurística de investigações, que não tenham em conta as "*interacções e interdependências*", "*a diversidade e as relações concretas*" entre as famílias e a escola (Perrenoud e Montandon, 1987, p.19).

Assim sendo, podemos considerar que o *problema* fundamental que serve de ponto de partida a este percurso de investigação é, basicamente, o *modo como os dois agentes que lideram o processo educativo perspectivam a educação da criança, como o desenvolvem e como se relacionam mutuamente*.

A operacionalização deste "objectivo" traduz-se num *conjunto de questões* que, enraizadas nos pressupostos teóricos já arquitectados em capítulos anteriores, corporizam os eixos de problematização a desenvolver e evidenciam os contornos do objecto de estudo construído.

*.Como é que os pais perspectivam a educação do seu filho? Que objectivos educativos privilegiam? Que procedimentos adoptam para os atingir? Como se caracteriza o funcionamento da família? Como é que o casal se define, não só atendendo à maneira como, na sua família, os membros se ligam uns aos outros (coesão), mas também à forma como se relacionam com o mundo exterior,*

---

<sup>(1)</sup> O que implica perspectivar as relações da família com a escola numa escala macrosocial.

*nomeadamente com o Jardim de Infância? Que importância atribuem à educação pré-escolar e, especificamente, ao Jardim de Infância, na educação da criança, e como justificam a interacção que mantêm com ele?*

*. Que mecanismos cria a educadora e o Jardim de Infância para permitirem e desenvolverem esse relacionamento com a família? Como se caracteriza o processo educativo no Jardim de Infância? Como o define, como o organiza e que finalidades propõe, a educadora, para a sua actuação? Que dificuldades encontra nessa actuação?*

Estas constituem algumas das questões, cuja abordagem poderá contribuir para a compreensão do problema em análise. Como facilmente se detecta, não cabe nos nossos propósitos proceder a um estudo extensivo, que envolva amostragens de grandes populações e universos. Vamos estudar famílias e instituições educativas concretas, inteligir as suas lógicas de organização e funcionamento, apreender as suas dinâmicas interactivas próprias.

## **2- Justificação do percurso metodológico adoptado**

Diversos autores têm proclamado a necessidade de se accionarem metodologias de investigação capazes de dar conta da dinâmica dos processos sociais e contribuir para dotar de um novo sentido a prática do investigador, especificamente no que respeita à sua implicação na observação e análise dos fenómenos.

Estas reflexões partem de uma crítica sistemática à perspectiva positivista, sobre a prática científica, que proclama, para o investigador, uma postura neutra e passiva, na observação e registo dos fenómenos (Ferreira de Almeida e Madureira Pinto, 1990,

p.62). Tais críticas fundamentam-se, essencialmente, na própria natureza do trabalho científico no domínio das Ciências Sociais, onde:

. o investigador tem um papel privilegiado na definição e delimitação do objecto em estudo pois, alicerçado no conceptual teórico que sustenta o seu trabalho, ele vai delimitando o seu campo de "intervenção", privilegiando certas dimensões da realidade em detrimento de outras, procedendo ao que Almeida e Pinto (p.63), denominam de **"fechamento controlado do campo analítico"**;

. o investigador está, permanentemente, a intervir na realidade que estuda, não só ao estabelecer os "limites" do objecto em estudo<sup>(1)</sup>, mas também quando a questiona, quando lhe atribui sentidos e significações, quando a interpreta;

. o acesso do investigador ao objecto é mediatizado pelas interpretações dos actores sociais. Daí que, a "matéria prima" com a qual lida, sejam as realidades - e não a realidade - tal como são percebidas e verbalizadas pelos actores, que constituem os informadores privilegiados dos processos que pretende inteligir.

Concebendo, desta forma, a prática de investigação, estamos a adoptar uma postura epistemológica, que implica a decisão de reconhecer valor e capacidades heurísticas aos saberes dos actores sociais implicados nas situações a estudar. Esta postura corporiza o que alguns autores têm denominado de **"paradigma"**<sup>(2)</sup> alternativo - ao positivismo empírico, entenda-se - que propõe uma **"abordagem mais interpretativa e qualitativa e, por assim dizer, mais etnográfica"** (T. Husén, 1987, p. 388), da realidade social.

---

(1) Alguns autores consideram que os limites devem ser definidos pelo investigador em função "dos conjuntos naturais, de influências múltiplas e do seu próprio ponto de vista" (Berbaum, 1982, p. 36). Bourdieu (1989, p. 31) aponta como estratégia de pesquisa válida aquela em que os limites do campo são definidos, em parte, em função da multiplicidade de efeitos que nele ocorre: "um agente ou uma instituição faz parte de um campo, na medida em que nele sofre efeitos ou nele os produz".

(2) Seguimos a definição proposta por Kuhn e mobilizada por Husén (1987) para quem o termo paradigma se torna útil para demonstrar que há teorias, valores, modelos e regras que estruturam as atitudes, comportamentos e representações da comunidade científica, em dado momento.

Vários têm sido os vocábulos propostos para designar e definir este "novo paradigma", mas parece-nos que o termo "**compreensão**" traduz o essencial das suas propostas metodológicas. Situando-se na linha da Sociologia "**compreensiva**" de Weber<sup>(1)</sup> este "novo paradigma" preocupa-se, não só com a forma como os sujeitos constroem a realidade, mas igualmente com "**a descrição do traçado de intencionalidades que o actor mantém com o mundo social**", traçado esse que se obtém através da "**compreensão que os indivíduos têm da sua acção e da dos outros**" ( Van Haecht, 1990, p. 101).

No sentido de atingir tais propósitos, o investigador mobiliza técnicas de pesquisa que implicam a sua "**presença prolongada... nos contextos sociais em estudo e um contacto directo com as pessoas e as situações**" (Costa,1987, p.129).

A actividade científica assim entendida, e onde o conhecimento prático dos actores sobre as situações que vivenciam constitui o elemento de trabalho essencial, requer do investigador uma cuidada atenção, relativamente a elementos ideológicos e proposições de valor, inerentes aos conjuntos sociais que estuda.

O modo de superar essa influência consiste em proceder ao que os autores têm denominado de "**ruptura epistemológica**"; esta, é aqui entendida como o "**pôr-em-suspenso as pré-construções vulgares e os princípios geralmente aplicados**" (Bourdieu, 1989, p.49) e é acima de tudo uma "**atitude**", "**um processo... e um trabalho de vigilância crítica e construção conceptual permanente**" (Santos Silva, 1986, p.44).

Tal atitude traduz a essência da própria metodologia de investigação, se a entendermos no sentido de Boudon e Bourricaud, como "**uma actividade crítica que se aplica aos diversos produtos da investigação**" (1986, p.369), e que permite ao investigador questionar e controlar a sua implicação pessoal na realidade que estuda,

---

<sup>(1)</sup> E sofrendo outras influências, nomeadamente da etnometodologia e do interaccionismo simbólico (Van Haecht, 1990, p. 100)

minorar os riscos de desabar para interpretações de tipo naturalista, ou formulações enraizadas em preconceitos e visões etnocêntricas<sup>(1)</sup>.

Esta "ruptura", "processo continuado e incompleto" (Santos Silva, 1986, p.51), encontra nos referenciais teóricos o seu *mecanismo regulador* uma vez que, sendo a teoria "o ponto de partida insubstituível", ela comanda todas as operações a realizar na pesquisa, bem como as suas "opções fundamentais" (Ferreira e Pinto, 1986, p. 57).

Mais especificamente, a rede conceptual construída com base em proposições teórico-metodológicas já formuladas por outros autores, contem os operadores capazes de permitirem ao investigador interrogar-se sobre as suas próprias motivações e levá-lo a "descentrar-se" de crenças pessoais e outros elementos, que o conduzem a projectar a sua própria subjectividade na situação em análise.

Isto não significa que a subjectividade do investigador esteja ausente do processo de produção de conhecimentos. Ao invés, ela perpassa toda a pesquisa, uma vez que apenas pode compreender o que para ele tem sentido e para "compreender" tem de se "colocar no lugar dos actores pelos quais se interessa" (Boudon e Bourricaud, 1986, p. 5).

Mas isto pressupõe, da sua parte, não só em esforço de "descentração" como anteriormente referimos, mas ainda uma "distanciação", que implica que o "observador deve tomar consciência das diferenças que distinguem a sua situação da do observado", tratando a situação em estudo como "objecto exterior" (Boudon e Bourricaud, 1986, p. 5).

O nosso estudo é, essencialmente, qualitativo, o que implica privilegiarmos os processos relacionais e a interpretação do "significado" que as pessoas dão às coisas e

---

<sup>(1)</sup> Como refere G. Berger (1992) a grande importância atribuída às questões metodológicas encontra a sua justificação no facto de ser "em torno delas que a investigação procura proteger-se e elas parecem constituir a única maneira de distinguir o investigador do prático" (p. 26).

à sua vivência, em detrimento dos produtos da acção e da comprovação de hipóteses pré-construídas.

### **2.1- O modo de investigação**

Assim sendo, o nosso estudo incide sobre um conjunto de famílias, seleccionadas em função da sua ligação a diferentes instituições de educação pré-escolar e não por critérios de representatividade estatística. De acordo com os referenciais teóricos e as questões que nos orientam neste estudo, o nosso propósito dirige-se para a articulação entre os sistemas família e Jardim de Infância. A compreensão desta articulação pressupõe, em nosso entender, que não se isolem as variáveis do fenómeno do contexto onde ocorre e implica que o investigador contacte, directamente, com a realidade, abordando-a de forma intensiva e aprofundada.

Tal particularidade, confere um carácter mais aberto a toda a pesquisa e compromete, em certa medida, a sua programação inicial rígida, pois ao imergir em toda a riqueza e diversidade da realidade, o investigador depara com situações e dimensões que nem sequer tinha previsto.

Isto de forma alguma questiona a necessidade de uma preparação cuidada da observação; pelo contrário, exige-a, mediante um **"conhecimento teórico profundo e uma sólida preparação metodológica"** (F. Costa, p. 133). Tanto mais, que o investigador tem de estar preparado não só para questionar a realidade que observa, mas também para se questionar permanentemente<sup>(1)</sup>, percebendo e controlando os efeitos que a sua presença introduz nos contextos em análise.

---

<sup>(1)</sup> Tais condições levam alguns autores a salientar o carácter "stressante" destas pesquisas para o investigador.

Poderemos considerar que esta pesquisa se enquadra no que alguns autores chamam "de terreno", onde "o principal instrumento é o próprio investigador" ( F. Costa, p. 132) e a sua observação e análise dos fenómenos e acontecimentos realizada, quer no imediato - observando e registando na situação - quer mediatizada através da verbalização que os actores sociais realizam sobre a sua própria situação.

Este facto, para alguns autores mais resistentes a pesquisas de pendor qualitativo, constitui um dos seus aspectos mais criticáveis, uma vez que, no seu entender, " ao trabalhar com relatos pessoais se torna difícil diferenciar os dados de facto, das opiniões sobre os factos" (Pharo, 1985, p.130).

Deste reparo parece emanar o pressuposto de que a realidade social é objectiva e independente da consciência que dela formam os actores sociais e enuncia, ainda, uma posição privilegiada do observador relativamente ao observado, pois reconhece que aquilo que ele observa é "mais real e objectivo do que o que vêem, dizem e pensam os actores sociais" (Derouet, 1991, p.65).

A linha de investigação que gostaríamos de trilhar, assenta na premissa de que a realidade não tem uma existência fora da nossa consciência e reconhece que os seres humanos são "agentes competentes" (Giddens, citado por Van Haecht, 1990, p. 133), já que possuem conhecimentos significativos das condições em que vivem e percebem as consequências dos seus actos quotidianos. Esta percepção que os indivíduos realizam é diferenciada, porque subsidiária de disposições, recursos e capitais pessoais.

Neste tipo de pesquisas, a observação que o investigador realiza caracteriza-se pela utilização de uma grande variedade de técnicas - a análise de diversos documentos escritos, contactos e entrevistas informais, entrevistas estruturadas, questionários - que, não sendo exclusivas deste quadro, requerem ser aqui utilizadas em condições de especial cuidado e rigor.

## **2.2. Os instrumentos de recolha de dados**

O referencial teórico que orienta a delimitação do objecto de estudo e a problematização, justifica igualmente o conjunto de procedimentos de recolha de dados a adoptar. De facto, as questões a analisar, as fontes de informação a privilegiar, bem como as modalidades de recolha de informação são, em parte, determinadas pelo quadro teórico construído, à partida, em cada pesquisa.

Tal não pressupõe que a teoria conduza à incrustação do processo de pesquisa em função desse plano inicialmente traçado, pois este tipo de investigação caracteriza-se, como já o referimos, pela sua permeabilidade a fontes de informação e dados novos, com que o investigador se vai defrontando ao contactar a realidade.

Mas, tal não significa, igualmente, que não sejamos capazes, neste tipo de pesquisa, de esboçar uma "memória descritiva" dos procedimentos adoptados, que dê conta do percurso traçado na recolha de informações. Eis, justamente, o que gostaríamos de fazer, neste momento.

A nossa preocupação, desde o início, era o estudo da educação familiar e relação da família com a escola, o que implicava o conhecimento de alguns traços do processo educativo que se desenvolve em cada um desses contextos; tal apelava para a selecção de técnicas de pesquisa que nos possibilitassem uma aproximação a essas realidades e dessem aos principais sujeitos implicados, a possibilidade de relatarem as suas próprias interpretações de tais realidades. Daí que, uma das técnicas centrais da nossa pesquisa, seja a *entrevista*.

Estabelecemos, no início da investigação, que realizaríamos 15 entrevistas a famílias (casais), cujos filhos de cinco anos, frequentassem três Jardins de infância

seleccionados, entrevistando aí, também, as respectivas educadoras e elementos da direcção da instituição.

Das 15 famílias contactadas, apenas 1 não se disponibilizou para o contacto (por ausência imprevista) e uma das gravações que realizámos ficou inutilizada devido a uma avaria no sistema audio empregue ( que dificultou ainda a compreensão de excertos finais numa das entrevista que aproveitámos).

Solicitámos à educadora que nos auxiliasse na selecção das famílias. Estas foram escolhidas em função da diversidade de inserções sociais e da sua concordância em verbalizar acerca de questões relativas à educação dos seus filhos.

Parece-nos pertinente explicitar, neste ponto, os critérios que nos levaram a seleccionar quer os Jardins de infância, quer famílias com crianças de cinco anos.

Atendendo a que, e à semelhança do que acontece no Continente Português, há três tipos de Jardins de infância, tutelados por duas entidades, resolvemos seleccionar um de cada tipo: um oficial, uma instituição particular de solidariedade social e outro com fins lucrativos. Procurámos instituições de localização urbana e que abrangessem, no concelho, uma área vasta de recrutamento de crianças.

O termos restringido o estudo a crianças com cinco anos deve-se, essencialmente, ao facto de "a sala dos cinco anos" ser, como afirma Dannepond, "**a sala de prestígio do Jardim de Infância**" (1979, p. 31), onde a educadora, vislumbrando a passagem da criança para a escolaridade, parece cuidar ainda mais a diversidade e qualidade de actividades que realiza.

Por outro lado, e mercê dessa condição de proximidade da escolaridade, poderemos colocar a hipótese de que os próprios pais serão mais exigentes e selectivos no desenvolvimento do processo educativo da criança, intensificando os contactos com a instituição de educação e ampliando os conteúdos com ela abordados. Esta nossa

percepção foi corroborada pelo testemunho fornecido, na fase inicial dos contactos, por uma educadora:

" os pais são mais exigentes que os das outras idades, devido à proximidade da escolaridade obrigatória. Com os de 3/4 anos preocupam-se em saber se comeram, dormiram [...]; com estes perguntam mais se aprendem bem o que se ensina e se se relacionam bem com os outros miúdos" (instituição 3)

As entrevistas, às famílias (ver anexo III), decorreram de Janeiro a Março de 1994 e foram realizadas nas residências destas. A sua duração foi variável, mas, em média, decorreram durante uma hora.

Com a realização das entrevistas às famílias, pretendíamos:

1. Caracterizar as famílias, quer em função dos seus dados escolares e profissionais, quer em função do seu funcionamento interno;

2- Explicitar a concepção dos pais sobre a educação que transmitem aos seus filhos;

3- Clarificar as finalidades da educação transmitida pelos pais e os procedimentos adoptados;

4- Indagar sobre o papel do Jardim de Infância na educação das crianças e no desenvolvimento de qualidades nesta;

5- Explicitar o conhecimento, que os pais possuem, acerca das características do processo educativo, no Jardim de Infância;

6- Caracterizar, do ponto de vista dos pais, a relação que estabelecem com o Jardim de Infância, que mecanismos utilizam, preferencialmente, para actualizar essa relação e com que obstáculos se deparam.

Neste sentido, a entrevista foi organizada em torno de três blocos temáticos:

1- *Características da família e da organização e funcionamento familiar:* procurámos, aqui, identificar e caracterizar a família, procurando obter dados escolares e profissionais e ainda, dados relativos à maneira específica como cada família funciona.

2- *Concepção sobre a educação transmitida à criança:* centrámos algumas questões em torno dos objectivos que os pais valorizam na educação, dos métodos que tendem a adoptar e das qualidades pessoais que os pais procuram desenvolver nela.

3- *Significado da educação pré-escolar e relação com o Jardim de Infância:* a nossa preocupação residia em captar a importância que os pais atribuem à educação pré-escolar, ao Jardim de Infância e ao papel deste na educação do seu filho; que tipo de conhecimento possuem os pais sobre essa instituição e como se relacionam com ela, são questões a que também não quisemos ficar alheios.

Relativamente ao funcionamento familiar (ponto 1, referido atrás), distribuímos no momento em que realizámos a entrevista, um questionário adaptado de Kellerhals e Montandon (1991, p 44). Neste questionário, os autores propoem um conjunto de questões "**relativas às interacções quotidianas**" das famílias.

Convém deter-mo-nos um pouco mais no processo de elaboração deste questionário. Em estudo anterior, Troutot e Montandon (1988), tinham estabelecido o quadro teórico de onde deriva a elaboração do instrumento em análise. Assim, a partir da observação sistemática de 107 famílias, os autores tipificaram-nas, principalmente, segundo dois eixos: um, o da *integração interna*, ou *coesão*, em que se pretendia registar " **a maneira como os indivíduos definem a sua ligação com o grupo familiar**"; o outro, da *integração externa* ou *relação com o meio*, tinha como finalidade averiguar a "**maneira como os membros do grupo se relacionam com o exterior**".

Os autores definiram que, em cada um desses eixos, poderemos encontrar duas posturas antagónicas: no eixo da coesão um dos polos traduzirá a  *fusão*, o outro a  *autonomia*; no eixo da  *relação com o meio*, o polo da  *valorização da abertura* opor-se-á ao da  *centração no espaço familiar*. Na coesão por fusão, o que une os indivíduos é a semelhança, enquanto na autonomia essa união implica a aceitação e articulação das diferenças entre os diferentes membros da família. Na centração valoriza-se um relativo fechamento do grupo familiar ao exterior, enquanto que as famílias que valorizam a abertura fomentam os contactos com o exterior.

Analisando o questionário (ver anexo II), podemos verificar que as cinco primeiras questões pretendem medir a  *coesão interna*, enquanto que as quatro últimas respeitam à  *relação com o meio*. Para cada uma destas variáveis, os autores propõem a utilização dos seguintes indicadores (expressos nas afirmações do questionário):

#### COESÃO:

- modo de gestão da propriedade (par de afirmações 1)
- estilo de comunicação no casal (par de afirmações 2)
- consenso ideológico (par de afirmações 3)
- partilha das relações de amizade (par de afirmações 4)
- partilha dos tempos livres (par de afirmações 5)

#### RELAÇÃO COM O MEIO

- lugar reservado às relações de parentesco (par de afirmações 5)
- importância das relações de amizade (par de afirmações 6)
- o grau de participação cívica (par de afirmações 7)

- abertura a informações sócio-políticas (par de afirmações 8)

Cada questão é constituída por um par de afirmações, que traduzem as duas posturas passíveis de se obterem; relativamente à coesão, as afirmações vão no sentido da fusão ou da autonomia; na relação com o exterior, as famílias podem valorizar a abertura ao meio exterior ou a centração no espaço familiar.<sup>(1)</sup>

Relativamente ao outro contexto de educação da criança - o Jardim de Infância - procurámos, igualmente, inteirar-nos da sua organização, funcionamento e descobrir a perspectiva do educador acerca da relação com a família, nomeadamente, o impacto dessa relação no processo educativo da criança e formas de actuação mobilizadas, quotidianamente, para a promover.

Assim, começámos por "ouvir" a educadora, primeiro informalmente aquando da reunião de preparação da pesquisa e selecção das famílias e, posteriormente, através da realização da entrevista (ver anexo IV). Depois de ultrapassadas algumas resistências iniciais, conseguimos que as educadoras compreendessem a necessidade do registo dos seus depoimentos em audio-gravador. Estas entrevistas decorreram durante a primeira metade do mês de Abril e, em média, tiveram a duração de 1h e 30 minutos.

Para tornar mais explícita a organização e funcionamento do Jardim de Infância, bem como as modalidades privilegiadas de relação com a família, solicitámos às educadoras que, durante uma semana preenchessem, diariamente, *grelhas de registo* das suas actividades diárias (ver anexo V). O registo destes dados decorreu, nas três instituições, na semana de 18 a 22 de Abril.

Ao realizarmos, quer as entrevistas, quer as *grelhas de registo* das actividades diárias, estabelecemos como objectivos:

---

<sup>(1)</sup> Por proposta dos autores, considerámos que o funcionamento da família relativamente à coesão seria de autonomia se o casal assinalasse dois ou mais itens nesse sentido, procedendo do mesmo modo relativamente aos itens que pretendem medir a abertura ao meio exterior.

Ao realizarmos, quer as entrevistas, quer as grelhas de registo das actividades diárias, estabelecemos como objectivos:

1. Caracterizar a organização e o funcionamento das instituições de educação pré-escolar;
- 2- Explicitar a concepção da educadora acerca da educação das crianças;
- 3- Clarificar a actuação pedagógica da educadora;
- 4- Indagar a importância que a educadora atribui à relação com a família, para desenvolver a sua acção educativa;
- 5- Explicitar as estratégias mobilizadas, pela educadora, para promover a relação com a família;
- 6- Caracterizar, do ponto de vista da educadora, a relação da família com o Jardim de Infância.

Neste sentido, estes dois instrumentos de recolha de dados foram organizados em torno de três blocos temáticos:

1- *Características de organização e funcionamento*: quer na entrevista, quer nas grelhas, procurámos explicitar a organização e funcionamento da sala: tipo de actividades desenvolvidas, estruturação espacial e temporal das actividades e formas de agrupamento privilegiadas das crianças;

2- *Concepção sobre a educação transmitida à criança*: centrámos algumas questões em torno dos objectivos que norteiam o seu processo educativo e dos aspectos que valorizam na actuação para com a criança.

3- *Significado da relação com a família*: a nossa preocupação residia em captar a importância que a educadora atribui à relação com a família e modalidades de relação

que privilegia. Daí que, nas fichas de registo a preencher pela educadora, nos preocupássemos em recolher dados sobre os contactos estabelecidos, durante essa semana, com a família: tipo de contacto, iniciativa do mesmo, duração, local em que decorreu, conteúdos temáticos abordados e uma breve caracterização do "clima" em que decorreu esse contacto, ou seja, da postura dos participantes.

### ***2.3 - Os interlocutores e o investigador: contornos de uma relação***

Ao optarmos pela entrevista semi-dirigida, tínhamos em mente tratar-se da técnica de pesquisa que melhor permite conciliar o quadro de referência dos indivíduos, sujeitos da investigação, com o do próprio investigador. Ou seja, os nossos interlocutores foram convidados a formular os seus pontos de vista acerca de questões ou tópicos que nos interessavam e que nós definimos em função do quadro teórico que sustentou toda a intervenção.

As entrevistas, se bem que baseadas nesses tópicos, decorreram em função dos entrevistados e da forma como organizaram o seu discurso. De registar que, apesar de alguns entrevistados manifestarem mais facilidade na verbalização, outros evidenciaram dificuldades em se exporem sobre os temas que lhe propunhamos, ou em apreenderem, de imediato, as questões, pelo que tivemos de as relançar muito frequentemente, suportar longos silêncios e hesitações...

Por outro lado, a própria natureza do tema criava alguns obstáculos, que em nosso entender se justificam, essencialmente, por dois motivos:

1- é um tema que "mexe" com questões que relevam da intimidade das famílias, a quem é solicitado que se exponham a uma pessoa estranha, que depois vai interpretar as suas informações de uma forma que eles não controlam;

2- é um tema que lida com domínios onde a emoção e o sentimento imperam, o que pode constituir obstáculos à sua racionalização, por parte dos actores e dificultar, assim, a sua apreensão, pelo investigador. De facto, a dificuldade de algumas famílias explicitarem o seu projecto, pode evidenciar que grande parte das acções em educação familiar relevam mais de maneiras de ser e de actuar que se herdaram e das quais nem sempre se tem consciência, mas cujo "efeito socializador" é incontestável (Perrenoud, 1987b, p. 23).

A situação de entrevista com as educadoras não foi diferente pois, contrariamente às nossas expectativas, também elas manifestaram alguma dificuldade em se exporem. Provavelmente, o facto de não estarem habituadas a que alguém se interesse pelas suas realidades e problemas e ainda, o facto de nos verem investidos do estatuto de formadores de futuros educadores de infância, terão funcionado como factores amplificadores de algumas resistências à verbalização.

No decorrer da recolha de dados sentimos, frequentemente, um certo desconforto, provavelmente não tanto pelos comportamentos de estranheza<sup>(1)</sup> de alguns dos nossos interlocutores, quanto pela nossa inexperiência pessoal em termos de pesquisa e reflexão sistemática sobre a realidade, o que nos aumentava a ansiedade e insegurança em decidir que dados valorizar e registar.

Mas a nossa preocupação foi sempre a de mostrar grande disponibilidade, ouvindo atentamente e respeitando as opiniões dos nossos interlocutores, cuidando as nossas intervenções de modo a não os condicionar, pois sabemos que "**certas questões forçam certas respostas**" (Pharo, 1985, p.135).

---

(1) Se é um facto que os educadores estão pouco habituados a que alguém se interesse pelos seus problemas, menos o estão as famílias que, tal como refere Benavente (1990, p. 132), são os "actores mais recentes" da questão escolar" e cujas concepções, expectativas e práticas são, ainda, muito pouco indagadas.

Por outro lado, estávamos conscientes de que a situação de entrevista, nos dava acesso ao discurso irónico, a hesitações, silêncios, tonalidades de voz, cumplicidades entre interlocutores que, entre outros, constituem sinais implícitos, portadores de uma intencionalidade e significação específica que, caso fossemos capazes de descodificar, contribuiriam para melhor inteligirmos os processos subjacentes aos contextos em análise.

#### **2.4- A análise dos produtos da pesquisa**

A nossa análise centrou-se, quase exclusivamente, nos discursos, preocupando-nos mais com o "que é dito" e não tanto com o "modo como é dito" (Benavente, 1990, p. 179). Esta opção foi em certa medida estratégica, uma vez que nos permitiria sentir menos inquietude e insegurança na tarefa de tratamento e análise dos resultados.

Depois de termos transcrito, nós próprios, as entrevistas, obtivemos um conjunto de discursos que traduziam, fielmente, o modo como tinham sido produzidos pelos nossos entrevistados. À medida que íamos avançando na formalização do corpus, sentíamos que se iam clarificando, para nós, alguns núcleos de sentido do discurso.

Face a esse corpus, adoptámos um dos procedimentos, classicamente recomendados em análise de conteúdo, que consiste em estabelecer uma **análise vertical e horizontal** das entrevistas.

A análise vertical incidiu sobre cada entrevista, e à medida que a íamos relendo, fazíamos anotações, evidenciando os "**conceitos-chave**" e estabelecendo os contornos dos diferentes temas abordados por cada interlocutor. A análise horizontal permitiu salientar "**as diferentes formas sob as quais [um tema] aparece nas pessoas inquiridas**" (Ghiglione e Matalon, 1992, p.225).

Avançávamos, assim, para a definição de unidades significativas, ou temas de análise que, como refere d'Unrug (citada por Bardin, 1979,p.105), " **é uma unidade de significação [...] de comprimento variável [...] a sua validade não é linguística mas psicológica: podem constituir um tema tanto uma afirmação como uma alusão**".

Este processo permitiu-nos partir para a elaboração de uma "grelha temática" (Ghiglione et al, 1980; Poirier et al 1983), em que procurávamos uma redução<sup>(1)</sup> e sistematização dos dados que nos permitisse uma leitura sincrónica do corpus. Assim, em função dos campos semânticos delimitados, construímos um sistema de codificação dos dados para permitir a clarificação do material recolhido, das situações e acções dos actores nelas envolvidos.

Seguindo as recomendações de Ghiglione et al (1980), procurámos que essa grelha contemplasse o texto da entrevista em "toda a sua extensão", "fosse fiel ao sentido do texto" e "auto-suficiente" (p.55), para assim evitar o retorno ao corpus<sup>(2)</sup> . Seguindo o conselho de Poirier et al (1983) elaborámos fichas separadas, colocando, em colunas, os temas destacados nas primeiras leituras das entrevistas.<sup>(3)</sup>

Transcrevemos, para cada tema, o excerto de entrevista correspondente, procurando manter o discurso tal como tinha sido produzido pelos nossos interlocutores, não só porque não queríamos perder a sua riqueza, mas ainda porque, como adianta Poirier et al (1983), " **mudar o discurso e o vocabulário [dos interlocutores] é um abuso de poder**" (p. 161).

Obtivemos, deste modo, um conjunto de dados que, apesar de já organizados, não evidenciavam, ainda, uma articulação entre si. Neste sentido, procedemos a uma comparação das respostas e à sua agregação para detectar as regularidades e,

---

(1) Na análise vertical das entrevistas tínhamos verificado que os entrevistados têm tendência para se referirem ao mesmo tema em diferentes momentos da entrevista.

(2) Na prática tivemos de retornar, frequentemente, às entrevistas, refazendo categorias, modificando análises...

(3) O anexo VI contem as grelhas temáticas realizadas, a partir das entrevistas às famílias; o anexo VII contem as grelhas temáticas, realizadas a partir das entrevistas às educadoras.

igualmente, as particularidades. Tal procedimento conduziu-nos a um sistema de categorias que requer, precisamente, por parte dos investigadores, que estes **"descrevam o que observam, dividam em unidades os fenómenos e indiquem como estas unidades se assemelham e distinguem entre si"** (Goetz e LeCompte, 1988, p. 175).

Daí que, partindo das grelhas temáticas, elaborámos **"grelhas de análise"** (Poirier et al, 1983), cuja finalidade era, justamente, o agrupamento dos elementos do discurso em torno de uma noção geral. <sup>(1)</sup>

Estas categorias foram construídas com base em dois processos: um que derivou do enunciado na problemática teórica e objectivos do estudo e outro que brotou da própria natureza dos dados recolhidos (Poirier et al, 1983; Vala, 1987; Goetz e LeCompte, 1988).

Seguindo as recomendações dos autores - e no sentido de pugnar pela validade interna do sistema de categorias construído - procurámos assegurar-nos de que todas as unidades de registo tinham sido colocadas numa categoria (exaustividade) e que, cada uma destas incluía apenas uma unidade de registo (exclusividade).

A apresentação dos resultados pretende uma análise da informação pondo em evidência, como dissemos, quer as regularidades, quer a diversidade dos sujeitos e enveredando apenas pela quantificação para descobrir, pontualmente, pequenas tendências, pois como refere Ghiglione et al (1980), o facto de um tema ser muito evocado não é, por si, o garante da sua importância para o interlocutor, podendo apenas **"reenviar à disponibilidade desse tema nos esquemas correntes de conversação"** (p 77).

---

(1) O anexo VI contem as grelhas de análise realizadas, a partir das entrevistas às famílias; o anexo VII contem as grelhas de análise, realizadas a partir das entrevistas às educadoras

A par da descrição do material recolhido, procurámos a sua interpretação comandada não só pela natureza dos próprios dados, mas igualmente pela ordem teórico-problemática enunciada no enquadramento teórico, o que nos permitia uma maior inteligibilidade dos dados, mediante o seu enquadramento nessas formulações gerais.

Acompanharemos essa descrição e interpretação com as citações dos nossos entrevistados, para as clarificar e para evidenciar o processo de construção de categorias; essas citações vão sendo incluídas no texto, em função da sua relevância, para o processo de compreensão dos resultados. Estamos conscientes que estas análises correm riscos, nomeadamente um que Ghiglione e Matalon (1992) evidenciam e denominam de "enviesamento cultural", que consiste em:

"...atribuir um peso exagerado às entrevistas de alguns indivíduos à custa das de outros, sejam esses os mais conformes com as hipóteses e pressupostos, ou simplesmente aqueles que falam melhor, dizem mais coisas e com mais clareza"  
(p. 229)

Daf a necessidade de conceber, como mecanismo de vigilância, um retorno constante às entrevistas, confrontando-as sistematicamente com as categorias estabelecidas e com as sínteses que vamos produzindo.

## Capítulo II

### O contexto de estudo.

Vamos em seguida procurar caracterizar, em linhas gerais, o contexto de estudo. Primeiro, incidiremos no "perfil" dos cuidados prestados, na região, às crianças com idade inferior a seis anos, e em seguida avançaremos alguns traços caracterizadores do espaço em que se inscreve o tema em estudo. Procederemos ainda a uma breve caracterização das instituições e famílias em estudo.

#### *Breve caracterização da situação da educação infantil na Região Autónoma dos Açores.*

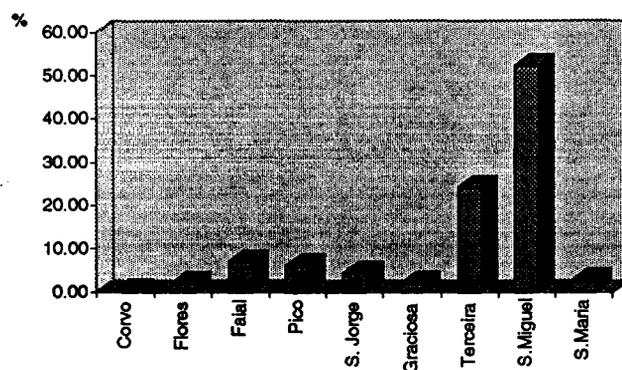
Se bem que o nosso estudo se circunscreva à Ilha Terceira e, dentro desta, especificamente ao Concelho de Angra do Heroísmo, considerámos de toda a importância dar uma panorâmica geral da Educação Infantil na Região, que institucionalmente funciona como um "todo".

Uma das características que alguns autores têm salientado, na realidade açoriana, é a sua descontinuidade. É uma descontinuidade geográfica ( o espaço insular é repartido em nove ilhas), que encerra uma diferenciação e diversificação de estruturas demográficas e económicas, a que certamente correspondem dinâmicas específicas de interacções sociais.

São escassos, se não inexistentes, estudos criteriosos sobre os processos e as vivências sociais no contexto insular; mas, atendendo apenas aos indicadores demográficos, económicos e sociais - que traduzem uma noção empírica da realidade - é possível verificar essa diversidade de espaços que a Região encerra.

Apoiados nos dados disponíveis, poderemos dizer que as duas principais ilhas, que constituem os "polos de desenvolvimento" da região, apresentam não só as maiores densidades populacionais do arquipélago, como detêm, ainda, as actividades económicas que concentram maior número de população activa.

Gráfico nº 1 - Distribuição da população activa por ilha<sup>(1)</sup>



O gráfico nº 1 pretende, justamente, dar conta dessa concentração de população activa nas duas principais ilhas do arquipélago, com especial relevo para a ilha de S. Miguel, que detem mais de metade do total dessa população. As restantes ilhas registam valores inferiores a 10% do total de activos do arquipélago.

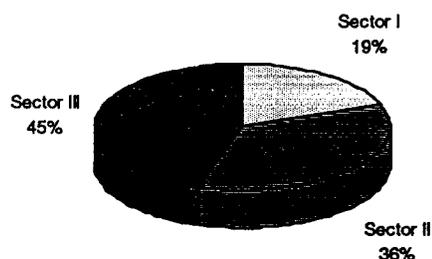
Se tivermos em conta, para cada ilha, a percentagem de população activa em relação ao total de população, verificamos que os activos representam mais de 30% da população em todas as ilhas, exceptuando a Terceira onde esse número é de 23%. O

<sup>(1)</sup> Dados não publicados, fornecidos pelo Serviço Regional de Estatística dos Açores.

maior número de activos, em relação ao total de população, concentra-se no Faial (37%) e Corvo (36,8%); as restantes ilhas registam valores entre os 30 e os 35%.

Outra questão importante consiste em averiguar como é que esta população se distribui pelos diferentes sectores de actividade económica.

Gráfico nº 2-Distribuição da população, por sectores de actividade<sup>(1)</sup>



É notória a importância das actividades económicas ligadas ao sector terciário, com 45% do total de população activa. O ramo de actividade que regista maior concentração de população é a Administração Pública (10.851 activos), secundada, a grande distância, pelas actividades ligadas ao Ensino (5855) ou Saúde e Acção Social (4196).

O sector secundário, com cerca de menos 10 pontos percentuais relativamente ao anterior, deve grande parte do seu quantitativo às actividades de Produção e Distribuição de Electricidade, Água e Gás (12533) e Construção Civil (10972).

<sup>(1)</sup> Os totais apresentados foram calculados, por nós, a partir dos dados fornecidos pelo Serviço Regional de Estatística dos Açores sobre os diferentes ramos de actividade económica.

Por seu turno, o sector primário regista ainda uma grande importância (19%), especialmente nas ilhas mais afastadas dos polos de desenvolvimento de que falámos. Enquanto ramo de actividade económica, a agricultura e pesca detem o maior número de população activa: 14 137 pessoas. Alguns estudos realizados<sup>(1)</sup> têm demonstrado que a agricultura, aqui praticada, é de tipo familiar, tomando-se cada vez mais diminuta a importância do sector capitalista nesta actividade - confirmada pela quebra, absoluta e relativa, do número de "patrões agrícolas."

Concentremo-nos agora sobre os dados que nos permitem caracterizar, na generalidade, a situação da educação infantil.

Quadro 1 - População residente (por ilhas), por grupo etário e percentagens, relativamente ao grupo 0-6 anos e população total.

ILHA	0-2 anos	3-5 anos	0-5 anos	% Pop 0-5 anos	% pop total (população residente)
S.Maria	279	281	560	2,4	9,5 (5892)
S. Miguel	6727	7019	13746	58,7	10,9 (125915)
Terceira	2485	2674	5159	22,0	9,3 (85706)
Graciosa	179	221	400	1,7	7,7 ( 5189)
S.Jorge	404	466	870	3,7	8,5 (10219)
Pico	562	584	1146	4,9	7,5 (15202)
Faial	597	569	1166	5,0	7,8 (14920)
Flores	174	175	349	1,5	8,1 (4329)
Corvo	5	16	21	0,1	5,3 (393)
TOTAL	11413	12005	23418	100	9,8 (237795)

Fonte: XIII Recenseamento Geral da População (1991)

<sup>(1)</sup> MENDES, J. (1991). Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Angra do Heroísmo: Departamento de Ciências Agrárias.

O quadro exposto, mostra-nos a distribuição das crianças de idade igual e inferior a 5 anos, relacionada com a população total residente. Destaca-se a Ilha de S. Miguel com mais de metade (58,7%) das crianças deste grupo etário. A Terceira aparece em segundo lugar, mas com uma percentagem muitíssimo inferior (22%). Também neste indicador se denota grande assimetria entre as ilhas, pela maior concentração de população nas duas principais ilhas.

Se compararmos a percentagem de crianças relativa, à população residente, com os dados do último recenseamento (1981), verificamos, claramente, a diminuição de população neste grupo etário: de 14,4% passa para 9,8%, no momento actual. Trata-se de um decréscimo significativo, que tem servido de argumento central ao discurso oficial, de não investimento na educação pré-escolar e na formação de educadores de infância.

Os centros educativos existentes são tutelados por duas Secretarias Regionais: a da Saúde e Segurança Social (SRSSS) e a da Educação e Cultura (SREC).

Quadro 2 - Distribuição por ilha e entidade tutelar dos Centros Educativos.

ILHAS	0-2 anos	3-5 anos		TOTAL
		SRSSS	SREC	
S.Maria	-	1	6	7
S. Miguel	6	14	79	99
Terceira	6	11	46	63
Graciosa	-	1	7	8
S.Jorge	-	4	13	17
Pico	-	2	17	19
Faial	1	2	13	16
Flores	1	2	4	7
Corvo	-	1	-	1
TOTAL	14	38	185	237

Fontes: Estatísticas escolares - SREC  
Equipamentos colectivos - SRSSS

O quadro mostra a distribuição, por ilha, das Creches (0-2anos) e dos Jardins de infância (3-5anos). As instituições tuteladas pela Secretaria Regional da Saúde e Segurança Social são de tipos diversos: Instituições Privadas de Solidariedade Social, das Autarquias, estabelecimentos oficiais, estabelecimentos com fins lucrativos e Casas do Povo.

Destaca-se que, o número de Jardins de infância tutelados pela Secretaria Regional da Educação e Cultura é muito superior aos da outra entidade; no entanto, a política educativa tal como é expressa na Região, vai no sentido de uma aposta, em termos financeiros e de equipamentos, na escolaridade obrigatória, secundarizando-se a educação pré-escolar que, como sabemos, tem um carácter facultativo.

Denota-se a escassez (ou inexistência) de Creches, o que provoca a proliferação de amas clandestinas na região, funcionando, grande parte delas, sem qualquer tipo de condições para prestar cuidados educativos a crianças.

Quadro 3 - Taxa de cobertura dos Centros Educativos para crianças com idade inferior a 5 anos ( por ilha).

ILHA	0-2 anos	3-5 anos		
		SRSSS	SREC	total
S.Maria	0	10,7	51,2	61,9
S. Miguel	2,6	7,5	34,7	42,2
Terceira	9,2	16,6	40,0	56,6
Graciosa	0	15,8	55,2	71
S.Jorge	0	38,8	34,1	72,9
Pico	0	9,7	66,6	76,4
Faial	5,2	24,3	69,7	94
Flores	5,7	32,6	36,6	69,2
Corvo	0	68,7	0	68,7
TOTAL	3,9	12,3	39,8	52,1

Fontes: Estatísticas escolares - SREC  
Equipamentos colectivos - SRSSS  
XIII Recenseamento Geral da População (1991)

O quadro anterior, mostra-nos a percentagem de crianças utilizadoras de instituições de educação. Comparando os dados deste quadro com as taxas de cobertura da Região, na década anterior - que eram de 2,2% para as creches e 24,6% para os jardins de infância - verificamos que o valor actual da taxa de cobertura dos jardins de infância, representa mais do dobro da registada no período anterior<sup>(1)</sup>. Tal fica a dever-se, não só ao aumento do número de jardins de infância (as instituições tuteladas pela SREC passaram de 155 para 185), como ainda à diminuição de população nesse escalão etário - na década de 80 a percentagem de crianças entre 3 e 5 anos, em relação à população total, era de 7,9%, enquanto que agora é apenas de 5%.

A ilha que apresenta as taxas de cobertura mais baixas é a de S. Miguel.

O nosso estudo vai reportar-se especificamente ao concelho de Angra do Heroísmo. É um concelho com 35 270 habitantes, constituído por 19 freguesias, que poderemos agrupar em três áreas distintas<sup>(2)</sup>, do ponto de vista demográfico e de equipamentos sociais.

- a cidade, que detem 42,8% do total de Habitantes do Concelho, é constituída por um núcleo central, mais antigo e onde se concentram a maioria das actividades comerciais e de serviços, e uma "periferia" envolvente constituída por núcleos habitacionais diversos e socialmente diferenciados.

- os arredores da cidade, onde residem cerca de 25,3% desse total de habitantes, são constituídos por áreas de dominância rural, mas que albergam população cuja ocupação profissional é exercida no centro da cidade.

---

(1) Os dados referentes aos anos 80 são extraídos da "Carta Social" da Região Autónoma dos Açores (1990)

(2) Tal como a classificação sugerida no Plano Director Municipal - Estudo de caracterização sócio-económica da população

- o "meio rural", constituído por pequenas comunidades rurais afastadas da cidade, com 31,9% da população e que tem vindo a apresentar não só um decréscimo populacional acentuado, como ainda um elevada tendência de envelhecimento da população.

O autor do estudo que temos vindo a citar, baseando-se no comportamento de indicadores microdemográficos, concluiu que o concelho de Angra do Heroísmo parece crescer a "**duas velocidades**": a cidade, cuja população aumenta à custa do êxodo rural, e o campo que, repelindo grande número de jovens, vai envelhecendo acentuadamente (p. 26).

#### *Breve caracterização das instituições em estudo*

Como referimos anteriormente, uma das instituições onde seleccionámos famílias para estudo é uma instituição oficial, que designaremos por instituição 1.

O Ensino Pré-escolar ocupa a parte posterior do edifício central ocupado pela Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, anexo originariamente destinado para servir de refeitório às diferentes instituições que aqui estiveram sediadas. Só em 1955 o edifício é reservado para as funções actuais, tendo anteriormente servido de palacete, convento, sede de associações recreativas e até quartel militar.

O Jardim de Infância é composto por duas salas<sup>(1)</sup>, uma ocupada por crianças de 5/6 anos e outra por crianças de 3/4. As áreas de recrutamento das crianças são essencialmente o centro e a "periferia" da cidade.

A sala dos cinco anos é ocupada por trinta crianças, sendo 11 do sexo feminino e 19 do sexo masculino. Para formalizarmos uma ideia do tipo de população que, para

---

(1) O 1º Ciclo ocupa as 17 salas do edifício central

esta idade, procura este Jardim de Infância, procurámos obter dados sobre as "profissões" das famílias, utilizando para o efeito a tipologia proposta por Almeida et al (1986, p.15).

Assim, verificamos que a maioria dos pais é pessoal assalariado dos serviços, trabalhadores da indústria e pessoal do comércio e administrativo; existe apenas uma família pertencente aos quadros superiores. De notar que a maioria das mães destas crianças são domésticas (cerca de 40 %).

A instituição 2 fica situada numa das freguesias periféricas da cidade, mas com boa acessibilidade ao centro. O edifício foi, originariamente, construído para quinta e doado em 1964 a uma congregação religiosa, que o destinou, de imediato, à educação de crianças. Começou por funcionar com o ensino infantil e primário, tendo posteriormente estendido a sua acção ao 2º Ciclo do Ensino Básico<sup>(1)</sup>. As crianças que frequentam esta instituição (pagando para esse efeito uma mensalidade) são provenientes de diversas freguesias do concelho.

O espaço reservado à educação pré-escolar está situado nas traseiras do edifício e é constituído por módulos pré-fabricados. Estudámos famílias de crianças que ocupam uma das duas salas dos cinco anos, que tem 23 crianças, sendo quinze do sexo feminino e oito do sexo masculino.

Contrariamente à instituição anterior, existem muitos grupos domésticos com profissões científicas e directores e quadros superiores (cerca de 40%), algum pessoal dos serviços (essencialmente bancários), pessoal do comércio e agricultores (patrões e isolados).

A instituição 3 fica situada também numa freguesia periférica, mas com uma localização espacial oposta à instituição anterior. Trata-se de uma Instituição Particular

---

<sup>(1)</sup> A educação pré-escolar ocupa 5 salas (para um total de 125 crianças), o 1º Ciclo 8 (para um total de 240 crianças) e o 2º Ciclo 6 salas (com 80 crianças).

de Solidariedade Social, construída para suprir muitas das carências deste tipo de instituições que se verificam no concelho.

A instituição ocupa um edifício de construção recente (inaugurado em 1992), composto por cinco sala de actividades: uma com crianças dos 3 meses a 1 ano, outra com crianças até 2 anos, duas salas com crianças de 3 e 4 anos e uma com as de cinco anos. A creche tem cerca de 35 crianças e o Jardim de Infância 40. Para apoiar pedagogicamente estas salas existem duas educadora: uma para o jardim e outra para a creche.

A instituição possui um refeitório, onde é confeccionada a alimentação das crianças. Estas são admitidas na instituição segundo a ordem pela qual requereram, a sua inscrição e a mensalidade a pagar é diferenciada, porque calculada em função do rendimento do agregado familiar.

A sala dos cinco anos alberga 19 crianças, sendo cinco do sexo feminino e as restantes do sexo masculino. A maioria das famílias ocupam profissões ligadas ao comércio e serviços e poucas ligadas a profissões científicas ou directores e quadros superiores (apenas 20%).

Quadro 4 - Dados de caracterização das Famílias estudadas

família	idade do casal	nº de filhos	habil.literárias	profissões
A	pai - 32	2	3º ano	pedreiro(conta própria)
	mãe- 29		4ª classe	doméstica
B	pai - 27	1	12º ano	militar- 2º sarg.
	mãe- 33		3º ano	desempregado
C	pai - 29	2	9º ano	escriturário de 2ª
	mãe-28		8º ano	escriturária de 2ª
D	pai - 49	4	licenciado	médico
	mãe- 42		licenciada	psicologa
E	pai - 36	1	licenciado	economista- director de serviços
	mãe- 33		12º ano	oficial admin.
F	pai - 34	1	curso de comércio	comerciante
	mãe- 35		4ª classe	comerciante
G	pai - 29	2	2º ciclo	proprietário de restaurantes
	mãe- 26		5º ano	escriturária de 2ª
H	pai - 39	1	curso comercial	prof. efec. de EVT
	mãe- 35		curso médio	prof.1ºciclo ensino básico-(Subdirectora escolar)
I	pai - 38	2	licenciado	médico
	mãe- 30		licenciada	prof efec.
J	pai - 37	3	licenciado	economista-director Instituição financeira
	mãe- 35		licenciada	prof efectiva sec
L	pai - 34	1	curso complementar do liceu	agente comercial
	mãe- 31		licenciatura	prof. secundário
M	pai - 33	2	12º ano	liquidador tributário
	mãe- 28		curso médio	educadora infancia
N	pai - 28	1	4ª classe	mecânico pesados (conta própria)
	mãe- 30		curso médio	educadora infância

### *Breve caracterização das famílias em estudo*

O nosso objectivo aqui, é fornecer uma breve caracterização das famílias, quer através da constituição do agregado familiar, quer pelos dados escolares e profissionais do casal (ver questionário, no anexo I). As famílias serão identificadas por letras, segundo a ordem pela qual ocorreram as entrevistas. O quadro anterior (nº 4) expõe esses dados.

Consideramos, igualmente pertinente, sistematizarmos as nossas observações dos contextos físicos das famílias e das posturas relacionais de que nos fomos apercebendo no decurso das entrevistas. Preocupámo-nos em registar essas percepções, libertando-as, tanto quanto possível, de preconceitos e/ou juízos de valor.

A família A é composta pelo pai, mãe e dois filhos do sexo masculino, com seis e cinco anos. Residem numa zona central da cidade, constituída por habitações antigas e geminadas. O interior da casa, com quatro assoalhadas, é simples e com divisões reduzidas, mas onde se denota uma sobrecarga de móveis e de objectos decorativos.

Parece existir um clima de grande compreensão e afectividade entre o casal e as crianças. Tanto o pai como a mãe verbalizam sem dificuldade, mas "fogem" frequentemente às questões sobre a educação, para referirem as diversas privações com que o quotidiano os defronta.

Reconhecem que as tarefas domésticas e de gestão do quotidiano da vida das crianças (inclusivé o contacto com o Jardim de Infância), são tarefas exclusivamente femininas, mas falam os dois sobre os objectivos e métodos de educação das crianças.

A família B habita num apartamento, propriedade do exército, localizado numa zona central. A casa tem três assoalhadas e o mobiliário indispensável à funcionalidade, existindo, por isso, algum espaço livre.

No início da entrevista o pai mostrou-se reservado e de alguma forma surpreso com a nossa presença, mas foi a única família que não nos fez perguntas sobre nós.

A mãe manifestou alguma dificuldade em compreender as questões, ficando-se mais pelos aspectos logísticos do quotidiano da criança e reservando para o marido a enunciação dos objectivos e princípios que regem a educação do seu filho (o único até ao momento). Denota-se um clima de pouca afectividade entre o casal e entre a mãe e a criança; no entanto, esta esteve permanentemente em contacto físico com o pai.

A família C habita numa rua, igualmente localizada no centro, e numa moradia geminada. A casa tem nove assoalhadas e denota-se muito cuidado na sua decoração, possuindo mobiliário e objectos decorativos de aparente qualidade.

É manifesto o clima de amabilidade entre o casal; as crianças, duas raparigas de 5 e 3 anos, encontravam-se noutra divisão e, durante a entrevista, nunca compareceram junto dos pais. A verbalização era mais conduzida pela esposa, limitando-se o marido a retorquir com monossílabos e pequenas frases que, no essencial, serviram para definir os objectivos educativos valorizados na educação das crianças.

A família D foi a única que se recusou a dar-nos acesso à sua residência, pelo que a entrevista decorreu no gabinete do local de trabalho da mãe. São de outra nacionalidade, mas encontram-se a residir nos Açores há dois anos. Moram num apartamento no centro da cidade e têm empregada doméstica que, segundo a educadora, se encarrega, em larga medida, da educação das crianças.

Denotou-se um clima de afectividade entre o casal; a mãe, pela facilidade que manifesta em comunicar, monopolizou, praticamente, toda a entrevista.

Trata-se de uma família com quatro filhos, de idades compreendidas entre os 18 e os 5 anos. Os filhos mais velhos ocupam-se muito da mãe mais nova, inclusivamente no contacto com o Jardim de Infância.

A família E, mora numa zona habitacional que dista do centro cerca de 3 km e é a zona da periferia da cidade com preços de terrenos e habitações mais elevados. A vivenda tem um aspecto exterior sóbrio e, no terreno que a envolve, para além de culturas variadas, observa-se a existência de um espaço relvado com baloiços. O interior da casa é composto por três assoalhadas amplas, decoradas com um requinte sóbrio.

Durante a entrevista transpareceu, entre o casal, um clima de grande serenidade. A criança, do sexo feminino, permaneceu todo o tempo sentada, escutando atentamente os pais e interrogando-os, ocasionalmente, em voz baixa.

Foi o pai que dirigiu todas as respostas e as questões da educação da criança pareciam objecto de reflexão habitual, pela espontaneidade com que adiantava as questões, reduzindo, desse modo, as nossas intervenções no decurso da entrevista.

A mãe interveio, fundamentalmente, nas questões de relação com a instituição de educação, justificada pela sua maior disponibilidade de tempo e não pelo alheamento do marido, nessas questões.

Consideram que a escolha da instituição é uma opção consciente, porque reconhecem que o ensino público apresenta enormes lacunas e dificuldades, não só em termos materiais, mas ainda na formação e desempenho profissional de educadores/professores que, no seu entender, são os **"licenciados mais mal pagos em Portugal"**.

A família F habita numa freguesia piscatória dos arredores, que dista cerca de 5 km do centro. A vivenda, com cinco assoalhadas, apresenta uma decoração onde é visível um excesso de plantas e objectos, especialmente figuras religiosas. Manifestaram

grande vontade em que vissemos o quarto do filho (único até ao momento) e todos os trabalhos que ele tem realizado no Jardim de Infância.

A mãe manifesta alguma dificuldade em verbalizar, mas o pai assume, plenamente, essa tarefa. Deriva frequentemente para questões que se prendem com a sua própria infância e adolescência, pois assume que, muitas vezes, se revê no próprio filho.

Apesar de a mãe assegurar as tarefas domésticas e as questões logísticas da vida familiar, o pai preocupa-se com a educação do filho, sendo ele quem protagoniza a relação com o Jardim de Infância.

A família G mora no centro da cidade, numa casa de grandes dimensões, em que o piso inferior é ocupado pelos pais da esposa. A casa tem 5 assoalhadas.

Logo de início o casal alertou-nos que as questões iriam ser respondidas pela mãe, pois era a esta que cabiam as funções de organização doméstica e de educação das crianças: dois rapazes de 5 anos e outro com 30 dias. O pai vive, exclusivamente, para o negócio da família, pelo que já chegou atrasado à entrevista.

Durante o tempo que decorreu a entrevista, a criança esteve permanentemente a solicitar a atenção da mãe, falando alto, o que nos dificultou a tarefa de escuta e registo da conversa. Aparentemente, os pais mostraram-se incapazes de controlar o comportamento da criança.

A família H habita uma vivenda localizada numa freguesia rurbana dos arredores da cidade. Está isolada de outras habitações e possui um enorme espaço verde envolvente.

O interior, constituído por seis assoalhadas, apresenta uma decoração sóbria, muito cuidada, parecendo obedecer mais a critérios de funcionalidade que a convenções decorativas.

A criança solicitou permanentemente a atenção da mãe durante a entrevista; parece uma criança meiga, de fácil contacto mas, segundo a mãe, um pouco voluntariosa, o que provocou interrupções constantes no decurso da entrevista. Aparentemente acalmou mais quando o pai chegou ( meia-hora após o início da entrevista).

A mãe manifesta-se muito preocupada com a filha e o seu futuro, preocupações que o pai procura, de alguma forma, desdramatizar.

A família I mora num apartamento situado numa das freguesias periféricas da cidade, mas a poucos minutos do centro. Têm dois filhos, uma rapariga de 5 anos e um rapaz de dois. A casa é pequena (3 assoalhadas), mas com um aspecto muito funcional e uma ambiência de alguma intimidade.

O pai demonstrou reacções interessantes no decurso da entrevista: no início manifestou espanto e estranheza e sentou-se quase de costas para nós; após as questões iniciais, interessou-se pela conversa e modificou a sua posição e postura iniciais. Mostrou-se muito crítico em relação à organização onde exerce a sua actividade profissional, pois considera-se vítima do regionalismo excessivo que, na sua opinião, protege os "incompetentes, apenas porque são de cá".

A criança comportou-se exemplarmente no decurso da entrevista, aproximando-se dos pais apenas para os questionar, em voz baixa, e obedecendo de imediato às suas orientações .

As questões dos objectivos, princípios, valores, normas e regras educativas foram abordadas pelo pai, cabendo à mãe os aspectos da organização quotidiana da vida da criança, incluindo o contacto com o Jardim de Infância.

A família J habita, igualmente, numa freguesia dos arredores da cidade, mas com uma localização muito próxima de várias infraestruturas sociais: escolas, instituições de saúde, entre outras.

A casa é do tipo vivenda e o seu interior é muito espaçoso (sete assoalhadas) e confortável.

O casal e os seus três filhos (2 rapazes de 10 e 5 anos e uma rapariga de 3) manifestam-se muito afáveis e conversadores. A mãe assume a liderança da conversa, antecipando as nossas questões; o pai limita as suas intervenções a determinados esclarecimentos e opiniões.

A mãe reconhece que protagoniza o quotidiano doméstico e a educação das crianças, não porque isso decorra naturalmente da sua condição de mulher, mas porque tal lhe dá prazer e o marido tem uma profissão muito absorvente.

Confessa-se muito interessada na educação dos filhos, pelo que estabelece, semanalmente, contactos com as instituições que estes frequentam.

A família L é composta por um casal jovem e um filho de 5 anos. Moram na mesma freguesia da família E e a sua vivenda possui uma ampla área verde envolvente.

O interior da casa foi reconstruído recentemente e apresenta-se amplo (6 assoalhadas) e de aspecto agradável e funcional.

O casal manifesta uma grande disponibilidade e a conversa decorre com intervenções dos dois e não sem a presença, algo perturbadora, da criança. Manifestam a sua preocupação com a educação desta; consideram que o ritmo de vida lhes deixa pouco tempo para conversarem e estarem mais com o filho.

A família M mora perto do centro da cidade, em casa própria, recentemente reconstruída. O interior é constituído por divisões estreitas e com uma decoração mais convencional.

É a mãe que fala, mas transparece, entre o casal, um acordo tácito relativamente às ideias que formula. Dispersa-se frequentemente, escapando às questões centrais, o que nos faz aumentar as nossas intervenções para recentramos o diálogo.

Denota-se um clima de grande afectividade entre o casal e deste com as crianças (2 rapazes, de 5 e 2 anos), que exigiam a atenção frequente dos pais, mas obedeciam, prontamente, às suas indicações.

A família N mora numa freguesia periférica da cidade, mas com boa acessibilidade ao centro. O rés-do-chão, onde moram, é antigo, o que se reflecte nas condições de habitabilidade: a casa é escura e húmida. A decoração, constituída por mobiliário indispensável, é sobria e com poucos objectos decorativos.

A relação da criança com os pais parece de grande afectividade, especialmente com o pai. Este fala pouco, limitando-se a pequenos esclarecimentos. A mãe também não apresenta grande facilidade em verbalizar, o que nos tomou um pouco mais morosa a recolha de informação.



## Capítulo III

### Funcionamento familiar e concepções de educação

Urge que nos situemos relativamente às questões empíricas. Neste capítulo, vamos procurar uma caracterização das famílias, atendendo ao modo como os seus membros se ligam entre si e como se relacionam com o exterior, bem como às particularidades do processo educativo que definem e implementam para os seus filhos. Daremos primordial importância ao discurso das próprias famílias, sem escamotearmos os dados teóricos que tomarão, em cada questão, mais substanciais e significativas as nossas interpretações.

#### 1. Modos de funcionamento familiar

Do que se tem debatido, no domínio das Ciências da Educação, sobre a relação da família com a escola, fica-nos a ideia de que a instituição escolar tem desempenhado o papel de protagonista na reflexão e investigação, subalternizando-se a compreensão da margem de manobra da família em todo o processo relacional.

São relativamente recentes as preocupações da sociedade com a participação dos pais no contexto da vida escolar, bem como a perspectivação teórica da família, enquanto sistema de relações, em que os seus membros desenvolvem acções orientadas por objectivos e finalidades.

Uma das dimensões através da qual se tem expressado e legitimado esta perspectiva, consiste em demonstrar que a identidade própria de cada família lhe advem

do modo particular como os seus membros interagem e se relacionam com o mundo exterior. A outra, pretende averiguar em que medida e por que mecanismos, essa identidade se liga a modalidades específicas de educação familiar e de relação com a escola. Contudo, não se trata aqui de substituir os velhos determinismos - que estabelecem relações causais entre a origem social e as práticas educativas dos pais - por novas causalidades, mas:

"Trata-se, principalmente, de examinar em que medida a significação que a família atribui ao seu meio e à sua maneira de ser e de interagir, se ligam a práticas educativas e a relações com a escola" (Montandon, 1987, p.170)

O impacto deste conhecimento da dinâmica da família, na prática educativa dos professores, afigura-se-nos como uma dimensão importante a explorar, tanto mais que muitos de nós, enquanto profissionais de educação, mantemos com a família, basicamente, uma relação de exterioridade, perspectivando-a apenas como receptora de informações, e a quem, frequentemente, imputamos responsabilidades pelo baixo interesse que manifestam no processo escolar dos seus filhos. Este cenário é tanto mais esperado, quanto mais as famílias se encontram na proximidade da base da pirâmide da estratificação social, como o têm salientado alguns estudos realizados entre nós (Benavente, 1992,1990).

A nossa preocupação, neste momento, é, precisamente, a de ultrapassar explicações eivadas por determinismos sociais e tentar descortinar, por detrás dessa aparente regularidade, os modos específicos que as famílias encontram para se manterem, enquanto conjunto organizado, e se afirmarem e relacionarem com o contexto social em que se inserem, incluindo a instituição de educação .

Focalizemos, de imediato, o funcionamento familiar.

Há autores que têm manifestado a convicção de que a maneira como a criança é educada deriva da especificidade do "nós familiar" (Troutot e Montandon, 1988;

Kellerhals e Montandon, 1991), pela modelação que o tipo de interacções familiares exerce sobre as práticas educativas dos pais.

No nosso estudo encontrámos famílias que combinam uma coesão por fusão, com uma centração no espaço familiar (5 famílias); outras que manifestam igualmente uma fusão com o grupo, mas uma abertura ao mundo exterior (4 famílias); outras ainda manifestam uma autonomia na ligação ao grupo familiar, mas uma centração nesse espaço (3 famílias); por último, deparámo-nos com apenas uma família que combina uma coesão por autonomia com a valorização da abertura ao meio exterior.

Centremo-nos, de imediato, sobre o primeiro tipo de famílias, que designaremos por grupo A e que inclui as famílias A, D, F, J e L. Baseando-nos nas nossas observações, diremos que se trata de famílias onde é manifesto um grande entendimento entre os membros do casal. Denota-se, igualmente, um clima relacional muito afectivo, quer pelos contactos físicos frequentes das crianças com os pais (enquanto estes conversam), quer ainda pela cumplicidade, que transparece, entre o casal.

Trata-se de famílias que procuram partilhar entre si, quer aspectos materiais, quer actividades: partilham os amigos, os tempos livres e, apesar de quatro destes cinco casais assumirem que têm frequentemente ideias muito diferentes acerca das coisas, manifestam a crença no diálogo como forma de superar os conflitos. Um dos casais explicita esse clima de abertura e confiança do seguinte modo:

\* Nós somos casados há tantos anos e sempre tivemos um clima muito bom, porque sempre nos comunicámos muito e somos muito francos\* (família D)

Relativamente à abertura ao exterior, denota-se nestas famílias que o universo familiar é de tal forma importante que as relações com o exterior são limitadas.

Nos casais com um capital cultural mais elevado, essa abertura é restringida à procura de informações sobre questões políticas e sociais nacionais ou locais e são

limitadas as relações de parentesco e de amizade, uma vez que o tempo de que dispõem o reservam à família.

Nos outros dois casais, com capitais culturais mais baixos, as relações com o exterior são limitadas a relações de parentesco e ocupam com a família alargada grande parte do tempo livre.

Kellerhals e Montandon (1991) definem do seguinte modo este tipo de famílias:

" Aqui... os contactos externos são vividos como frustrantes ou perigosos. Mas, ao contrário, os membros do grupo partilham o máximo de opiniões e actividades, vivem como participando da mesma crónica..." (p. 40)

Num segundo tipo de famílias que encontrámos - que identificaremos como grupo B e que inclui as famílias E, I, M e N - os seus membros combinam uma coesão por fusão, com uma abertura ao meio exterior.

Nestas famílias denotámos, igualmente, um clima de compreensão, diálogo e concordância entre o casal. Enquanto decorria a entrevista, pudémos verificar que a relação com as crianças não era tanto de contacto físico, mas mais de solicitação permanente, por parte da criança, da atenção dos adultos.

Estas famílias manifestam, à semelhança das anteriores, tudo partilhar e transmitir às crianças. Esse prazer de estarem e fazerem coisas em conjunto, é traduzido da seguinte forma, por uma das famílias:

" Cada vez há menos contacto entre pais e filhos, um maior distanciamento; nós procuramos, acima de tudo, transmitir aos nossos filhos o verdadeiro sentido da família, porque hoje em dia as famílias estão muito dilaceradas." (família M)

Troutot e Montandon (1988), cujo estudo citámos em páginas anteriores, consideram que o que liga estes grupos familiares é, essencialmente, a relação conjugal e que as crianças funcionam como mais uma "fonte da felicidade partilhada".(p. 139)

Trata-se de quatro famílias em que, como vimos, o nível de instrução é de nível superior (bacharelato e licenciatura). Estes casais, para além de procurarem uma abertura a informações sócio-políticas, desenvolvem ainda relações de amizade e/ou parentesco, bem como uma participação em actividades cívicas: num dos casais o marido desempenha actividades num partido político, num outro o homem desempenha actividades culturais e, ainda noutro, cabe à mulher empenhar-se em actividades sindicais.

No estudo que temos vindo a citar Kellerhals e Montandon (1991), definem assim estas famílias:

" O acento na abertura ao exterior é considerável, mas essa abertura é como que "reportada" ao grupo: tem como finalidade enriquecer as relações internas, permitir o diálogo e a comunicação" (p. 40).

Num outro tipo de famílias encontrado (em número de 3 e que são identificadas como famílias B, C e H) e que designaremos por grupo C, os seus membros ligam-se essencialmente pelas diferenças e cada um tem o **"seu território e propriedades distintas"**(Kellerhals e Montandon,1991, p. 38). Preservam, acima de tudo, o respeito pela privacidade e o espaço de relações de cada um.

Nestas famílias, o pai tem uma ocupação profissional intensa - ou pelo menos que o ocupa muito tempo - e está inserido em redes de relações sociais (de trabalho, amizade, ou outras) diferenciadas das da mulher. Esta, apesar de ter também uma profissão investe, por opção ou condicionalismo, principalmente na casa e na educação dos filhos, situação que uma das mães retrata assim:

" a educação dela é uma coisa que me preocupa e eu procuro estar sempre atenta, chamar-lhe a atenção, conversar com ela, brincar... o pai esse não tem muito tempo ..." (família H)

Apesar das mães se ocuparem das crianças a maior parte do tempo, reconhecem o grande impacto da autoridade do pai sobre o comportamento e acções daquelas, tal como assinala uma outra mãe:

" Elas têm muito respeito ao pai, a mim às vezes fazem que não ouvem, eu falo, falo... e elas só ouvem à quarta vez" (família C)

Relativamente à relação do grupo com o espaço exterior, estas famílias caracterizam-se por uma limitação de contactos, que se restringem, numa das famílias, ao interesse do marido por questões sócio-políticas, na outra por relações com a família alargada e na terceira pela participação do pai em actividades associativas, de carácter desportivo. Também Troutot e Montandon (1988), verificaram no seu estudo que as relações destas famílias, com o meio, são pouco frequentes e individualizadas, sendo o pai quem as desenvolve com mais frequência.

Por último, encontrámos uma família - família G, que integramos no grupo D - onde a coesão por autonomia se combina com uma abertura ao meio. Nesta família, cada membro do casal manifesta uma grande independência quer em termos financeiros, quer de gostos, ou até mesmo na rede de relações que criam com o mundo envolvente.

O pai aposta fortemente no mundo do trabalho, o que lhe ocupa grande parte do tempo, tal como a mãe salienta:

" o meu marido vai levá-lo e buscá-lo ao colégio, mas deixa muito a questão da educação por minha conta, pois a minha profissão deixa-me mais tempo livre" (família G)

A profissão do pai (empresário) parece ser de tal forma importante, que quando os interrogámos sobre o que pretendiam com a educação que transmitem à criança, a resposta imediata foi "que seja trabalhador". Mas, fica-nos a impressão de que o trabalho não funcionará tanto como a forma de adquirir uma profissão que permita a realização pessoal, mas mais a garantia de um nível de vida mais elevado e de melhores condições de vida para as crianças:

" nós fazemos tudo para que não falte nada aos miúdos, às vezes até é demais. A gente quer sempre que eles tenham tudo o que querem, tudo de bom" (Família G)

Este aspecto é diverso do verificado, para este tipo de famílias, na investigação dos autores que temos vindo a citar, onde a profissão parecia constituir mais uma forma de realização pessoal, do que a garantia de uma segurança material.

Esta família diz preocupar-se com a actualidade política e social e reconhecem grande importância às relações de parentesco e de amizade que procuram promover e preservar (especialmente a mãe). Kellerhals e Montandon caracterizam este tipo de famílias do seguinte modo:

"Eles põem o acento na especificidade e independência dos indivíduos, cujo destino não está subjugado ao casal ou à família. A importância dos contactos individualizados com o exterior é considerável. Estes contactos não são, forçosamente, "reportados" ao grupo familiar" (p.40)

## **2- Pilares de estruturação do processo educativo familiar**

Para nos apercebermos das características da educação que os pais transmitem aos seus filhos, indagámo-los acerca das suas concepções de educação e dos procedimentos que habitualmente tendem a adoptar para com a criança.

A análise das respostas dos pais conduziu-nos à formalização de seis temas de análise, onde considerámos diversas categorias. Para não perdermos de vista a ligação com o tipo de funcionamento familiar, vamos referir-nos às famílias enquadrando-as nos grupos que evidenciámos no ponto anterior.

### *Objectivos educativos*

Uma das características da educação familiar reside no facto de se tratar de um fenómeno que manifesta uma grande complexidade, pelo que as análises parciais que

dele possamos fazer apenas nos permitem uma aproximação ao seu conhecimento. A esta dificuldade de análise, não é estranho o facto de se tratar de um campo sujeito à confluência de uma multiplicidade de factores e onde nem sempre é possível identificar práticas, conformes a modelos de acção conscientes e planificados.

Mas o facto de a incerteza perpassar, deste modo, todo o processo educativo, não implica que os pais não sejam capazes de dar um sentido às suas acções, de justificarem as intenções das tarefas e esforços que desenvolvem, para promover no seu filho um determinado número de qualidades, que pretendem que ele manifeste, enquanto pessoa.

Assim, quando questionamos os pais sobre essas qualidades, alguns têm tendência a acentuar que procuram desenvolver, na criança, o sentido da solidariedade e da disponibilidade para os outros ( 6 famílias) pelo que o objectivo que os move é a *cooperação*; outras valorizam na educação da criança, a capacidade de esta se tornar autónoma e independente (4 famílias), ou seja acentuam a *autoregulação*; outras ainda, consideram importante que a criança seja acima de tudo responsável, trabalhadora, organizada (2 famílias), para desse modo melhor se integrar no meio que a rodeia - aqui o objectivo em questão é a *acomodação*. Por último, há uma família que acentua a necessidade de que a criança tenha sensibilidade e interesse pela vida, estando aqui em causa o desenvolvimento da *sensibilidade* da criança.

Se analisarmos a acentuação de um ou de outro objectivo consoante o tipo de famílias verificamos que, todas as famílias do grupo A consideram procurar que os seus filhos desenvolvam, principalmente, competências de relação com os outros, expressando-se do seguinte modo:

" Eu preparo-o para ser uma pessoa solidária com os outros, amigo, responsável e sincero" (Família L)

" espero que apoie as outras pessoas; sempre os eduquei a olhar para as pessoas que podem estar numa situação pior (Família D)

Na investigação desenvolvida por Kellerhals e Montandon (1991), a que temos sobejamente aludido, este tipo de famílias valorizava, em larga maioria, qualidades que se prendem com a acomodação e não objectivos de cooperação, como nos casos por nós considerados.

O contexto social que nós estudámos, manifesta ainda muitas características de uma comunidade, onde as pessoas se encontram inseridas em redes apertadas de relações sociais e onde, num reduzido espaço geográfico, a vida de cada um decorre substancialmente sobre os olhares dos outros. Tal circunstância, para além de sustentar sistemas apertados de controlo social, pode conduzir a uma valorização de relações pessoais e directas<sup>(1)</sup> e a uma primazia das relações sentimentais, relativamente às utilitárias.

Estes, poderão constituir factores contingenciais que, por hipótese, conduzirão as famílias a acentuar na educação dos seus filhos a importância de uma postura de relação com os outros, alicerçada na defesa de valores como a solidariedade e a lealdade, reforçando deste modo redes de relações sociais ainda muito baseadas no interconhecimento.

Todas as famílias que incluímos no grupo B, apontam os objectivos de autoregulação como sendo os que orientam a educação que transmitem aos seus filhos; recordemos que apesar de se tratar de famílias em que os seus membros se encontram ligados pela similitude que os une, sustentam muitos contactos com o exterior.

Por outro lado, verificámos que são famílias com capital cultural de nível médio e superior, que manifestam ter alguma informação da carácter científico sobre a criança e o seu desenvolvimento, o que poderá contribuir para que a "autoregulação... apareça como uma espécie de norma cultural própria a estes estratos sociais" ( Kellerhals e

---

<sup>(1)</sup> De notar que estas famílias manifestaram valorizar as relações de amizade e parentesco.

Montandon, 1991, p. 57). Vejamos como traduzem, algumas destas famílias, o sentido da sua acção educativa:

"Nós estamos a prepará-la para ser autónoma, auto-suficiente, ter capacidade de decisão. Vamos prepará-la para assumir o mundo e as coisas" (família E).

"Preparamo-lo para ser autónomo, para poder escolher, ele próprio, o caminho que quiser" (família N).

A ambição destas famílias é criar uma **"personalidade pouco dependente de vassalagens sociais, regionais..."** (p. 53), por forma a que o espaço físico onde a criança se insere e a rede de relações que a integra, não constituam obstáculos à formalização e prossecução do projecto de vida ambicionado:

" Nós vamos prepará-la para, se ela quiser, poder ir para o Continente tirar o seu curso, sem dificuldades ..." (família E).

As famílias do grupo C, ao contrário das anteriores, não apresentam unanimidade relativamente à identificação de um fio condutor para a educação da criança. Enquanto que uma das famílias valoriza a cooperação, a outra coloca a tónica na acomodação, ou seja, no desenvolvimento, na criança, de aptidões que lhe permitam adaptar-se às características e exigências do meio:

"Eu gostava que ela fosse uma pessoa organizada, empenhada, responsável pelos seus actos..." (família H)

Denota-se neste enunciado que, as qualidades a incutir na criança são tidas como instrumentais no desenvolvimento de aptidões que lhe permitam definir finalidades de vida, a que não são alheios o sentido das obrigações e até, como demonstraremos mais adiante, a escola e o êxito escolar.

Ainda no grupo C, há uma família que valoriza objectivos de desenvolvimento da *sensibilidade* da criança (Kellerhals e Montandon, 1991). Trata-se de uma expressão que pretende designar actuações educativas que **"acentuam o desenvolvimento, na criança, de potencialidades artísticas, afectivas ou o bem-estar da criança"** (p.60):

"Eu quero que ele tenha interesse pela vida, que tenha bem estar físico e espiritual, que seja bom no desporto, mas também que tenha carácter" (Família B)

Por último, no grupo D, os pais salientam objectivos igualmente de acomodação, sendo bem precisos no direccionamento que procuram dar à educação que transmitem ao filho:

" Fazemos tudo para que seja uma pessoa trabalhadora" (Família G)

Como vimos anteriormente, trata-se de uma família que valoriza a actividade profissional como instrumento para aumentar os recursos económicos e o correspondente nível de vida.

Finalmente, gostaríamos de salientar que, ao questionarmos os pais sobre os objectivos do seu empreendimento educativo, eles perspectivaram fundamentalmente o adolescente e adulto que estão a formar, o que acentua a característica da educação como uma acção de longo prazo.

#### *Princípios e técnicas educativas*

Se bem que a educação seja um projecto a longo prazo, ela vai sendo sedimentada, paulatinamente, através das acções e interacções quotidianas que se desenrolam no interior do grupo familiar. Isto significa que, se quisermos entender a lógica dessas interacções, temos de questionar-nos acerca dos mecanismos que os pais utilizam, para tornarem possível a concretização de uma educação balizada pelos objectivos enunciados anteriormente.

Com a finalidade de explicitarmos tais mecanismos, tratámos de questionar os pais sobre os meios que utilizam para imprimirem à sua acção educativa o cunho particular que ela manifesta. Analisando as suas respostas, desembocámos em três temas, a

saber: princípios educativos, técnicas mobilizadas e formas de concertação da actuação educativa entre os membros do casal.

Se considerarmos que, os princípios educativos são o fundamento das atitudes que estruturam a relação pais-crianças, podemos verificar, apoiados na categorização de Kellerhals e Montandon (1991), que as famílias podem orientar a educação com princípios relativos à "**estabilidade do meio**", ou apostar preferencialmente na "**relação dual**".

No primeiro caso, o importante parece ser o propiciar à criança um clima familiar harmonioso (*segurança afectiva*) ou transmitir-lhe uma disciplina de vida, de modo a prepará-la para enfrentar a sociedade (*segurança normativa*). No segundo caso a aposta dos pais vai para a relação com a criança, quer envolvendo-a afectivamente (*amor*), quer explicando-lhe os acontecimentos e as coisas (*diálogo*).

Ao considerarmos as técnicas educativas, estamos a evidenciar as tácticas dos pais para conduzirem a criança a assumir ou eliminar determinados comportamentos. Ou seja, são mecanismos que permitem reforçar e legitimar a autoridade dos pais, que se pode manifestar sobre diferentes combinações, que vão da utilização preferencial do "**controlo**" até à "**motivação**". O primeiro apela para actuações mais conotadas com interdições, sanções, exigências, obediência. A segunda está mais orientada para, através do diálogo e da negociação, se persuadir a criança, por forma a esta aderir a modalidades de acção valorizadas pelos progenitores.

Considerámos que a forma como os pais negociam, entre si, a acção educativa, seria um índice igualmente válido para dar conta dos mecanismos parentais de estruturação e manutenção do sistema de relações familiares e de actualização de concepções educativas. Assim, tomámos como referência o acordo entre os elementos do casal, no sentido de verificarmos se a actuação educativa dos pais é objecto de

reflexão e domínio de acções concertadas, para estabelecerem os princípios, normas e regras que parametrizem o comportamento da criança.

Atendendo aos casos por nós estudados, verificámos que as famílias que enquadrámos no grupo A - e que diziam orientar-se por objectivos de cooperação - parecem valorizar como princípios educativos o *diálogo* (3 famílias), o *amor* (1 família) e a *estabilidade normativa* (1 família).

Os pais que colocam a tónica no diálogo, parecem provocar a existência de um clima de compreensão e confiança, que permitirá à criança entender melhor os acontecimentos e as coisas:

" Nós educamos os nossos filhos, ensinando-lhes que a falar é que a gente se entende. Falamos muito com eles, a explicar as coisas..." (família A)

A família que valoriza a estabilidade normativa, aposta sobretudo na aquisição de modos de relação com os outros, considerando importante que os pais preparem as crianças para que estas se saibam comportar na sociedade; a outra família considera importante, acima de tudo, "acarinhar" a criança e mostrar compreensão para com ela.

De uma maneira geral, poderemos dizer que as características de compreensão e de diálogo subjacentes à relação conjugal - tal como estes casais a relataram - parecem prolongar-se para a perspectiva de educação que enunciam.

No que respeita às técnicas educativas, todas estas famílias manifestam utilizar, predominantemente, a motivação como meio para adquirir da criança os comportamentos desejados, sendo o castigo, a punição e a interdição utilizados em raras situações e casos limite:

"Explicamos, muito claramente, o que deve e não deve fazer e ele corresponde" (Família J)

"Educar também é fazer com que ele perceba as coisas" (Família F)

"Procuro dar uma educação tranquila: quando fazem algo errado não deixo usar a bicicleta ou ver desenhos animados" (Família D")

Relativamente à concertação de acções entre o casal, nenhum casal deste grupo considera planejar antecipadamente a educação da criança, ou seja, não discutem os objectivos e formas de actuar em relação a ela, antes procurando que da acção transpareça esse acordo:

"procuramos muita sintonia nas coisas que fazemos em relação aos miúdos"  
(Família J)

Estes casais reconhecem que, sendo a mãe a maior responsável pela gestão quotidiana da vida da criança, fundamentalmente no que respeita a questões logísticas, o estabelecimento de normas e regras de educação da criança é uma responsabilidade partilhada. Consideram ainda que, estas normas e regras, embora funcionando como elementos de controlo da actuação da criança, deixam a esta uma grande margem de manobra. E os pais explicam de duas formas essa actuação:

"Como estamos muito pouco tempo com ele, no tempo em que estamos procuramos não ser muito rígidos" (Família F)

" Temos tendência a deixa-los fazer o que querem, porque somos pouco enérgicos e disciplinados" (Família J)

No grupo B, os princípios educativos enunciados pelas famílias repartem-se entre uma *segurança afectiva* (2 respostas) e uma *estabilidade normativa* (2 respostas). Verificamos que, enquanto as famílias do grupo anterior colocavam maioritariamente a tónica na "relação dual", estas preocupam-se essencialmente com a "estabilidade do meio", procurando proporcionar à criança, quer um bom clima familiar, quer condições propícias para uma melhor adaptação ao mundo exterior.

De facto, uma das famílias que diz apostar na segurança afectiva como marca da sua educação, traduz assim tais princípios:

" Procuramos dar-lhe um bom ambiente e o nosso apoio" (família N)

As famílias que dizem promover uma estabilidade normativa, parecem preocupar-se em preparar a criança para enfrentar a sociedade:

"Educar, para mim, é dar os padrões da sociedade, o que toda a gente aceita como normal: valores religiosos, a honestidade, a integridade... (família E)

Pode acontecer que esta sociedade apareça perspectivada como discriminatória, senão mesmo hostil e agressiva<sup>(1)</sup>, devendo então a educação dotar a criança do potencial necessário para esta poder reagir nesse contexto:

"temos de lhe ensinar valores de honestidade, sinceridade, trabalho, mas também agressividade para se poder defender numa sociedade, onde vemos que nem sempre vencem os mais capazes" (família I)

Também estas famílias consideram que utilizam, predominantemente, a motivação para controlarem o comportamento da criança, mas não deixam de salientar que a família se rege por normas e regras explícitas, às quais é exigida conformidade:

"Nós somos muito exigentes para com o nosso filho, porque consideramos que se deve ser exigente para com as crianças" (família M)

De salientar ainda que, três das quatro famílias incluídas neste grupo, reconhecem que a sua acção educativa é objecto de concertação e de discussão entre o casal:

"os pais têm objectivos, preocupações e linhas de orientação e conversamos muito sobre isso" (família I)

"Falamos muito sobre o comportamento dele e do nosso em relação a ele..."(família N)

A outra família deste grupo, reconhece a necessidade de deixar transparecer, para as crianças, um acordo entre os pais, mas, em rigor, não planificam antecipadamente a sua acção.

Comparativamente com as famílias anteriores, estas apresentam, por acordo entre o casal, uma maior estruturação das normas e regras que regem as relações com as crianças não no sentido da imposição, mas no sentido de definirem claramente, em todo o processo relacional, o lugar da criança e a sua margem de manobra no sistema de interacções.

---

<sup>(1)</sup> Denota-se que esta visão da sociedade é muito marcada pela forma como as experiências profissionais do pai têm decorrido e que, no essencial, se têm manifestado bastante competitivas.

O outro grupo de famílias (C), coloca a tónica na "relação dual" que os adultos estabelecem com a criança. Duas das famílias, apostam no amor que envolve essa relação como sendo a característica que melhor os define:

" Eu penso que a educação deve dar amor e carinho para ele crescer o melhor possível" (família B)

A outra família, vê no diálogo o melhor meio para promover a educação, traduzindo a sua concepção deste modo:

" À medida que vão crescendo, vão aprendendo e nós temos que lhes explicar bem as coisas para que ela possa formar ideias e opiniões (família H)

De notar que são famílias onde é especialmente a mãe que se encarrega da educação dos filhos, pelo que as entrevistas decorreram muito em função das suas opiniões.

Talvez por isso mesmo, a educação da criança não seja objecto de uma planificação e discussão sistemática entre o casal:

" Eu e o meu marido nunca conversamos sobre a educação dele" (Família B)

" Conversamos só em relação a coisas como mudança de colégio, etc..." (Família C)

Relativamente às técnicas de influência sobre a criança, estas famílias reconhecem a utilização preferencial da motivação. Mas também se denota aqui, que o estatuto parece fundamentar a autoridade, pois as próprias mães reconhecem uma maior obediência da criança às determinações do pai, que parece impôr-se não tanto pela coersão, quanto pela capacidade de motivar a criança para esta assumir determinado comportamento:

"...tem de se ter muita compreensão para com os miúdos" (pai - Família B)

"... ele a mim não me ouve e eu, às vezes, tenho de bater" (mãe - Família B)

Na família que incluímos no grupo D, os pais manifestaram uma enorme dificuldade em expressarem as suas opiniões, mas o que disseram encaminha-nos no sentido de

consideramos que a marca da sua relação com a criança é a procura de uma segurança material, para que ela não seja privada das coisas materiais de que necessita e do que deseja possuir.

A profissão do pai afasta-o das questões de gestão quotidiana da vida da criança, pelo que cabe à mãe levar a cabo essa tarefa:

" O meu marido e eu não conversamos sobre a educação dele, e ele deixa muito a educação por minha conta" (Família G)

Cabe ainda à mãe definir as normas e regras que gerem as relações com a criança, preocupando-se em adoptar, para com ela, uma postura de compreensão e de aposta na motivação:

" É muito pequeno e há muitas coisas que não percebe, mas tento fazer-lhe ver as coisas que faz mal" (Família G)

#### *Referências a modelos exteriores*

Outra questão que se coloca no domínio da educação familiar, é a de saber o que influencia esta educação que os pais definem para os seus filhos, ou seja: quais as fontes onde eles vão buscar a inspiração para arquitectar e desenvolver as suas práticas educativas?

Ora, todas as famílias foram unânimes em considerar que a educação que tinham recebido dos seus pais era, de alguma forma, a referência mais importante para a sua acção educativa<sup>(1)</sup>.

Outra virtualidade da análise desta questão, reside no facto de nos permitir explicitar o sentido da mudança em educação familiar, formulação que S.Grácio (1990), enuncia do seguinte modo:

---

<sup>(1)</sup> Apenas um casal reconheceu trocar impressões com outros casais sobre a educação das crianças.

" Se [a experiência ulterior] estiver tendencialmente ajustada às disposições transmitidas no quadro familiar, as correspondentes práticas educativas não-de ser, em geral, consideradas válidas pelos agentes a elas sujeitos, que, assim, as reproduzirão face à sua própria descendência. Pelo contrário, se a experiência desmentir os princípios e o estilo de educação recebida pelos pais, esta tende a perder valor e raramente será aplicada integralmente aos descendentes" (p. 108).

Ora, também no estudo por nós desenvolvido, os pais se situaram relativamente à educação que tinham recebido, enquadrando-a na sua prática de forma diversa: alguns casais (8) consideram que no essencial reproduzem o modelo educativo que experienciaram, enquanto que os restantes (5), salientam que a sua actuação não só escapa ao modelo dos seus progenitores, como pode, nalguns casos, seguir um percurso contrário.

Algumas das famílias que incluímos no grupo A, justificam do seguinte modo a sua consonância com os modelos parentais:

"Eu aprendi com o meu pai como educar os meus filhos" (Família A)

"Criei os meus filhos da forma que fui criada; os meus pais foram pessoas muito evoluídas para a época" (Família D)

Das cinco famílias incluídas neste grupo, apenas uma assume praticar uma educação muito diferente:

"Claro que estamos marcados pela educação que os nossos pais nos deram, mas fazemos as coisas de um modo muito diferente" (Família J)

As famílias do grupo B, consideram que os princípios e os valores que defendem são congruentes com os que os seus pais defendiam, mas não efectuem uma transposição automática para a sua prática, porque reconhecem que na sociedade ocorreram muitas transformações, que devem ser valorizadas:

"Estou preocupado em transmitir, à minha filha, os valores que me transmitiram a mim, que são sagrados e intocáveis, mas adaptados à sociedade de hoje" (Família E)

" Fazemos como os nossos pais, mas a sociedade de hoje tem exigências maiores, pelo que temos de nos adaptar" (Família I).

Não podemos escamotear que se trata de famílias que manifestam uma grande sensibilidade ao mundo que as rodeia, projectando para aí a educação dos seus filhos.

No grupo C, as famílias consideram que a educação que receberam dos seus pais não é compatível com a situação actual, pelo que reviram e modificaram, em muito, esse modelo:

"Como vimos que muitas coisas que os nossos pais fizeram, deram erradas connosco, modificámo-las..." (família B)

"Temos uma abertura com elas, que os nossos pais não tiveram connosco" (Família C)

Por último, a família incluída no grupo D considera que, no essencial, seguem as opções que os seus pais seguiam.

Se nos detivermos sobre a investigação desenvolvida por Kellerhals e Montandon (1991), observamos que, a maioria dos casais estudados pelos autores (81%), refere a educação que recebeu dos seus pais, como recurso que lhes permite regular as suas próprias atitudes educativas.

#### *Expectativas e projectos de futuro*

Sendo a educação um projecto de futuro, podemos considerar como pilar importante da acção educativa, os planos que os pais formalizam para os seus filhos. Esses planos contêm aspirações e expectativas, relativamente ao futuro dos seus descendentes, procurando, muitas vezes, através deles "...prolongar... as propriedades de melhoria material e eventualmente posicional da sua trajectória..." (Grácio, 1990, p. 108).

Na sociedade actual, apesar da quebra, no ritmo, do crescimento económico e de todas as incertezas que advêm da desarticulação entre diplomas e oportunidades

profissionais, a aposta na escolarização continua a ser encarada como o meio mais eficaz de os indivíduos satisfazerem os seus desejos de aproximação a "modelos dominantes de "prestígio" e ascensão social" (Benavente, 1990, p.139).

Deste modo, verificamos que a maioria das famílias (9) que estudámos, continua a conceder à escola o papel de protagonista na consolidação do futuro dos seus filhos, enquanto que as restantes (4) consideram que os projectos de futuro devem ser construídos pela criança, em função dos seus próprios desejos e aspirações.

De acordo com os grupos que temos vindo a considerar, verificamos que é no grupo A que se concentra o maior número de famílias que deixam ao critério da criança as escolhas a realizar. Com efeito, três das cinco famílias situam-se nesta linha, que uma das famílias sistematiza deste modo significativo:

" Tentamos dar-lhe orientações para que faça as suas opções de uma maneira consciente e esclarecida" (Família L)

Trata-se de famílias com formação de nível superior. As outras duas famílias, com formação ao nível da escolaridade básica e Curso Comercial, apostam na escola como forma de escapar a uma previsível forma de vida :

"Eu gostaria que ele tirasse o seu curso, mas ele é que sabe. A minha profissão dá muito trabalho..." (Família F)

"Nós fazemos tudo isto para que eles tirem o seu curso. Se não estudarem, tenho que os pôr a trabalhar..." (Família A)

A escola parece surgir, para estas famílias, como o único meio capaz de arrancar os filhos a uma situação de vida próxima da sua e, indubitavelmente, marcada por algumas dificuldades e privações.

No grupo B, a procura de educação parece reunir o consenso destas famílias. Tratando-se de casais com um nível de instrução médio e superior, vêem na escola, o mecanismo capaz de manter e consolidar os seus próprios padrões de vida:

"Profissionalmente temos algumas ambições em relação a ela; ela hoje diz que quer ser médica, mas logo se vê..."(Família E)

"Preocupo-me com o futuro dela, com o que vai fazer e escolher ... e apoiamos se isso fôr compensatório para ela..." (Família I)

A dimensão dos projectos que realizam para os filhos e a avaliação que realizam do que será o "mais compensatório" para eles, parece-nos serem subsidiárias da permanência daqueles no sistema escolar, enquanto garantia de um rendimento económico mais elevado, associado a um rendimento social e simbólico compatível.

No grupo C, composto por três famílias, as opiniões sobre o futuro escolar e profissional das crianças não são idênticas. Enquanto que duas das famílias vêem na educação uma forma das crianças afirmarem a sua posição no mundo, a outra considera que deve ser a própria criança a escolher e traçar o seu percurso uma vez que:

" Já os nossos pais tinham projectos em relação a nós e saiu tudo furado; não fazemos projectos para o futuro, porque os tempos estão difíceis" (Família B)

A clarividência que estes pais manifestam, ao limitarem as suas aspirações e expectativas em função da avaliação que realizam das suas possibilidades objectivas, resulta, em grande parte, do facto da escola lhes ter refreado as suas próprias expectativas, ao defrontarem-se com ausência de saídas escolares e profissionais após frequência do ensino secundário<sup>(1)</sup>.

No grupo D, não é colocada a tónica sobre a obtenção do diploma por parte da criança, provavelmente porque tal a arrancaria ao quadro de vida dos seus pais e projectá-la-ia num destino social alheio ao que estes se propõem construir para as crianças:

" tudo o que estamos a arranjar [negócios] é para eles..." (família G)

Depois de termos sistematizado e clarificado as concepções educativas dos pais, acerca da educação dos seus filhos - em ligação com as características de

---

(1) O pai encara a profissão como a "saída possível" e a mãe está desempregada

funcionamento familiar - vamos analisar, igualmente, as suas concepções, acerca da instituição de educação e das funções que esta cumpre relativamente à criança.

## Capítulo IV

### O Significado da Educação Pré-Escolar para as Famílias

Será que os pais encaram a educação pré-escolar como um "mal necessário", uma necessidade que advem de constrangimentos impostos pela organização da sua vida quotidiana, ou valorizam, fundamentalmente, as finalidades educativas, logo, de promoção do desenvolvimento da criança, subalternizando, desse modo, a função primitiva do Jardim de Infância, enquanto instituição de "guarda" das crianças?

Que influências consideram que o Jardim de Infância exerce, quer sobre a vida da criança, quer sobre o seu desenvolvimento? Por outro lado, ao confiarem o seu filho a uma instituição e a uma pessoa estranha, que imagens formulam dessa pessoa, ou seja, como a encaram, do ponto de vista do seu impacto sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança?

Neste sentido, na análise das respostas dos pais destacámos questões que relevam do significado conferido, por aqueles, à educação pré-escolar. Tais questões são evidenciadas por referenciais como: as funções atribuídas ao Jardim de Infância, as consequências da frequência deste sobre a criança e o seu desenvolvimento, e a maneira como os pais perspectivam a própria educadora de infância.

#### *Funções conferidas ao Jardim de Infância*

Como salienta Silva (1982), são cometidas à educação pré-escolar essencialmente três funções, historicamente sequenciadas: função de "guarda" da criança, induzida pelo acesso da mulher ao mundo do trabalho; função educativa, justificada pelo propiciar actividades e experiências com finalidades de promoção do desenvolvimento global da

criança e, ainda, uma função "preventiva" do insucesso escolar, virtualidade que tem sido demonstrada por diversas investigações realizadas neste domínio.

Ora, quando questionamos os pais acerca dos factores contabilizados para optarem pela instituição de educação, a sua resposta reflecte as funções enunciadas anteriormente.

Duas famílias esperam que o Jardim de Infância prepare melhor a criança para a escolaridade e que esta experiência lhe permita colmatar possíveis dificuldades futuras. Outras duas famílias consideram que ele serve, essencialmente, de "guarda" da criança, pelo que a sua frequência, pela criança, é resultante de uma necessidade que deriva da ocupação profissional da mãe. Ainda mais duas famílias, colocam a tónica na aquisição de conhecimentos mais específicos e realização de actividades que potencializam o seu desenvolvimento, enquanto que as restantes sete apontam para funções mais conotadas com a socialização, que relevam:

\* do proporcionar experiências de interacção social e estimulação interpessoal fora do contexto da família nuclear, de modo a garantir a inserção sócio-cultural das crianças nos valores e normas sociais" (Formosinho, 1994, p.8).

Analisando a variação das respostas pelos grupos definidos no capítulo anterior, observamos que no grupo A as opiniões das famílias sobre as funções da educação pré-escolar, se dividem entre a função de preparação para a escolaridade (2 famílias), a função de "guarda" da criança (2) e, apenas uma família, salienta as implicações do Jardim de Infância sobre o desenvolvimento da criança.

Relativamente às duas primeiras famílias, não existe uniformidade nas opiniões. Uma das famílias considera que o Jardim de Infância prepara a criança para a escolaridade:

\* eu acho que é muito bom porque vão para a escola menos tapados, mais abertos"  
(Família A)

A outra família, tem uma análise crítica das actividades desenvolvidas no Jardim de Infância, considerando que este deveria debruçar-se sobre outros conteúdos:

"Eu, no princípio, perguntei se iam aprender a ler e escrever e ela disse que sim, mas até agora nada" (família D)

As duas famílias que perspectivam as funções de guarda para esta instituição, consideram que se não tivessem obrigações profissionais, se encarregariam da criança até à sua entrada para a escola:

" Se se pudessem ter os filhos em casa até à idade escolar eu achava melhor, falo por mim. Se não, em vez de estarem com pessoas sem formação, devem ir para o Jardim de Infância" (família J)

"Ele está lá por necessidade nossa..." (família F)

De notar que se trata de famílias que assumem a influência dos valores religiosos sobre as suas condutas, o que provavelmente contribui para lhes fundamentar a convicção de que cabe à família o papel primordial na educação da criança.

As famílias incluídas no grupo B, valorizam a função de socialização da criança (4). Reconhecem que, para além de aprendizagens específicas que a criança possa realizar, o contexto fornece oportunidades para se apreenderem e ensaiarem modalidades de relação com os outros:

" a partir de certa altura precisam do convívio de outras crianças para se habituarem a viver em sociedade" (família I).

É também esta a perspectiva defendida pelas três famílias que integram o grupo C. Reconhecem à educação pré-escolar a possibilidade de permitir à criança, paulatinamente, desenvolver as suas capacidades mediante as aprendizagens que pode realizar com os seus pares, o que uma das famílias retrata assim:

"está na escola para se desenvolver em contacto com os outros miúdos" (família B)

A família que incluímos no grupo D argumenta no mesmo sentido, acometendo ao Jardim de Infância responsabilidades na socialização da criança.

"À escola ela só vai para brincar e ela queria aprender, por isso desestimulou-se e falta muito... pinta, desenha, tudo coisas que está farta de fazer em casa..." (família D)

Trata-se de uma família, com uma posição económica privilegiada, que manifesta uma opinião sobre a instituição de educação, próxima da que Liénard e Servais (1982) observaram em famílias pertencentes a classes superiores. As palavras dos autores, poderão ajudar-nos a traduzir melhor a nossa percepção sobre a significação que esta família confere à instituição de educação:

"Na pequena infância, as aprendizagens traduzem um conjunto no qual o escolar tem o seu lugar, mas unicamente o seu lugar, porque o trabalho pedagógico familiar fornece por vezes antes, frequentemente de maneira directa e quase sempre ao nível e nos locais mais legítimos, as ocasiões, as experiências e os instrumentos de produção e apropriação da cultura" (p. 97).

Assim, a banalização das aprendizagens na escola infantil, veiculada pelas afirmações desta família, poderá ser explicada pela sua constatação de que, as actividades do Jardim de Infância pouco ou nada acrescentam ao **"trabalho pedagógico"**, tal como é realizado em casa.

As outras famílias deste grupo reconhecem que a criança usufrui desta sua inserção num contexto formal:

"O colégio aproximou-o dos outros miúdos e isso modificou-o bastante" (família L)

Mesmo as famílias que defendem que a institucionalização das crianças é o resultado de uma necessidade de "guarda" e não propriamente uma procura de educação, reconhecem os efeitos benéficos desta sobre a criança, quer ao nível da adopção de regras de gestão do seu quotidiano, quer ao nível de desinibição pessoal:

"Aprendem a ser disciplinados, a repartir o tempo e respeitar horas, porque eu sou pouco enérgica e disciplinada" (família J).

"Está muito mais desenvolvido, fala mais, está menos envergonhado..." (família F)

No grupo B, as famílias valorizam os efeitos de Jardim de Infância no desenvolvimento da sociabilidade (3) e interesse e atenção (1), enquanto que no grupo

C, os pais evidenciam não só estes efeitos, como ainda o desenvolvimento da própria linguagem:

"Eu acho que ele está mais desenvolvido na linguagem: fala mais e conhece mais termos..." (família B)

No grupo D, a tónica também é colocada no desenvolvimento das capacidades da criança, especificamente o interesse pelas coisas que o rodeiam.

#### *"Olhares" sobre a educadora*

Na procura da compreensão da importância do Jardim de Infância para as famílias, afigura-se-nos pertinente que nos questionemos sobre a concepção dos pais acerca da educadora e do papel que esta desempenha junto da criança.

A nossa preocupação não é a de estabelecer a avaliação que as famílias realizam do desempenho profissional da educadora, mas sim, a de traduzir e analisar uma característica que transparece no discurso daquelas, preocupadas em veicular a sua percepção sobre a pessoa a quem confiam, durante um longo período, a guarda e educação do seu filho.

Olhando o fenómeno nesta óptica, sentimos que os depoimentos dos pais sobre esta questão, continham dois sentidos: ao opinarem directamente sobre a educadora e a sua acção junto da criança, eles, indirectamente, veiculam a sua percepção acerca da maneira como o seu filho é tratado.

Ora, o discurso das famílias traduz, essencialmente, três posicionamentos face a esta questão.

Há famílias (10) que confiam, ou esperam poder confiar, na educadora, porque reconhecem que é uma especialista em questões educativas, o que leva inclusivamente

algumas destas famílias (2) a procurarem as suas opiniões e conselhos sobre a educação da criança e acções a desenvolver com ela.

Outras (2), aceitam o facto de ser alguém significativo para a criança, uma pessoa a quem esta se ligou afectivamente e, logo, com influências na sua vida.

Por último, há uma família que, numa atitude de congruência com a sua postura relativamente à leitura que realizou das influências do Jardim de Infância sobre a criança (que considerou não detectar nenhuma), manifesta desconfiança na forma como a educadora lida com a criança, postura que traduz da seguinte forma:

"Eu acho que ela está pouco preparada para detectar as capacidades das crianças e as suas necessidades, por forma a não fazer uma coisa global" (família D)

A crítica, justificada por desajustamentos ao nível da formação da educadora, traduz um relativo antagonismo entre a visão que, da criança, pais e educadora manifestam. Montandon e Perrenoud (1987), consideram ser este um dos argumentos que justifica a fragilidade do diálogo entre os dois actores:

" Os pais consideram as suas crianças como *seres únicos*; eles estão atentos às suas particularidades e necessidades afectivas. Os professores vêem cada aluno como membro de um *grupo*, no seio do qual é preciso instaurar uma certa igualdade de tratamento..." (p. 13)

As outras famílias incluídas no grupo A, colocam-se numa postura de confiança na capacidade da educadora lidar e educar os seus filhos:

"Nós temos confiança nela, porque ela definiu-nos os objectivos, o programa de actuação e, a partir daí, descansámos" (família L)

Uma das famílias deste grupo, de nível económico mais baixo, reconhece à educadora, para além de preparação científica, a capacidade de os aconselhar e auxiliar na relação com o mundo exterior e na mobilização dos recursos da comunidade de que necessitam, pelo que a utilizam para se gerirem num contexto social vivido como algo de complexo:

"Ela é uma pessoa que sabe muito do que faz. O nosso filho mais velho tem problemas na fala e não sabíamos o que fazer; ela indicou-nos um pediatra e o miúdo tem evoluído muito" (família A).

No grupo B, as famílias também manifestam confiança na educadora, evidenciando, uma delas, o facto de esta ser uma pessoa com um sentido especial na vida da criança:

"Ela é uma pessoa significativa para o meu filho, que fala muito na sua educadora e no que ela diz..." (família M)

No grupo C, a anuência das famílias vai para a confiança na actuação da educadora e uma das famílias reconhece erigir a educadora como uma **"conselheira pedagógica"** a quem solicita indicações:

"Falo muito com a educadora sobre qual a melhor maneira de a educar [filha] e actuar para com ela, no sentido de me dar conselhos porque é mais experiente" (família H)

Estamos em presença de uma actuação que Liénard e Servais conotaram, no estudo já referenciado, como mais próxima de famílias da classe média em que:

"Pedindo incessantemente conselhos às professoras, perguntadores obstinados a propósito do rendimento e da atitude da criança... os pais possuem em casa um equipamento cultural que, redobrando o da escola, é utilizado segundo uma moral de conformidade às instruções desta." (p. 95)

De facto, a mãe reconheceu que procura prolongar em casa muitas das actividades características do Jardim de Infância e, para esse efeito, a criança possui em casa um espaço próprio, onde é visível esse **"equipamento cultural"** de que falam os autores: jogos variados, livros, instrumentos musicais, computador, entre outros.

A família incluída no grupo D regista também a importância afectiva da educadora para a criança:

"Ele gosta muito da educadora, ela motiva-o muito e sabe muito bem como fazer as coisas com ele" (família G)

Estamos convictos que a abordagem destas questões nos poderá conduzir à delimitação de alguns eixos de compreensão das estratégias relacionais da família com

o Jardim de Infância, nomeadamente na identificação de alguns factores facilitadores ou obstaculizantes da relação.

## Capítulo V

### A relação das famílias com o Jardim de Infância

Tem existido um relativo consenso, acerca da necessidade de estreitar as relações entre a família e a escola. Com efeito, tanto as autoridades escolares, quanto as famílias, ou os professores, têm manifestado - frequentemente mais na retórica que na acção - a premência de um envolvimento dos pais no processo escolar dos seus filhos, actuação de onde se crê resultarem vantagens a serem contabilizadas pelos diferentes actores em presença.

De entre o quadro legislativo que rege a educação pré-escolar, salientam-se as disposições contidas na Lei de Bases do Sistema Educativo, que enunciam deste modo as relações esperadas entre a família e a instituição de educação:

"A prossecução dos objectivos [da educação pré-escolar] far-se-á de acordo com conteúdos, métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar" (artº 5º)

Apesar do carácter ambíguo e vago da expressão "articulação" presente neste enunciado, afigura-se-nos que uma interpretação possível, poderá reenviar para a necessidade da família e escola interagirem, enquanto duas instituições com interesses e actuações cujo sentido deverá ser mutuamente reforçado.

A nossa intenção reside em descortinar, sob a determinação emanada pelos dispositivos legais, qual a realidade concreta e quotidiana dessa relação e que modalidades, dimensões e limites ela tende a assumir.

Questionamo-nos se a percepção que se tem de que **"os pais das crianças dos jardins de infância estabelecem contactos muito mais frequentes e variados"** (Don Davies, 1989, p. 60), não será uma generalização sumária, fruto de algumas

observações empíricas, que escamoteiam as variações que podem ocorrer em função de contextos organizacionais, familiares e sociais diversos.

Isto significa que o estabelecimento de uma definição da frequência, natureza e modalidades de relação sem ter em conta o particular e o contingente, subestima não só o reconhecimento da variabilidade das estratégias e meios mobilizados nas situações concretas, mas igualmente a compreensão do peso de factores como as concepções e expectativas, quer de pais, quer de educadores, em matéria de relação mútua.

A nossa preocupação, ao desenvolver uma investigação deste pendor, é a de perspectivar o sentido de que os actores sociais dotam as estratégias particulares de relação que vão mutuamente construindo. E, esta apreensão das intenções e motivações que orientam as acções dos actores, não pode negligenciar a sua referenciação aos contextos onde ocorrem, por forma a não comprometer a sua inteligibilidade:

*\* Analisar os jogos dos actores em contextos organizacionais, examinar os seus objectivos e interesses... é investir nesta região "mediana" da realidade que foi explorada, principalmente, pela sociologia das organizações. [...] Os jogos jogam-se entre organizações e, igualmente, no interior de cada uma delas\*(Perrenoud e Montandon 1988, pp 26-27)*

Destas formulações derramam implicações importantes para a análise dos conjuntos humanos organizados: não descurando o enquadramento organizacional das formas de acção, o observador deve focalizar os actores sociais<sup>(1)</sup>, cujos jogos têm a particularidade de desestruturar e reestruturar os sistemas em que se inserem.

Daí que, em capítulo anterior, nos tenhamos debruçado sobre a lógica de organização e funcionamento familiar e procuremos, agora, prolongar esse "olhar" para a própria instituição de educação, para posteriormente inteligirmos as estratégias relacionais entre esta e as famílias.

---

<sup>(1)</sup> Como referem Perrenoud e Montandon (1988), entre o macro e o microsociológico não há apenas, como nível intermediário, as organizações; há ainda o nível dos actores e das acções que estes desenvolvem.

## 1- O "sistema pedagógico" dos Jardins de Infância

Trata-se aqui, de tentar compreender as características das actividades que se desenvolvem nos jardins de infância estudados. Para além da nossa observação, utilizámos o material recolhido em entrevista à educadora e nas *grelhas de registo das actividades diárias*, que aquelas preencheram durante uma semana.

Uma marca das actividades que se desenrolam no Jardim de Infância é a de que não são parametrizadas por programas<sup>(1)</sup> que estabeleçam os conteúdos programáticos e os métodos e técnicas mobilizados para os atingir.

Existem sim, uma série de actividades que habitualmente são implementadas em Jardim de Infância, e que se crêem ser significativas para promover o desenvolvimento da criança em diferentes áreas, nomeadamente:

*.sócio-afectivo*: permitir vivências no grupo e experiências de autonomia, estimular o sentido e comunicação estéticas mediante diferentes formas de expressão;

*.psicomotor*: adquirir noções de espaço e tempo e a estruturação do esquema corporal, reconhecer as diferentes sensações;

*.linguístico*: exprimir-se e comunicar, aperfeiçoar e enriquecer a linguagem;

*.cognitivo*: observar as coisas, explicar e verificar, seleccionar, comparar, classificar, ordenar, desenvolver a memória e a atenção, etc...

---

<sup>(1)</sup> Se bem que o Ministério da Educação publique "Guias de Trabalho" para orientação de educadores que trabalham com crianças de 5/6 anos. Estes guias contêm os objectivos e propostas de actividades a desenvolver.

Os objectivos, definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo para a educação pré-escolar, apelam para objectivos de desenvolvimento da criança nestas diferentes áreas.

O que caracteriza o "sistema pedagógico" do Jardim de Infância é que estas actividades têm subjacentes uma determinada organização espacial, temporal e das próprias crianças. Não existem normas para tal organização, pelo que quer a sequência de actividades, quer o tipo de actividades a realizar durante um dia, são fruto dos interesses e objectivos da própria educadora.

*A organização temporal das actividades e dos grupos de crianças*

Na observação, que realizámos nos jardins de infância estudados, tomámos como referência o dia de trabalho e seguimos, na terminologia utilizada, as propostas do estudo de Dannepond em três instituições de educação infantil de bairros parisienses (1979).

Quadro nº 5 - Actividades desenvolvidas na instituição 1

Actividades colectivas	Actividades por grupos	
linguagem planificação do dia dramatização expressão plástica (fantoques e desenho) ginástica	Iniciação escrita expressão plástica (pintura colagem modelagem)	MANHÃ
jogos no exterior iniciação musical	continuação das actividades de expressão plástica actividades livres	TARDE

Quadro nº 6 - Actividades desenvolvidas na Instituição 2

Actividades colectivas	Actividades por grupos	
língua planificação do dia leitura escrita ginástica educação musical		MANHÃ
leitura de uma história	expressão plástica (pintura, modelagem, colaagem)	TARDE

Quadro nº 7 - Actividades desenvolvidas na instituição 3

Actividades colectivas	Actividades por grupos	
natureza jardinagem visita de estudo (supermercado)	expressão plástica: pintura, desenho e carimbagem.	MANHÃ

De notar que a instituição 3 apresenta características diferentes das outras, que relevam do pouco tempo de que a educadora dispõe para actividades com a criança (cerca de duas horas). Por indicações da instituição, as crianças devem cumprir, neste Jardim de Infância, uma série de rotinas durante o dia, entre as quais "dormir a sesta". Daí que, apenas as manhãs sejam utilizadas para actividades pedagógicas com a educadora, e as crianças estejam muito tempo entregues aos cuidados das auxiliares.

Comparando a instituição 1 e 2, a primeira observação que nos sugere é a de que existem actividades de naturezas diferentes: umas são as actividades de iniciação, tais como a escrita, a leitura ou a música e outras são actividades que poderemos denominar de "típicas" no Jardim de Infância:

"...partilha a educação infantil de um "vício" também muito comum na escola primária tradicional: centrar-se em actividades instrumentais - como na escola primária se pratica a leitura, a escrita e a aritmética não como meio mas como finalidade, pelo menos para as crianças; no Jardim de Infância, pinta-se, recorta-se, cola-se, contam-se histórias..." (Silva, 1982, p. 52, sublinhado nosso)

Outra diferença notória, reside na organização temporal do dia de trabalho que, na instituição 1 e 2, se reparte entre as 9 e as 15 horas. Esta organização é informal, pois não existem regras gerais conducentes a uma normalização.

Na instituição 1, verificamos que a manhã e a tarde não divide o tipo de actividades, não só porque as actividades de iniciação ocorrem durante todo o dia, mas ainda porque durante a tarde se dá continuação ao trabalho por grupos, iniciado durante a manhã.

Na instituição 2, observamos uma ruptura nítida nas actividades diárias. De manhã, decorrem as actividades de iniciação, enquanto que a tarde é reservada para as tais actividades típicas da escola infantil: a educadora lê uma história que fundamenta as actividades plásticas, realizadas em pequeno grupo.

Nesta instituição, encontramos ainda uma distinção marcada entre actividades colectivas e por grupos: as primeiras ocorrem durante o período da manhã e as segundas durante a tarde; na instituição 1 essa demarcação não existe dessa forma rígida.

As conclusões de Dannepond, apresentadas no estudo desenvolvido em três instituições de educação pré-escolar parisienses, vêm demonstrar uma estreita congruência com as nossas observações. De facto, em duas das instituições estudadas pela autora, as semelhanças com a instituição 1 e 2 são notórias.

As características da instituição, que a autora considera ser de dominância burguesa, aproximam-se da instituição 2 onde, como vimos em capítulo anterior, existe uma grande percentagem de pais com profissões de directores e quadros superiores. A instituição 1 (que tem muitos pais assalariados dos serviços e comércio), apresenta traços na organização das actividades próximas do jardim de dominância popular, estudado pela autora:

"No Jardim de Infância de Stade, de dominância burguesa, observamos uma ruptura forte entre as actividades da manhã e as da tarde. A manhã é dominada por actividades de iniciação... A tarde por actividades "típicas"<sup>(1)</sup> de Jardim de Infância. [...] em Escarpes, de dominância popular, não há a mesma dicotomia entre as actividades... pois não são as actividades de iniciação que dividem o dia" (p. 32)

As dissemelhanças encontradas nas duas instituições, relativamente às formas de agrupamento das crianças, poderão conduzir-nos a uma reflexão acerca da relação entre a educadora e as crianças. De facto, poderíamos ser conduzidos a pensar que as actividades colectivas induzem um controlo mais estreito por parte da educadora do que a actividade por grupos. No entanto, na instituição 1 verificámos, através das grelhas de registo preenchidas pela educadora, que esta, ao trabalhar por grupos, tem tendência a deixar as crianças fazer as coisas "por sua conta", nas actividades de expressão plástica e nas actividades livres.

#### *A organização do espaço*

O facto da educadora trabalhar mais com o grande grupo, ou organizar as crianças por pequenos grupos, pode ter implicações importantes sobre a organização do espaço. Se bem que a organização da sala se baseie nos "cantinhos"<sup>(2)</sup>, o que é já tradicional na prática das educadoras portuguesas, a intensidade da sua utilização não é a mesma.

Na instituição 1 verificámos uma maior utilização dos diferentes espaços existentes na sala (o espaço do grande grupo é mais utilizado no primeiro período da manhã para as actividades de linguagem e planificação do dia), enquanto que na

---

(1) No original, "activités maternelles".

(2) Nas três instituições a organização da sala apresenta: "alcatifa" que é o espaço de reunião do grande grupo; a "casinha", o "cantinho da leitura", duas mesas de trabalho destinadas à expressão plástica (uma destinada à colagem, recorte e outra para a modelagem, digitinta e outras actividades "suas"). Na instituição 2 e 3 era visível um canto da sala repleto de plantas e denominado o "cantinho da natureza". A decoração das salas é variável, pois depende quer da estação do ano, quer do tipo de trabalhos realizados pelas crianças.

instituição 2 e 3 se utiliza, durante mais tempo, o espaço da "alcatifa" e as mesas de trabalho para actividades colectivas.

Na instituição 1, o espaço da sala é considerado o espaço educativo por excelência: o espaço exterior é reservado para as crianças brincarem livremente sob o olhar (nem sempre atento, segundo a educadora) da vigilante. Na instituição 2 as saídas, da educadora com as crianças, para o espaço exterior à sala são frequentes; a educadora aproveita o espaço verde que envolve o Jardim de Infância para promover algumas actividades.

Na instituição 3, são muito frequentes as saídas para a comunidade, fazendo passeios e visitas de estudo, que depois são "exploradas":

"...como "motivação" para actividades: pinturas, colagens, "fichas", mais ou menos relacionadas com aquilo que se viu. Não haverá outro sentido para as saídas das crianças?" (Silva, 1982, p. 50)

#### *Os eixos estruturadores da actuação da educadora.*

Outra particularidade da acção educativa em Jardim de Infância, prende-se com a preocupação da educadora em dar sentido à sua actuação e garantir uma certa unidade entre as diferentes actividades.

Esta orientação é formalizada num projecto pedagógico, construído em torno de um "tema de vida", que consiste numa "aplicação pedagógica do "centro de interesse" sistematizado por Decroly" (Dannepond, 1979, p. 36) e que permite à educadora:

"...partir de um acontecimento ou de uma história suscitando o interesse das crianças e partir, progressivamente, para a criação de outros interesses" (Dannepond, 1979, p. 36)

Na instituição 1 este tema é o "Mar", e as actividades a desenvolver com as crianças são planeadas e repartidas por meses. As actividades não são rigidamente

subordinadas a este tema pois, quer o interesse das crianças, quer a existência de acontecimentos específicos a assinalar, levam à inclusão de actividades, não necessariamente em consonância com esse "tema integrador"<sup>(1)</sup>

Na instituição 2 esse tema é o "Ambiente" e, segundo a educadora, as actividades propostas às crianças podem sofrer modificações, induzidas pelos seus interesses específicos. Tem a preocupação de, pelo menos uma ou duas vezes por semana, introduzir uma actividade enquadrada no "tema integrador"<sup>(2)</sup>.

Na instituição 3, as actividades das crianças congregam-se em torno do tema "a criança e a sua comunidade", pretendendo, dessa forma, levar as crianças a conhecer o meio em que vivem. A educadora, que reconhece dar à criança oportunidade desta expressar os seus interesses relativamente a actividades a realizar, aponta alguns factores limitativos da sua acção educativa:

"a instituição dá-me pouca autonomia e pouco tempo de actividades com a criança..."

Outra característica definidora da actuação da educadora de infância, reenvia para as finalidades que orientam a sua acção. Como refere Silva (1989) citando Evans (1982), em educação de infância são valorizadas dois tipos de finalidades, que enformam diferentes modelos: há quem pressuponha que o Jardim de Infância deve preparar a criança para a vida futura, nomeadamente a escolaridade, e quem procure desenvolver na criança as suas potencialidades actuais.

As educadoras das instituições por nós estudadas, reconhecem que apesar da proximidade da escolaridade da criança as condicionam, de modo algum isso lhes determina as orientações educativas.

---

(1) Na semana em que decorreu a nossa observação, nenhuma actividade se enquadrou no "tema de vida", talvez porque se aproximava o "dia da mãe".

(2) Na semana em que decorreu a nossa observação as actividades foram: descobrir no espaço envolvente ao jardim de infância "ambientes limpos e sujos" e participar na apanha de batatas.

A educadora da instituição 1 refere que o que a preocupa é o desenvolvimento integral da criança e a relação afectiva que estabelece com ela:

" As crianças são ainda muito pequenas e precisam de muito afecto..."

A educadora da instituição 2 reconhece, igualmente, o papel primordial do Jardim de Infância no desenvolvimento das capacidades das crianças, especialmente no que respeita ao:

"... desenvolvimento da socialização e no ensinar de regras e modos de estar na relação com os outros"

A educadora da instituição 3, traduz do seguinte modo a sua actuação educativa:

" Depende muito dos grupos de crianças com que lido, mas preocupo-me em desenvolver interesses na criança, dar-lhe afecto e desenvolver a sua capacidade de interacção com os outros"

As educadoras da instituição 2 e 3 privilegiam, assim, o proporcionar à criança experiências de interacção social, procurando, desse modo, preparar a sua inserção em universos sociais diversos.

## **2. Perspectivas das educadoras acerca da actuação da família no universo da instituição educativa.**

Tivemos oportunidade de referir anteriormente, quando nos situávamos teóricamente no problema em estudo, que a relação da instituição de educação com a família constituía um dos pilares de estruturação do "sistema pedagógico" em Jardim de Infância e o destaque que lhe damos dentro desta questão deriva da sua relevância para o problema em estudo

Referimos, ainda, que não existindo a nível da educação pré-escolar obrigatoriedade jurídica nessa matéria, factores como a vontade individual da educadora e a sua formação específica nessa área (Formosinho 1994, p. 15), jogavam um papel fundamental na edificação de mecanismos, formais e informais, que garantam esse relacionamento.

Daí que a nossa pretensão se dirija, neste momento, para a sistematização dos dados empíricos acerca desses mecanismos que são utilizados nas instituições em estudo.

Segundo Silva (1982), os diferentes modelos em educação pré-escolar têm avançado propostas diversas para levarem os pais a envolverem-se ou participarem na dinâmica da instituição educativa. Para além das, já tradicionais, reuniões de pais, as propostas consistem em:

"...informação sistemática por escrito e através dos trabalhos das crianças...; fornecer instrumentos que permitam aos pais avaliar a educação dos centros...; contribuição dos pais para a elaboração de conteúdos curriculares...formação directa dos pais para que estes sejam capazes de assumir melhor o seu papel educativo" (p. 57)

"...e participação dos pais na gestão administrativa, financeira e mesmo pedagógica [da instituição de educação]..." (Projecto Alcácer, 1990, p. 174).

Ao analisarem a prática destas relações, os autores (Montandon; Don Davies; Benavente) têm destacado diversas posturas passíveis de existirem por parte dos educadores/professores, relativamente ao envolvimento dos pais na instituição e processo educativo dos seus filhos.

Entre os que advogam uma participação activa dos pais na escola e os que evitam as relações, encontra-se a grande maioria de professores que estabelece alguns contactos - individuais ou colectivos - quer porque "acreditam que os contactos são úteis, nomeadamente para o estabelecimento de um clima de confiança

elementar" (Montandon, p. 39), quer porque a isso são conduzidos pelo regulamento interno da instituição.

Os investigadores têm ainda constatado que, são poucos (Benavente), ou nenhuns (Don Davies), os professores que apoiam uma participação mais activa dos pais na escola, receando que essa actuação contribua para **"criar problemas e [...] complicar as situações"** (Benavente, 1990, p. 148), e **"interferir na competência profissional"** (Don Davies, 1989, p. 83).

Assim, apesar dos professores manifestarem o seu desagrado pela falta de comparência dos pais na escola, não se verifica o desenvolvimento de grandes esforços para alterar as situações, talvez pela segurança que advem deste modo de funcionamento onde as **"relações são codificadas e o raio de acção dos indivíduos está bem definido"** (Montandon, p. 40).

Também nas instituições por nós estudadas esta situação se verifica. Na instituição 1, a forma privilegiada de contacto com a família são as reuniões semestrais e as festas (Natal e fim de ano); o contacto "à porta da sala" também é comum. A educadora resume do seguinte modo a sua perspectiva:

"Nas reuniões de avaliação procuro dar conta à família sobre as evoluções das crianças e normalmente os pais comparecem. Os que não comparecem é por falta de tempo ou desinteresse pelos filhos".

Para esta educadora, que manifesta preferir contactos por reuniões ou festas, o papel que reconhece aos pais é o de **receptores de informação** sobre a criança e a sua evolução. Considera que é neste sentido que cabe às famílias contactarem o Jardim de Infância, porque são eles os principais interessados pelos progressos e dificuldades dos seus filhos.

Na instituição 2 são accionados, pela educadora, uma série de dispositivos que permitem o contacto com os pais:

"Eu estou sempre disponível, muito para além das reuniões: mantenho contactos individuais com os pais, estes telefonam... Para os que querem, há muita maneira de contactarmos..."

Reconhece às famílias um papel primordial de **fonte de informação** sobre a criança, fornecendo indicações sobre as suas necessidades e modos de se comportar e relacionar:

" Nos primeiros contactos eu digo sempre aos pais: eu não venho falar mas sim ouvir-vos falar do vosso filho..."

Nos contactos posteriores, procura veicular aos pais a sua perspectiva sobre a criança, alertando-os para determinadas questões:

" Eu acho que a educadora deve ser, em parte, uma conselheira da família, alertando os pais para os problemas que vai detectando na criança, quer em relação às suas capacidades, quer em relação ao seu comportamento: atenção, interesse pelas actividades, concentração..."

A educadora procura assim, de alguma forma, reforçar a moral de conformidade das famílias à instituição de educação, mediante uma tentativa de correspondência de comportamentos ou aprendizagens nos dois contextos, não só necessariamente no domínio cultural estrito, mas igualmente nas orientações morais que permitem **"inculcar [...] disposições necessárias a uma adesão nítida e franca às práticas escolares"** (Liénard e Servais, 1982, p. 86).

Na instituição 3 verificamos, igualmente, alguma diversidade de mecanismos que possibilitam a participação da família. Para além das reuniões de avaliação, a educadora recebe todas as quartas-feiras as famílias entre as 15.30 e as 16 horas, disponibiliza-se para outras formas de contacto (telefone) e "utiliza" a criança como recurso para interessar os pais pelo trabalho do Jardim de Infância:

"Para os pais conhecerem melhor o meu trabalho e colaborarem, para além de lhes explicar no princípio do ano, com acetatos, em que consiste, optei por conversar no dia anterior com as crianças sobre o trabalho do dia seguinte e elas, de uma forma ou de outra, acabam por conversar em casa e os pais acabam por estar informados do que faço com os seus filhos".

Deste depoimento depreende-se a intencionalidade da educadora de, através da criança, interessar os pais e, desse modo, provocar o seu eventual envolvimento no processo educativo, tal como decorre no Jardim de Infância. Mas Perrenoud, no artigo em que analisa a comunicação indirecta entre a família e a escola, alerta-nos para o facto de que a criança tem o poder de influenciar a "mensagem oral", pois:

"Pode esquecer-se de a transmitir...pode transmiti-la num momento e com um tom que influenciará fortemente o seu sentido."( 1987a; p. 65)

Ora, desta situação poderão resultar efeitos perversos de "desinformação", ou inclusivamente a possibilidade de se "inflectir a interpretação da mensagem", pela forma como a criança a expressa.

Esta educadora considera ainda, que os objectivos condutores da sua relação com a família são, fundamentalmente, os de, através dos pais, conhecer a criança e procurar que estes possam colaborar e dar continuidade, pontualmente, ao seu trabalho:

" tento chamar a atenção dos pais para coisas que a criança não faz de maneira a que estes, em casa, se possam aplicar com ela..."

A sua preocupação é a de envolver os pais no processo educativo, pois considera que cabe ao educador, enquanto profissional da educação, "interessar a família pela vida da criança no colégio".

Também na investigação realizada por Benavente (1990), a maioria dos professores do 1º ciclo do ensino básico que incluiu no seu estudo, restringiam as intervenções dos pais, no universo escolar, a um "papel consultivo,ou seja o de colaborar com a professora a seu pedido" e a uma "colaboração com a professora interessando-se pelo trabalho dos filhos" (p. 147).

Estas observações levam a autora a concluir que, tem cabido à instituição escolar o papel de definir os contornos que tais relações devem assumir, sendo ainda ela que

as "limita e controla, pois tem o poder de decidir dos modos que assumem essas relações" (p.148).

Para além das concepções expressas pelas educadoras, gostaríamos de inteligir quais as formas quotidianas que a relação com a família assume, partindo do pressuposto, já enunciado na problemática teórica, que a "abertura" efectiva da instituição de educação à família não pode ser avaliada apenas pela frequência e tipo de interacções directas entre pais e educadores.

Assim, torna-se necessário mobilizar outros indicadores, particularmente os que dêem conta dos mecanismos que os educadores utilizam para inteirarem a família acerca do processo educativo no Jardim de Infância, dos conteúdos que habitualmente são abordados na comunicação, bem como da relevância que os educadores concedem aos valores familiares e comunitários da criança, integrando-os nos conteúdos que lhe transmitem.

Se nos detivermos sobre o que passa neste campo na instituição 1, verificamos que a educadora utiliza a reunião do início do ano para explicar aos pais o desenrolar de actividades. Todos os contactos que ocorrem durante o ano (reuniões de avaliação ou contactos informais à porta da sala de actividades) versam uma informação sobre a evolução da criança, ou tratamento de questões logísticas, quer relativas à criança, quer relativas ao funcionamento da instituição.

Na semana em que decorreu a nossa observação, quatro famílias contactaram ou foram contactadas pela educadora. Os encontros, informais, decorreram à porta da sala de actividades e tiveram todos a mesma duração e versaram o mesmo conteúdo: duraram cerca de cinco minutos e destinavam-se a organizar a participação das crianças numa actividade pública intitulada "o desfile da primavera".

Esta educadora reconhece que não a preocupa conhecer as concepções e as expectativas dos pais acerca da educação da criança:

\* Eu não considero que a família me ajude a conhecer melhor a criança, pelos menos eu prefiro conhecê-la por mim. Aquilo que sei das famílias baseia-se na ideia que faço quando vêm ao jardim, ou quando não vêm: se vêm juntos às reuniões é porque se interessam pelos filhos; há famílias que não vêm<sup>(1)</sup> e nada perguntam sobre a evolução da criança, porque não se interessam por ela..."

Este julgamento, cujo carácter redutor é manifesto, traduzindo um desinteresse pelo conhecimento da vida familiar e comunitária das crianças, arrisca-se a ser utilizado, não apenas como simples opinião, mas eventualmente com "força de lei" (Perrenoud, 1987a, p.72), que comanda a postura do educador relativamente às famílias, sustentando um tratamento diferencial destas, que pode estender-se às próprias crianças.

Na instituição 2 a estratégia utilizada para dar a conhecer aos pais o processo educativo que desenvolvem com a criança passa, não apenas pelas reuniões e contactos informais, mas igualmente pelas entrevistas individuais. Os conteúdos abordados incidem, fundamentalmente, em questões de comportamento e desenvolvimento da criança, assumindo frequentemente a educadora uma atitude que ela própria indicia, de directiva:

"Quando detecto problemas na criança, digo aos pais o eu acho que deveriam fazer. Por vezes, isso é mal compreendido pelas famílias, mas é o que eu faço. Tem acontecido em relação a alimentação e outras coisas"

Como refere Perrenoud (1987a), no texto que temos vindo a citar, nem todos os pais aceitam que o professor/educador tente modificar, quer directamente, quer através da criança, os seus "valores e modo de vida", não reconhecendo legitimidade a intervenções que vão para além do domínio estrito da vida escolar da criança. As consequências desta situação poderão ser variadas, conduzindo, nomeadamente, a uma inflexão do direccionamento da relação mantida com a família, e à criação de

---

(1) A educadora refere-se concretamente à família D, incluída no nosso estudo.

obstáculos que dificultarão ou inviabilizarão a continuidade de contactos entre as duas instâncias.

Na semana em que a educadora procedeu aos registos do contacto com a família, registaram-se dois contactos informais: um, da iniciativa da educadora e realizado por telefone, tinha por objectivo inteirar-se acerca do estado de saúde de uma das crianças; o outro, da responsabilidade da mãe, decorreu na sala de reuniões e esta pretendia auscultar a opinião da educadora acerca de "**algumas atitudes comportamentais da criança, na sala, durante os últimos dias**".

Esta educadora, apesar de se preocupar em questionar os pais sobre a maneira de ser e de agir da criança, revela nada conhecer acerca da dinâmica da família e da educação que transmitem aos seus filhos, mas:

• ... consigo avaliar isso pela forma como a criança se comporta aqui e pela maneira como os pais contactam e actuam junto do colégio: se comparecem é porque se preocupam com a criança..."

Verificamos que, também esta educadora, tende a avaliar a importância que as famílias concedem à criança e à sua educação, mediante o interesse que manifestam pelo seu percurso escolar e pela frequência de interacções directas que estabelecem com a instituição.

Outra particularidade desta educadora reside em assumir que, através da criança, avalia as características da educação familiar, perspectivando a criança como expressão do seu modo e meio de vida. A este propósito, não resistimos a ceder uma vez mais a palavra a Perrenoud, cujo discurso manifesta uma notável clareza acerca desta problemática:

• Uma criança é também portadora de características mais *estáveis*: a sua personalidade, capital cultural, atitudes, hábitos, interesses, aspirações maneira de estar com o outro, forma de comunicar, o estágio de desenvolvimento intelectual. Tudo coisas que representamos, pelo menos intuitivamente, como função de atitudes educativas e condições de vida. A criança não é mais a mensageira. Ela é a própria *mensagem*, exprime o seu meio familiar sem o querer, *através daquilo que é.*" (1987a, p. 79)

Assim, para além da comunicação directa que se gera entre escola e família e que é, como afirma ainda Perrenoud (1987a), a "parte visível das trocas", há uma comunicação que se estabelece através da criança, em que o seu comportamento é lido, pelo educador, enquanto símbolo da vida e valores da sua família.

Na instituição 3 a educadora utiliza as reuniões, as entrevistas individuais e as mensagens enviadas através da criança, para dar conhecimento, à família, do seu sistema pedagógico.

Durante a semana da nossa observação registaram-se contactos frequentes com as famílias por nós estudadas. Uma das famílias (família M) procurou saber como tinha corrido o dia da criança, que actividades tinham realizado e como se comportara nessas actividades. Duas famílias (L e J) procuraram inteirar-se do local e objectivos da visita de estudo realizada nessa semana. Ainda na mesma semana, uma família (a N) procurou informar-se acerca do comportamento da criança na sala e esclarecer uma atitude da auxiliar de acção educativa em relação à criança. Os contactos foram todos da iniciativa da família e decorreram no "hall" da entrada do colégio.

A educadora considera que não tem constituído sua preocupação conhecer, de uma forma sistemática, as famílias e aquilo que elas esperam da actuação da educadora:

"eu não conheço suficientemente as famílias, tenho delas apenas uma ideia muito geral, impressões..."

Pelo que acabámos de expor, verificamos que existe alguma diversidade nas formas de contacto entre a família e a instituição educativa; nas instituições 2 e 3 os conteúdos da comunicação ultrapassam questões logísticas da vida da criança e versam questões do seu desenvolvimento e comportamento das crianças.

No entanto, as educadoras manifestam não possuir um conhecimento sistemático sobre o modo de vida das famílias e as suas concepções e modalidades de educação

das crianças, pelo que as actividades, delimitadas pela educadora, são alheias a essas questões, apesar de, pontualmente, integrarem os interesses das crianças.

Tivemos a preocupação de questionar ainda as educadoras, acerca de outras modalidades que, no seu entender, pudessem conduzir os pais a um envolvimento e participação mais efectivos na educação e vida das crianças no Jardim de Infância. Foram unânimes em afirmar que nunca reflectiram sobre essa hipótese e uma das educadoras traduz o seu espanto de modo significativo:

" para além das reuniões, festas e encontros individuais não estou a ver outra forma de os interessar pelo jardim... se assim muitos deles já não vêm!" (instituição 1)

Poderemos ser conduzidos a interpretar que esta posição traduz uma concepção dos pais, como indivíduos pouco interessados pelo processo educativo dos seus filhos, e com quem os educadores estabelecem um relação de exterioridade.

Poderemos mesmo afirmar que as educadoras tendem a considerá-los, não como interlocutores válidos em matéria pedagógica, mas mais como **receptores de informação**, ou agentes desconhecedores e descuidados em questões educativas e a quem é necessário **fornecer conselhos e orientações**, ou ainda **colaboradores** a quem se pede pontualmente que intervenham, interessando-se pelas actividades da criança e, assim, dando continuidade à tarefa da própria educadora.

Por seu turno, as direcções das três instituições consideram que o contacto com a família (frequência e modalidades) é uma obrigação profissional da educadora, não considerando importante definir uma estratégia da instituição nessa matéria. Ora, Benavente (1990), enuncia, de uma forma clara, a nossa própria convicção de que a promoção da relação família-escola tem de ser:

"... entendida no quadro da lógica, da dinâmica e dos meios de acção da instituição escolar e não apenas atribuída à acção individual de cada professora" (p.148).

Não se trata aqui, em nosso entender, de criar apenas mecanismos institucionais, que contribuam para limitar mais a liberdade de acção, quer de pais, quer de educadores, e para reforçar uma visão dominante das famílias, enquanto "**clientes**" do sistema, ou enquanto meros "**aferidores**" da actuação da instituição escolar.

Queremos com isto significar que, a tendência da instituição educativa, para se centrar sobre si própria, pode ser potenciada, se esses mecanismos se rigidificarem em torno de concepções sobre os pais que os categorizem como receptores de informação, ou um grupo que a escola consulta para avaliar a relação "**entre as suas medidas e as expectativas dos pais**" (Montandon, 1987, p.38), escamoteando, na prática, as suas recomendações.

As perspectivas actuais de relação, vão no sentido de que "**a missão de educar é partilhada por todos: professores, pais...**" (Marques, 1993), e para isso é necessário que a escola se repense - enquanto organização centrada sobre si própria - e se disponibilize para a negociação "**em questões escolares fundamentais: programas, métodos e modos de selecção**" (Montandon e Favre, 1988, p. 106).

Ora as resistências e obstáculos a esta relação de parceria são inumeros e têm-se manifestado difíceis de ultrapassar.

A instituição escolar e os educadores/professores colocam-lhe resistências, na medida em que a intervenção dos pais pode, de alguma forma, coartar a sua margem de manobra, diminuindo ou extraíndo a sua capacidade habitual de iniciativa e direccionamento da relação.

Por outro lado, as famílias são actores ainda pouco acostumados à participação na vida da instituição e poderão manifestar-se menos despertos para a participação em questões escolares mais gerais e mais centrados nos problemas específicos dos seus filhos:

\* Em regra geral o que interessa a maior parte dos pais na relação com o professor é a maneira como ele trata os seus filhos, distribui recompensas e punições, as notas, os deveres e os conselhos, dispõe do tempo e do espaço da sua progenitura...Numerosos pais... têm medo de se envolver em relações mais estreitas e próximas da escola e dos professores, de participar a um nível colectivo na vida da escola, de se encontrarem, inevitavelmente, em situações de conflito" (Montandon e Favre, 1988, p. 98).

Esta problemática apela para que nos centremos, agora, sobre as expectativas e atitudes dos pais em matéria de relação com a escola. Quais as formas de relação privilegiadas, com que obstáculos as famílias se deparam nesse relacionamento e que exigências manifestam, nessa relação, com a instituição educativa?

### **3- Perspectivas das famílias acerca da relação com o Jardim de Infância**

Estamos cientes que uma das particularidades com que a instituição de educação tem que se defrontar, releva de uma diversidade de situações familiares e de intenções e estratégias de relação.

Normalmente, o discurso dos professores e autoridades escolares vai no sentido de considerar que as famílias se manifestam "**pouco ou nada interessadas**" na promoção da relação com a escola, condição que a sua prática lectiva parece confirmar.

No caso do Jardim de Infância, há relactos sobre a realidade que oferecem dados bem diversos mas, como dissemos atrás, queremos, neste estudo, avaliar as dimensões reais desta constatação empírica.

Assim, vamos procurar saber quais as formas que assume o relacionamento da família com a instituição de educação, como são justificadas, pelos pais, essas opções relacionais, bem como as dificuldades e obstáculos que se lhes colocam.

Consideramos que, para a clarificação desta questão, podem contribuir, quer a identificação dos motivos que orientam a escolha da instituição educativa por parte das famílias, quer da apreensão do conhecimento que os pais possuem sobre o sistema pedagógico do Jardim de Infância.

E isto porque poderemos pensar que, o facto da instituição ser uma opção estratégica da família, e esta possuir um conhecimento adequado do seu funcionamento, poderão constituir condições indutoras de maior aproximação e relacionamento, permitindo uma definição mais rigorosa dos contornos da sua intervenção sobre a vida no Jardim de Infância.

#### *A escolha da instituição: razões das famílias*

Não sendo a educação pré-escolar considerada escolaridade obrigatória, assistimos, neste nível do sistema educativo, a uma enorme proliferação de instituições privadas, a par de algumas instituições públicas.

E se nestas, as condições de recrutamento são, oficialmente, o local de residência da família e a idade da criança, naquelas, os recursos familiares - materiais e culturais - possibilitam uma escolha do estabelecimento no qual os pais esperam colocar o seu filho.

A nossa preocupação, neste momento, é a de avaliar as intenções que presidem à escolha da instituição educativa por parte das famílias.

Assim, na instituição 1 (pública), as famílias são unânimes em afirmar que, a escolha da instituição é condicionada pela posição desta no espaço geográfico, pelos recursos financeiros da família e pela compatibilidade de horários:

*" Moramos perto, tem um bom horário e dá perspectivas de continuar para a escola primária" (Família D).*

"está mais perto de casa, é mais barato e, como não trabalho, posso levá-lo e buscá-lo" (família B - mãe)

A instituição 2 apresenta particularidades diferentes. Trata-se de uma instituição privada, que apresenta um funcionamento pedagógico próximo do que Ballion refere para estabelecimentos que ele tipifica de "modelares"<sup>(1)</sup> (1986, p.729): elevadas taxas de aprovações<sup>(2)</sup>, existência de um "menu" de "opções específicas" como música, ginástica rítmica, entre outros, e revela-se:

"um meio escolar relativamente "protegido" pela fraca importância do contingente de crianças pertencentes às classes populares" (p. 730)

É justamente esta procura de um meio escolar com uma "oferta pedagógica de excelência", que orienta a opção de três das famílias entrevistadas neste Jardim de Infância:

"é a escola que nos dá mais garantias de lhe darem uma formação sólida em diversas áreas; por outro lado estamos descansados, porque lá lhe transmitem valores com que nós concordamos" (família E)

"eu ouvi dizer que, quando os miúdos saem de lá, fazem turmas só com eles, no Ciclo Preparatório" (família F)

"eu acho que é o sítio onde as pessoas se esforçam mais por fazerem, pedagogicamente, o seu melhor" (família H).

Pensamos que os três depoimentos traduzem, de uma forma clara, a posição "de valor escolar" atribuída a esta instituição, para além de uma provável escolha induzida pelo seu posicionamento no espaço social:

"...há muitos pais que escolhem este colégio porque ele é frequentado por pessoas com algum prestígio social" (educadora)

No entanto, duas das famílias referem que a única razão que os leva a optar por esta instituição é o facto da criança estar um "período de tempo mais protegida, com companhia" (família I).

---

(1) "Phares" no original, que optámos por traduzir pelo seu sentido figurado.

(2) Quer na instituição, quer dos alunos que a frequentaram e estão agora a frequentar o ensino público.

Na instituição 3, algumas das razões apontadas pelos pais, prendem-se com aspectos logísticos do funcionamento da instituição: horário mais alargado, boa alimentação, proximidade em relação à residência. No entanto, duas das famílias referem, ainda, que esta instituição lhes dá alguma segurança do ponto de vista pedagógico.

São notórias as características que aproximam esta instituição, das do tipo de estabelecimento que Ballion denomina de "recurso". Trata-se de estabelecimentos heterogéneos, do ponto de vista da composição social da sua população, que apresentam boas condições físicas de funcionamento e uma oferta pedagógica razoável:

\* Alguns destes estabelecimentos "recurso" apresentam um saldo médio relativamente a valores de atributos pedagógicos e descritivos, que os faz considerar como estabelecimentos de "recesso" para as famílias que...não podem (distância) ou não querem que o seu filho frequente um estabelecimento do tipo "modelar". (p. 730)

Vejamos a elucidativa justificação que duas das famílias nos dão, a propósito da selecção desta instituição:

"Está perto de casa, tive boas informações acerca do trabalho da educadora e não gosto da instituição 2, que o meu filho mais velho frequenta e eu própria frequentei" (família J)

"Sabíamos as condições do colégio e informámo-nos sobre a educadora e as opiniões foram favoráveis" (família L)

As características de organização e funcionamento que estas instituições apresentam, produzem - na perspectiva do autor, corroborada pelos depoimentos das famílias - "condições ... securizantes para certa categorias de pais" (Ballion, p. 731), relativamente aos cuidados a prestar aos seus filhos.

### *Conhecimento das famílias sobre o "sistema pedagógico"*

Uma das características que tem sido apontada à instituição escolar releva do facto de esta ser uma estrutura burocrática, com modos e regras de funcionamento pouco compreensíveis para os actores exteriores.

Esta situação, para além de fundamentar, frequentemente, julgamentos equivocados sobre o que se joga na instituição, pode ter implicações importantes na natureza e modalidades de relação desses actores com a instituição. Isto porque, se a escola fica para além da compreensão dos pais, como poderão estes saber quais os domínios e limites de uma possível intervenção?

Foi justamente esta questão que nos orientou na indagação aos pais, sobre o tipo de conhecimento que possuem do sistema pedagógico, e ainda dos processos que utilizam, ou são mobilizados pela instituição, no sentido de melhor a conhecerem.

Assim, verificámos que, na instituição 1, nenhuma das famílias conhece, em pormenor, as actividades que se desenvolvem no Jardim de Infância. Todas se referem às actividades instrumentais realizadas, habitualmente, em Jardim de Infância e que, em capítulo anterior, considerámos como actividades "típicas" desta instituição:

"... cantam, fazem trabalhos, brincam à procura de ossos de dinossauros..." (família B)

"A escola, para ela, é brincar: diz que recorta, pinta, [...] tudo coisas que está farta de saber..." (família D).

Este conhecimento das actividades é-lhes transmitido pela criança, ou seja, de uma forma indirecta, pois não existem contactos frequentes com a educadora.

Ora, referimos anteriormente os efeitos perversos desta comunicação indirecta. Se nestas idades não podemos falar ainda de uma influência deliberada da criança sobre os dados a transmitir (alterando-os ou influenciando a sua interpretação), podemos

considerar que as suas omissões ou simplificações reduzem a complexidade do processo educativo que se desenvolve no quotidiano da sala.

Esta comunicação indirecta a que os pais se seguram, apesar de pouco explícita, pode securizá-los com um mínimo de informação, tornando-os menos disponíveis para uma comunicação face-a-face com a educadora:

"Não nos preocupamos com a relação, porque se algo correr mal isso reflecte-se no miúdo e dá para nós percebermos" (família B, instituição 1)

A situação na instituição 2 não se altera substancialmente, apesar de duas das famílias conseguirem nomear, para além de actividades instrumentais, algumas actividades de iniciação:

" Sei o que faz, mas não em pormenor: sei que tem actividades plásticas, ginástica, expressão musical" (família I)

Uma das cinco famílias entrevistadas nesta instituição, reconhece contactar frequentemente a educadora para se informar sobre a criança e as actividades que realiza - trata-se da família que reconhece a educadora como "conselheira pedagógica".

As outras famílias preferem utilizar a criança para as informar do que "fazem no dia-a-dia":

" ...do que faz, é a miúda que me informa..." (família E)

" às vezes, quando chega a casa, perguntamos o que fez e ele diz que brincou. De resto não sabemos o que fazem" (família F)

Na instituição 3, três das quatro famílias entrevistadas referem, ao pormenor, as actividades diárias da criança. Adquirem esse conhecimento através dos contactos directos com a educadora, pois consideram que as crianças manifestam alguma dificuldade em falar sobre o seu quotidiano na instituição:

" Vou às quartas-feiras falar com ela, também sobre as evoluções dele e dificuldades. Ele fala pouco sobre o que faz" (família J)

"Ele não é muito aberto, por isso preferimos ir lá saber as coisas..." (família L)

Como vimos anteriormente, nesta instituição a educadora preocupa-se com o contacto com a família, procurando diversificar as formas de o conseguir, o que a leva a utilizar, inclusivamente a criança, como mediadora; em seu entender, o papel da família deve ser o de colaborar com a instituição educativa e com a educadora.

Pela parte das famílias que estudámos, essa sua pretensão parece-nos conseguida, pois as famílias manifestaram-se conhecedoras do processo educativo em Jardim de Infância e disponíveis para a relação, nos moldes delimitados pela educadora e instituição.

#### *As relações quotidianas com a instituição de educação: justificação das famílias*

Vamos procurar analisar, aqui, o quotidiano das relações famílias - Jardim de Infância, tal como é perspectivado e justificado pelas primeiras. Por outro lado, interessa-nos descortinar em que medida, as diferentes perspectivas e modalidades de relacionamento que destacámos em função do discurso das famílias, se ligam aos diferentes modos de funcionamento familiar que enunciámos no capítulo anterior.

Como vimos anteriormente, há formas de que se revestem as relações da família com o Jardim de Infância e que vão desde os contactos individuais, até à participação activa nas Associações de Pais ou nos órgãos de gestão da própria instituição..

Nos casos por nós analisados, as formas de contacto mobilizadas pelas famílias são: participação nas reuniões de pais, contactos individuais - por entrevista, ou à porta da sala de actividades, ou indirectamente através do telefone - e as festas escolares.

As reuniões são as formas de contacto utilizadas por mais famílias (6), independentemente do modo de funcionamento familiar e da instituição considerada<sup>(1)</sup>.

---

<sup>(1)</sup> Destas seis famílias uma é da instituição 1, três da instituição 2 e duas da instituição 3.

Estas reuniões são realizadas trimestralmente e têm como finalidade esclarecer questões gerais do funcionamento da instituição e discutir, com os pais, a avaliação dos seus filhos.

Uma das famílias, que comparece habitualmente nas reuniões, refere que costuma utilizar, igualmente, as festas realizadas na instituição para trocar impressões com a educadora sobre o seu filho; noutra família, a mãe recorre ao contacto informal com a educadora (porta da sala ou telefone), para o mesmo efeito. As outras, servem-se apenas das reuniões como forma de contacto, explicitando uma delas assim a sua preferência:

" Eu penso que as reuniões são suficientes para trocarmos impressões sobre o meu filho e a sua evolução; não vejo necessidade de muitos contactos individuais" (família N).

Quando questionámos estas famílias acerca das razões que as levavam a não utilizar outras formas de contacto, elas invocaram quer a falta de tempo (1 família), quer o reconhecimento de que este relacionamento serve os interesses da família em matéria de obtenção de informações sobre a criança (2 famílias), quer ainda o facto de terem experienciado outras formas de relacionamento (1 família) que, em seu entender, não funcionaram:

"...vão poucos pais aos encontros individuais, porque marcam todos para a mesma hora e a gente tem de ficar muito tempo à espera de ser atendido, enquanto um pai ou uma mãe estão lá dentro" (família F, instituição 2).

Segundo Montandon (1987) são várias as razões que levam os pais a preferirem as reuniões aos contactos individuais. Enquanto que, para esta família, a razão parece ser a forma como a instituição organiza esses contactos, para outros, poderá ser a procura de uma oportunidade em que, não se implicando pessoalmente, "**recebem um mínimo de informação sobre a escola e sobre as crianças**". Outros ainda, podem pensar que a reunião é um "**momento de verdade para o professor, que em**

presença de todos os pais não pode dar informações diferentes segundo cada um" (p. 41).

Encontrámos famílias (2) que manifestaram uma atitude crítica relativamente a estas reuniões; caracterizam-se por funcionamentos familiares diversos, os seus filhos frequentam instituições diferentes, mas a argumentação utilizada assenta, basicamente, nos mesmos pressupostos:

"As reuniões são para falar das festinhas; as educadoras têm de se disponibilizar para conseguirem noções mais individuais sobre as crianças..." (Família D, instituição 1)

"Eu não acredito nas reuniões porque são de uma ordem muito geral e só se preocupam em saber se o colégio abre, se fecha, se há pessoal. Quando quero tratar algo da minha filha dirijo-me à educadora que é uma pessoa muito disponível" (Família I, instituição 2)

Como facilmente se depreende destes depoimentos, a natureza destas formas de contacto justifica a preferência das famílias: as reuniões servem para tratar de problemas gerais e negligenciam as particularidades do processo educativo de cada criança e seu desenvolvimento.

A segunda forma de contacto mais referida pelas famílias, são os contactos individuais, que ocorrem sob duas variantes: entrevista individual em hora marcada ( 3 famílias), ou os contactos mais informais, quer por contacto directo à porta da sala, ou por contacto indirecto, através do telefone (2 famílias).

O que está em causa para estas famílias, não é tanto o de receber as informações em "bruto", mas mais o de debater, com a educadora, as aquisições que a criança vai realizando nos diferentes domínios:

"o encontro individual é a forma privilegiada de contacto para concertação da acção educativa da família e da escola, a propósito de uma criança particular" (Montandon et al, 1985, p. 28)

As famílias que preferem as entrevistas individuais, justificam a sua opção pela necessidade de estabelecer com a educadora uma relação que permita essa concertação:

" Eu procuro ter uma relação muito estreita com a educadora, porque acho que cabe aos pais isso. Falamos sobre os objectivos dela, a evolução dele e a nossa intervenção..." (família J, instituição 3).

" A nossa relação é muito estreita, conversamos muito sobre as evoluções do miúdo" (família M, instituição 3)

" Fazemos, com a educadora, um trabalho complementar..." (família E, instituição 2).

Das duas famílias que optam por contactos mais informais, quer directos, quer indirectos, ( pertencentes à instituição 2), uma também frequenta as reuniões. É uma família que manifesta alguma ansiedade na tarefa educativa e procura o apoio da educadora nesse sentido:

"Trocamos sempre impressões que, por mais pequenas que sejam, me ajudam muito" (família H).

A outra família - que se tinha manifestado crítica em relação às reuniões - não considera necessária a existência de muitos contactos, para conseguir um entendimento com a instituição de educação:

"... contactos amiúde só chateiam...quando detectamos aspectos que a educadora considera menos bons, ou não conseguidos, tentamos apoiar e desenvolver isso na miúda" (família I ).

Encontrámos ainda uma família que diz preferir, de modo exclusivo, as festas escolares, enquanto momento privilegiado para recolher informações sobre o seu filho, talvez por se tratar de uma ocasião menos formal, em que se toma possível "sentir o clima da sala e da escola" (Montandon, 1987, p. 41), sem que a relação se personalize e a confrontação possa ser eminente.

Duas das famílias estudadas, e cujos descendentes frequentam a instituição 1, reconhecem raramente contactar a educadora, justificando a sua actuação de modo diverso.

Uma das famílias aguarda que a iniciativa do contacto seja da educadora:

"Ela ainda nunca me falou sobre o miúdo, nem me mandou nenhuma avaliação..."  
(família B)

A outra família - que se manifestou muito crítica relativamente às actividades desenvolvidas no Jardim de Infância, ao facto da educadora lidar com o grupo de crianças como um todo e ainda, em relação às reuniões de pais - considera que o evitamento da relação é estratégico e consequência do falhanço de algumas iniciativas de contacto:

" Não vou, porque tornar-me-ia uma chata, por falar sempre a mesma coisa. No princípio fui duas vezes para falar com a educadora e as crianças estavam com a auxiliar... (família D).

Pelo contacto que estabelecemos com estas duas famílias, fica-nos a ideia que a primeira não induz a relação, por razões que se prendem com uma certa "timidez" e uma relativa "distância cultural" da instituição<sup>(1)</sup>, o que a torna pouco familiar com este contexto e, como consequência, pouco conhecedora da natureza e amplitude de possíveis intervenções; a segunda família parece expressar uma atitude de recusa em pactuar com a acção da educadora, ou, segundo a expressão de Montandon, a "ser peça num sistema com o qual não está de acordo" (p. 40).

---

(1) Especialmente a mãe, a quem cabe a responsabilidade do contacto, que demonstrou enormes dificuldades de verbalização e atitudes de relativo retraimento.

### *Concepção das famílias acerca da relação com a instituição de educação*

Esta inventariação das formas de relação família-Jardim de Infância, não nos permitiu apreender ainda qual o sentido que esta relação, concreta e quotidiana, tem para as famílias ou seja, como a avaliam.

Será que essa realidade se aproxima da concepção das famílias acerca de uma relação satisfatória, ou ela é apenas a relação possível, condicionada por solicitações e obstáculos de diversa natureza com que as famílias se defrontam e impedem a progressão da interação noutros sentidos?

De entre as 13 famílias interrogadas, 6 consideram que as relações que mantêm com o Jardim de Infância são satisfatórias e suficientes, pois servem os seus interesses, pelo que não vêem necessidade de mais contactos.

Destas, 3 contactam com muita frequência a instituição, pois segundo a sua concepção é aos pais que cabe a promoção da relação, pois eles são os **"principais interessados"** pela educação dos seus filhos, devendo a instituição criar as condições para que isso seja possível:

"Os pais não podem despejar lá a criança e esquecerem-na; devem perguntar pelos filhos, porque eles são os principais interessados: A educadora deve dar hipótese dos pais saberem a sua disponibilidade" (família J, instituição 3).

"Os pais devem procurar o jardim, porque são os principais interessados" (família M, instituição 3).

"Os pais são muitas vezes os culpados pela falta de contacto, porque não procuram o colégio; eu vejo que os pais vão pouco, faltam às reuniões, vão levar os filhos e ficam à porta..." (família H, instituição 2).

Como se sente nestes discursos, é à actuação dos pais que é imputada a responsabilidade do contacto com a escola. Trata-se de famílias com modos de funcionamento interno diversos, mas com relativa proximidade social: um capital cultural de nível médio e superior e com profissões de pessoal dirigente e técnico superior, ou profissões científicas.

São famílias informadas sobre o que se passa na instituição de educação e utilizam muito o contacto individual com a educadora, com quem parecem sentir-se muito à vontade, provavelmente pela proximidade de ocupações profissionais (nestas famílias, as mães são profissionais de educação).

As outras 3 famílias, que não reconhecem a necessidade de mais contactos, têm perspectivas diversas sobre o modo como a interacção com a instituição se deverá processar.

Duas destas famílias (ambas com os filhos na instituição 2), inclinam-se para uma concepção de relação, que vai no sentido da não interferência dos pais no funcionamento da instituição de educação. Uma, considera que os contactos devem ser preferencialmente indirectos, **"feitos através da criança"** (família I); a outra prefere os contactos directos, mas salvaguardando que:

\* Os pais não devem interferir na metodologia da escola, porque não são especialistas... (família E).

Trata-se de duas famílias com posições sociais semelhantes e com o mesmo funcionamento interno, combinando uma coesão por fusão com uma abertura ao meio exterior. Como vimos anteriormente, as crianças têm um papel muito importante no funcionamento da família, que põe grande empenho na sua educação.

Conhecem, relativamente bem, o funcionamento pedagógico da escola que lhes é veiculado, quer pela criança, quer mediante contacto directo com a educadora, e manifestam **"estarem muito disponíveis para uma colaboração personalizada"** (Troutot e Montandon, 1988, p. 143), com ela:

\*...os pais devem dar à educadora pistas sobre a personalidade da criança e colaborarem no que lhes é solicitado... (família E).

Troutot e Montandon (1988), verificaram no seu estudo, que este tipo de famílias se caracterizam, na sua relação com a escola, por serem "colaboradores potenciais", pouco críticos em relação à instituição, porque confiantes no que lá se processa:

"...se elas, eventualmente, pusessem em causa valores que para mim são fundamentais, reagiria e tirava de lá a criança..." (família E)

A outra família, que considera suficientes os contactos que mantem com a instituição (em reuniões e festas escolares), concebe que família e escola são duas entidades diferentes, com "esferas de influência" (Epstein, 1992) demarcadas.

Esta família, pertencente a uma categoria sócio-profissional baixa, reconhece-se mal informada sobre o que se passa na escola, mas manifesta-lhe confiança e perspectiva-a enquanto cumprindo funções específicas e importantes na educação da criança :

"...na escola fazem coisas muito diferentes do que fazem em casa, aprendem muito e a educadora é que sabe o que fazer com eles..."

Há outras famílias que também concebem as duas instituições, enquanto influências separadas e distintas sobre a criança. Trata-se de famílias com funcionamento familiar diferente, mas que mantêm relações pouco frequentes com o Jardim de Infância.

Uma das famílias, cujo filho frequenta a instituição 1, apenas se relaciona com a educadora nas festas escolares. Justificam a escassez de contactos pela "falta de tempo", mas parecem não ver muita utilidade nessas relações:

"A educadora, no tempo que está com ela, deve educar como achar melhor; e nós, no tempo que estamos com ela, educamos como achamos melhor" (família C).

Na investigação desenvolvida por Troutot e Montandon, algumas das famílias que encontraram com um tipo de funcionamento familiar similar a esta, manifestavam esta distância relativamente à escola, a ponto de a considerarem como uma "instituição

exterior", de quem reconhecem a existência, apenas porque isso lhes parece integrar "a ordem natural das coisas"(p. 144).

A outra família, que reconhece a escola como instituição exterior, justifica essa concepção pelas diferentes actividades e actuações que ocorrem em cada um dos contextos educativos:

"Uma coisa é aquilo que nós fazemos em casa com eles, outra é aquilo que a educadora faz" (família F, instituição 2)

Esta família manifesta uma grande confiança na educadora, o que a par com uma aludida "falta de tempo", poderá contribuir para explicar o facto de comparecem na instituição escassas vezes.

Encontramos ainda mais duas famílias que justificam a escassez de contactos, através das solicitações quotidianas, que lhe deixam pouco tempo disponível para a relação.

Uma dessas famílias, considera sua a responsabilidade do contacto e manifesta-se disponível para responder a qualquer solicitação da educadora. A outra família, cujo filho frequenta, à semelhança da anterior, a instituição 3, considera que a criança pode mediar esse contacto:

"Eu acho que os contactos podem ser realizados através da criança, porque os pais não têm tempo para se deslocarem, com frequência, ao colégio" (família L)

Apostando nesta relação indirecta com o Jardim de Infância encontrámos ainda outra família. Esta, justifica a sua não comparência na instituição pelo facto da educadora não demonstrar grande disponibilidade para o contacto, mas os pais, por sua vez, também não indiciam grandes esforços para contrariarem essa situação, por considerarem que os efeitos de qualquer acontecimento, ocorrido na instituição, que fosse desfavorável para a criança, ficariam marcados no seu comportamento e seria possível detectá-los:

"Não nos preocupamos com a relação, porque se algo correr mal isso reflecte-se no miúdo e dá para nós percebermos" (família B, instituição 1)

De facto, como salienta Perrenoud (1987a), outra forma de que se reveste a comunicação indirecta entre pais e educadores, consiste nos sinais que os primeiros podem ler na criança e que poderão indiciar determinado tipo de situações mais problemáticas:

"Os pais que observam atentamente o seu filho, não têm necessidade que ele lhes conte, para adivinhar que algo se passou... com o hábito os pais descodificam certas emoções e certos estados de espírito a partir de outros índices: a criança que não come, que tem dores de barriga..." (p. 78).

As duas últimas famílias estudadas justificam também a sua ausência, pela falta de incentivo da educadora.

Uma das famílias, cujo filho frequenta a instituição 2, comparece nas reuniões, mas não utiliza outro tipo de contacto com a instituição. Concebe que a relação com a escola deve ser de não interferência, por parte dos pais, no seu funcionamento interno. Está pouco informada sobre o sistema pedagógico do Jardim de Infância, mas considera isso desnecessário, uma vez que a criança deve conformidade às normas e regras da instituição, independentemente da natureza destas e da sua adequabilidade às situações:

"Os pais não se devem meter com o que se faz no colégio, porque cada colégio tem as suas regras e as crianças devem cumprí-las" (família F)

Por último, temos uma família que não comparece na instituição e é muito crítica relativamente aos sistema pedagógico do Jardim de Infância. Em seu entender, a responsabilidade do contacto é da educadora, uma vez que isso fará parte de uma requerida individualização da acção educativa. A tentativa inicial desta família em interferir no processo educativo, na instituição, cedeu lugar ao evitamento da relação, provavelmente procurando, dessa forma, não prejudicar a criança.

## Capítulo VI

### Síntese e conclusões

Os estudos e a reflexão sobre a relação família-escola têm privilegiado, regra geral, a organização escolar e a ligação entre as "**características estruturais ou estáticas das famílias**" (Kellerhals e Montandon, 1991, p.15) com a sua actuação face à escola.

Na penumbra permanece o conhecimento da família, quer em termos de dinâmica de funcionamento interno, quer do seu manancial de concepções, expectativas, práticas educativas e perspectivas de relação com a instituição de educação.

No primeira parte deste texto procurámos situar-nos relativamente às diversas abordagens que se podem desenvolver deste fenómeno. Referimos que a compreensão do processo relacional tem de ir além das abordagens estruturais, para fazer intervir os próprios actores sociais e a dinâmica das relações que entre eles se geram.

Foi pois neste nível da realidade social, que situámos o nosso estudo. A nossa orientação metodológica conduziu-nos a privilegiar o testemunho dos indivíduos: escutámos atentamente famílias e educadores, procurando apreender as percepções e os significados que atribuem às suas acções e interacções.

Assentes no quadro teórico construído, sabíamos que a compreensão dessas percepções e significados não seria possível se desinseridas das situações específicas em que ocorrem. Assim, procurámos caracterizar os contextos - familiar e escolar - em termos da sua organização e funcionamento e também aqui imperou a perspectiva dos actores implicados, enquanto fonte privilegiada de dados.

Se bem que incidimos basicamente sobre os discursos, ou seja, sobre a **"declaração do sujeito sobre a observação que ele faz do seu próprio pensamento, comportamento ou situação"** (Costa, 1987, p.142), não escamoteámos por completo a nossa observação directa de algumas práticas (principalmente das educadoras), ainda que não de uma forma tão sistemática quanto o fizemos para os discursos.

Partimos para este empreendimento conscientes das dificuldades e problemas que este tipo de pesquisas levanta: lidar com opiniões, valores, crenças, expectativas é imergir no lado menos objectivo da realidade, ou seja, lidar com a própria subjectividade.

Mas não podemos descurar o facto de que esta subjectividade é um **"elemento objectivo fundamental da realidade social"** (Costa, 1987, p.142), porquanto esta é uma construção dos próprios sujeitos, que também a interpretam de uma forma particular e específica.

No enquadramento teórico que realizámos, predominou o pressuposto de que se torna redutor explicar acontecimentos com base em relações causais determinísticas, uma vez que a realidade é fecunda em fenómenos onde interagem uma multiplicidade de variáveis. Por outro lado, a acção dos actores sociais dota esses fenómenos de determinadas particularidades, nomeadamente as que se engendram nas interacções entre esses mesmos actores.

Nesse sentido, ao privilegiar o discurso dos actores na compreensão da relação família-escola, fizemos salientar não apenas as suas intenções, motivações, expectativas, mas ainda a percepção que cada um realiza, quer da acção do outro, quer da forma como **"os seus comportamentos se encontram integrados e se reforçam mutuamente"** (Friedberg, 1993, p. 233).

Atendendo ao estudo realizado, que conclusões poderemos reter acerca da especificidade do processo educativo das crianças, quer em contexto familiar, quer da

instituição de educação pré-escolar? Como se caracteriza, no essencial esse processo? Como é que estes actores se perspectivam mutuamente e perspectivam a relação que desenvolvem? Como é que esta se caracteriza e quais os principais condicionalismos que se lhe colocam?

#### *Funcionamento familiar e estilos educativos parentais*

Encontrámos, neste estudo, famílias que se caracterizam por modos diversos de se relacionarem, no interior do grupo familiar e com o mundo exterior.

A par de famílias que valorizam a união dos seus membros através das semelhanças e que não promovem contactos com o mundo exterior, encontrámos grupos familiares que apostam na expressão das individualidades de cada elemento que os compõem e que retiram do exterior muitas das "energias" que lhes permitem permanecer enquanto conjunto organizado.

Entre estes polos há famílias que combinam essas características de modo a delimitarem outras modalidades de ser e de estar em conjunto: umas ligam-se pelas diferenças e autonomia dos membros, mas centram-se sobre o espaço familiar minimizando os contactos com o exterior; outras ligam-se pelas semelhanças, mas valorizam e promovem os contactos com esse mesmo exterior.

À semelhança de outros estudos desenvolvidos nestas áreas, verificámos que estas modalidades relacionais se ligam a estilos educativos diversos. Reconhecemos tais estilos através de objectivos, princípios e técnicas educativas, sem escamotearmos a importância dos modos de regulação do grupo familiar, ou ainda, a relevância de recursos exteriores que permitem aos pais regular as suas atitudes educativas, bem como os projectos de futuro que arquitectam para os seus filhos.

Assim verificámos que as famílias valorizam objectivos diversos na educação que transmitem aos seus filhos. Uns pais parecem mais apostados em desenvolverem na criança qualidades que lhe permitam criar um lugar na sociedade (cooperação ou acomodação); outras famílias procuram dotar a criança do potencial necessário para que ela seja capaz de afirmar a sua individualidade no mundo que a rodeia (autoregulação ou sensibilidade pessoal).

Relativamente aos princípios educativos valorizados, poderemos igualmente polarizar as opiniões das famílias: enquanto que para umas o mais importante parece ser a aposta na relação que mantêm com a criança, outras parecem ver na estabilidade das condições de vida da criança (afectiva, normativa ou material) o meio para lhe assegurar uma educação mais consequente.

Denotámos ainda que a educação da criança não é, para a maioria dos pais estudados, objecto de planeamento e acções previamente concertadas, pois são os próprios a admitir que a sua acção é mais conforme com solicitações quotidianas. São ainda maioritários os casais em que se denota uma primazia da mulher na assunção de responsabilidades educativas e na liderança da gestão diária da vida da família.

Se bem que todas as famílias reconheçam utilizar, preferencialmente, a motivação como técnica para obter da criança os comportamentos desejados, os grupos familiares diferem quanto à estruturação das normas e regras que regem a vida da criança.

Há famílias que verbalizam valorizarem uma definição clara dos modos de regulação familiar, e esperam, dos seus membros, uma conformidade de comportamentos a tais enunciados; outras, manifestam pouca rigidez nessa definição e na conformidade dos comportamentos, deixando à criança uma ampla margem de manobra em tais matérias.

A maioria dos casais estudados, serve-se da educação que recebeu dos seus pais como fonte inspiradora para delinear e desenvolver o seu próprio processo educativo. Os outros, reconhecem que as disposições recebidas não são as que mais se ajustam aos seus próprios objectivos e finalidades educativas, pelo que produzem o seu próprio modelo, diferente do que experienciaram.

Verificámos ainda que a escola ocupa, para a maioria das famílias, o papel de protagonista nos projectos que formulam para o futuro dos seus filhos. Sentimos, no discurso dos pais, que aquela é perspectivada como o meio mais eficaz para que os seus filhos ascendam a determinadas posições sociais, ou que consolidem as posições familiares, evitando, desse modo, possíveis regressões sociais.

#### *Importância e significado conferido pelos pais à educação pré-escolar*

De uma forma geral as famílias estudadas valorizam a educação pré-escolar, quer como preparação para a escolaridade, quer como promotora de um desenvolvimento global das crianças.

Reconhecem, igualmente, as influências positivas que provoca nas crianças, privilegiando o desenvolvimento da sociabilidade, ou o acréscimo do interesse e atenção que a criança manifesta pelo que a rodeia. Apenas uma família desvaloriza o processo educativo, tal como ocorre na instituição frequentada pelo seu filho.

Outra dimensão que aferimos, para dar conta desta importância e significado da educação pré-escolar para as famílias, remete-nos para as concepções que os pais manifestam sobre a educadora e a relevância desta na vida da criança e/ou família.

Mais de metade das famílias considera que pode confiar na educadora e na forma como esta se relaciona com os seus filhos; duas destas famílias chegam mesmo ao

ponto de a erigir como "conselheira", no que respeita às questões que, quotidianamente, se lhes colocam com a educação das crianças. Outras famílias salientam a ligação afectiva que a criança mantém com a educadora e apenas uma família manifesta desconfiança no modo como a educadora actua dentro da sala , criticando, particularmente, a sua indiferença às diferenças que as crianças, necessariamente, evidenciam.

#### *Conhecimento dos pais acerca do sistema pedagógico do Jardim de Infância*

Será que a importância que os pais parecem conceder ao Jardim de Infância e à educadora, se alicerça no conhecimento que possuem acerca do modo de funcionamento pedagógico das instituições frequentadas pelos seus filhos?

As instituições que estudámos caracterizam-se por um sistema pedagógico em que existem actividades de natureza diversa, às quais estão subjacentes uma determinada organização temporal e espacial, bem como modos específicos de organização das crianças. Esta estruturação das actividades é orientada, em cada instituição, por "temas de vida", definidos em conformidade com os objectivos de actuação estipulados pelo conselho escolar, ou grupo de educadoras de cada instituição.

Ora, os depoimentos de diversas famílias orientam-nos no sentido de concluir que a maioria desconhece o que se processa, em termos pedagógicos, no interior do Jardim de Infância. Temos de exceptuar três famílias da instituição 3 que referem, com relativo pormenor, as actividades que os seus filhos aí realizam. Mas duas das famílias entrevistadas (uma da instituição 1 e outra da instituição 2) chegam mesmo a desvalorizar as actividades, considerando que as crianças vão ao Jardim de Infância "apenas para brincar".

Este desconhecimento e/ou desvalorização são, em certa medida, justificados pelo tipo de acesso que os pais têm ao modo de funcionamento da instituição educativa. Na instituição 1 e 2 as famílias adquirem, tendencialmente, esse conhecimento através das crianças, portanto de uma forma indirecta. Apenas na instituição 3 (e uma família da instituição 2) verificámos que os pais procuram a educadora para a questionarem e assim se inteirarem das questões relativas aos seus filhos.

Denotámos no nosso estudo, que esse conhecimento indirecto que as famílias têm da escola não só é pouco explícito, como ainda lhes fundamenta uma avaliação da realidade do Jardim de Infância, menos fundamentada naquilo que aí ocorre e mais eivada em juízos e representações pessoais, que vão formulando através das impressões veiculadas pela criança.

Particularmente importante se revela o facto de estes juízos se construírem segundo duas cambiantes bem marcadas: umas famílias, a maioria, formulam apenas avaliações positivas - da educadora, do seu trabalho e da sua influência sobre a criança - enquanto que outras (duas), tendem a salientar uma versão conotada com uma perspectiva negativista, desvalorizando, como vimos anteriormente, as actividades que ocorrem na instituição. As palavras de Benavente et al (1992), são particularmente sugestivas para o debate desta problemática:

*" E se essas realidades - é o caso da escola - não lhes são familiares, se são pouco transparentes, se há fechamento físico, se as regras de funcionamento não são explicitadas, se os processos estão ocultos para o exterior ou são mesmo, em parte, dissimulados - não espanta que as respectivas representações possam adquirir um cunho mágico, quer na versão benévola... quer na versão amarga ..."*  
(p. 81).

Não podemos circunscrever este fenómeno apenas às famílias de classes sociais mais desfavorecidas. Se é um facto que estas são mais penalizadas no acesso ao conhecimento da realidade escolar, pelas "dificuldades de descodificação" (Benavente et al, 1992, p. 81) dessa realidade, algumas das famílias com melhor estatuto sócio-económico manifestam, igualmente, limitações no acesso à informação.

Tal traduz-se, na prática, nos mesmos efeitos de incapacidade de definição dos contornos e limites de uma possível intervenção no contexto escolar.

Estes dados do nosso estudo não se desviam das conclusões que a literatura científica sobre esta questão tem enunciado: os pais são ainda e em muitos contextos, considerados como actores exteriores e estranhos ao processo educativo.

Aliás, alguns autores têm demonstrado que dificilmente a sua acção se traduz numa "efectiva cooperação", se não for inserida numa "estratégia de mudança da instituição escolar", relativamente ao modo como esta trata os alunos e enquadra os seus saberes e culturas, enquanto recursos da sua aprendizagem. (Canário, 1990).

#### *Perspectiva da educadora acerca da actuação dos pais no universo escolar*

As formulações do autor anteriormente citado, fundamentam a secundarização da importância das interacções directas entre a família e a escola e colocam em evidência a necessidade de definirmos a "abertura" da escola aos pais, pelo modo como a instituição educativa lida com o meio de vida das crianças que a frequentam.

Ora, nas instituições por nós estudadas, as educadoras reconhecem o seu alheamento às particularidades do meio familiar e comunitário das crianças, chegando a educadora da instituição 1 a verbalizar que não vislumbra a importância desse conhecimento na relação que estabelece com a criança ou com a sua aprendizagem.

Poderíamos pensar que o facto de a educadora da instituição 3 ter erigido como tema das actividades propostas para o ano lectivo "a criança e a comunidade", tal poderia significar uma valorização do contexto social da criança na sua aprendizagem. Mas, pelo que nos foi dado observar, trata-se apenas de uma nova matéria escolar filtrada (Canário, 1990) pelas actividades instrumentais do Jardim de Infância, ou seja,

estas saídas são estritamente aproveitadas para actividades de pintura, colagens e outras, e não propriamente como conteúdo de novas aprendizagens.

Foi para nós notório, neste estudo, que o meio local aparece uma vez mais utilizado como **"forma de alimentar práticas escolares tradicionais"**(Canário, 1990, p.83), sem efeitos sobre o modo de funcionamento pedagógico da própria organização educativa.

Daí que, as formas de contacto que encontramos estabelecidas entre a família e o Jardim de Infância, são definidas e delimitadas por este, e as concepções que estão subjacentes às modalidades que esse relacionamento assume, são as que a literatura científica tende a identificar como as mais tradicionais, no modo de perspectivar o papel dos pais junto da instituição escolar.

Assim, na instituição 1, vimos que os pais são perspectivados como **receptores de informação** sobre a criança e a sua evolução, não concebendo a educadora outras formas de relacionamento. Ora, como alguns autores têm salientado, informar os pais não é apenas transmitir-lhes dados ocasionais e em momentos específicos de avaliação, mas **"ter a preocupação que todos os pais entendam os porquês e os comos do trabalho escolar"** (Benavente et al, 1992, p. 70), por forma a contextualizar a sua possível intervenção nesse processo.

Na instituição 2, aparece atribuído aos pais um **papel consultivo**. Aqui aparecem perspectivados, especificamente, como informadores da educadora, acerca dos aspectos e questões que ela própria **"considera necessários para a prossecução das actividades escolares, mas sem nelas interferir e intervir directamente"** (Amiguiño, 1992, p. 119). Esta concepção dos pais como fontes de informação do professor foi também encontrada por este autor, num dos grupos de professores incluídos no seu estudo.

Na instituição 3, predomina a perspectiva de que os pais são potenciais colaboradores do processo educativo que aí se desenrola, mas no sentido de dar, pontualmente, apoio às aprendizagens e questões que a própria educadora delimita como importantes. Como salienta Benavente (1990), aqui concede-se aos pais um "papel mediador"(p. 147), na relação entre a educadora, a criança e a sua aprendizagem.

Verificamos que em nenhuma das instituições estudadas existe um mecanismo que permita manter uma ligação sistemática, regular e individualizada entre famílias e educadores, o que indicia que esta ligação não é perspectivada, pelas instituições em questão, como um problema e necessidade (Cresas, 1984).

De notar que as instituições 2 e 3 accionam, contrariamente à 1, mecanismos mais individualizados de contacto, que são as entrevistas, em hora marcada. Na prática, mercê da hora em que estão agendadas e do seu modo de funcionamento, acabam por excluir um grande número de pais, servindo apenas a disponibilidade de alguns.

Portanto, este dispositivo, para além de introduzir uma desigualdade no acesso dos pais à informação, pode ser lido como uma das manifestações da tendência minimalista e controladora da instituição no relacionamento com a família, funcionando na prática como mais um factor de reforço da centração da instituição sobre si própria.

Paradoxalmente, as educadoras das instituições 1 e 2, tendem a avaliar a importância que as famílias concedem à criança e à sua educação, pela frequência de interacções directas que estabelecem com o Jardim de Infância. Ora, dada a escassez desses contactos, poderemos considerar que esta observação das educadoras, enuncia uma imagem dos pais enquanto actores pouco interessados no processo educativo dos seus filhos, juízo que outros estudos têm demonstrado estar presente no discurso dos professores.

Estes casos, por nós estudados, e os testemunhos que registámos, corroboram ainda a tendência estrutural das instituições educativas de irradiar, da sua dinâmica interna, as famílias das crianças com que lidam.

De facto, estes estudos contribuem para demonstrar que estamos longe de perspectivar os pais como parceiros a quem se solicita que intervenham e participem na instituição educativa; esta continua a encará-los como meros clientes ou aferidores de um sistema, cujas particularidades muitos desconhecem.

*Perspectiva da família acerca da relação com o Jardim de Infância.*

O que pensam as famílias desta questão, ou seja, que formas de contacto são preferidas pelas famílias na sua relação com a instituição de educação e que razões justificam esse contacto, ou a sua ausência?

Ora, mais uma vez, não poderemos olhar a manifestação deste fenómeno nas três instituições, sem destacarmos as particularidades que se evidenciaram

Assim, na instituição 1, verificamos que das quatro famílias aí entrevistadas, duas reconhecem raramente contactar a instituição, enquanto que as outras referem contactá-la pontualmente, aquando de reuniões ou festas escolares. Trata-se de uma instituição pública que é escolhida, pelas famílias, por razões que se prendem com a proximidade das habitações.

Relativamente aos conteúdos mais abordados na relação como Jardim de Infância, as famílias que o contactam reconheceram que se limitam a receber da educadora informações sobre o comportamento e evolução da criança, o que se revela congruente com a concepção manifestada pela educadora, acerca do papel da família no universo escolar.

A motivação para o contacto com a escola na base de uma procura de informação, por parte dos pais, tem sido detectada noutros estudos (Don Davies, 1989 e Benavente, 1990), e conotada pelos autores como fundamento de um papel classicamente desempenhado pelos pais.

Quando questionámos as famílias, cujos filhos frequentam a instituição 1, acerca dos motivos que as conduzem a não multiplicarem os contactos com a instituição de educação, referem a falta de tempo, ou o facto de não sentirem necessidade de mais contactos, ou ainda o facto de a educadora não se manifestar disponível para o contacto.

Esta última razão, apontada por algumas famílias para justificar o afastamento da instituição de educação, conduz-nos a concluir, na linha das formulações de outros autores, que a responsabilidade do contacto não pode apenas ser imputada apenas aos pais, pois **"a escola não encontrou as vias adequadas a relações que satisfaçam pais e professoras"** (Benavente, 1990, p. 143).

Na instituição 2 - escolhida maioritariamente pela procura de um ambiente escolar de excelência - a forma de contacto privilegiada pelos pais entrevistados são as reuniões, onde aqueles recebem informações sobre o seu filho.

Alguns pais admitem recorrer à educadora, no sentido de esta os orientar na delimitação dos padrões educacionais familiares, papel que, segundo a educadora, também lhe compete. A utilidade deste posicionamento não é, ainda na sua perspectiva, entendido por muitos pais, o que, frequentemente, lhes coloca algumas dificuldades e obstáculos ao relacionamento com a instituição educativa.

O que leva as famílias entrevistadas, nesta instituição, a não contactarem mais frequentemente a instituição de educação? Alegadamente o facto de não sentirem a necessidade de mais contactos, ou não terem tempo disponível, ou ainda o facto de os

outros dispositivos de contacto (por exemplo, encontros individuais), não funcionarem de acordo com as disponibilidades da família.

Na instituição 3, - escolhida pelas famílias por motivos onde a proximidade relativamente à residência se combina com a existência de um ambiente pedagógico securizante - as formas de contacto preferidas abrangem um leque de opções mais vasto, indo desde as usuais reuniões, até às entrevistas individuais ou aos contactos informais.

De facto, parece tratar-se de uma instituição onde a vontade e a disponibilidade da educadora permitem, aos pais, a oportunidade de discutirem, com aquela, as aquisições e dificuldades do seu filho. Trata-se de pais cuja categoria sócio-profissional se aproxima dos que Benavente identificou, (1990), no estudo que temos vindo a citar, com uma actuação mais "activa e interveniente na escolaridade dos filhos" (p.141). Temos, no entanto, de salientar que esta actuação dos pais é regulada pelas indicações que a educadora define como importantes e pelos critérios e normas da instituição.

Quando solicitámos às famílias que nos explicassem as razões da não existência de outras modalidades de contacto, estas alegaram que os procedimentos adoptados servem os seus interesses, pelo que não visualizam a utilidade de mais contactos.

Outra das conclusões deste estudo, reside no facto de que, nas instituições estudadas, as formas de relacionamento encontradas com a família, não diferem das que, habitualmente, são destacadas como as mais comuns para o Jardim de Infância e que alguns autores definem como envolvimento de 1ª nível (Projecto Alcácer, 1990, p. 151).

Notámos que, apesar de algumas famílias se manifestarem críticas em relação a estas formas de contacto (criticando, nomeadamente as reuniões), os pais não proclamam para si um papel mais interveniente no processo educativo em Jardim de

Infância. Fizeram notar que gostariam de ter acesso a mais informações sobre a vida da criança na instituição e, eventualmente, que a educadora desencadeasse outras formas de relação, cuja configuração possível não concretizam.

Para além da maioria das famílias entrevistadas não manifestarem vontade de acederem a uma maior participação nas questões escolares, consideram que as formas e regularidade dos contactos que accionam, servem os seus interesses de acesso às informações sobre a evolução e comportamento do seu filho na instituição, pelo que não vislumbram a utilidade de mais contactos.

Mas o que poderá explicar esta perspectiva minimalista dos pais acerca da sua relação com a instituição educativa? Pensamos que enveredar por explicações que enfatizam as indisponibilidades das família, motivadas por excesso de solicitações quotidianas, é cair nas evidências de observações espontâneas e escamotear questões mais complexas, nomeadamente, as que relevem das concepções dos pais sobre a relação com a instituição de educação.

As famílias que estabelecem contactos mais regulares com a instituição de educação ( três da instituição 3 e uma da instituição 2), são as que concebem que a responsabilidade do contacto é dos pais, pois a eles cabe interessarem-se pelo percurso escolar dos seus filhos e desenvolverem os esforços de contacto.

Assumem-se como clientes de um sistema, cuja organização e funcionamento não questionam. Dispõem-se a obedecer às regras do jogo escolar, tal como são definidas pela própria organização, pois o seu interesse está orientado para as aquisições que o seu filho vai realizando e para a forma como a instituição o trata.

Existe um outro conjunto de pais, cuja actuação está baseada na concepção de que não devem interferir com o que se passa na instituição de educação. Estas famílias, ao assumirem esta posição de exterioridade, justificam-na mediante a confiança na

forma como a instituição trata o seu filho. Esta segurança parece explicar a não assunção de um papel de interlocutores na educação escolar daquela.

Outras famílias, ainda, consideram que entre elas e a escola há uma separação quase inevitável, visto se tratar de duas instituições que funcionam segundo lógicas e objectivos diversos. Daí que, as concebam enquanto instituições separadas, com áreas de influência distintas na vida da criança e, conseqüentemente, não vislumbrem as vantagens possíveis que resultariam da sua articulação.

Estas concepções não são alheias à uma tradição cultural que na nossa sociedade aponta para uma separação entre o mundo familiar e escolar e que poderá fundamentar a postura de alheamento das famílias, face ao que a escola e os especialistas da educação poderão fazer com o seu filho. (Marques, 1993).

Outras famílias, ainda, concebem a relação com a instituição educativa como uma relação que deverá ser essencialmente realizada pela criança - logo indirecta - que é portadora, não apenas de mensagens objectivadas (orais ou escritas), mas de impressões, comportamentos e acções que os pais poderão ler e, em consequência, avaliar da integração do seu filho no contexto escolar.

Assim, este olhar indirecto dos pais sobre o universo escolar, aparece como uma forma de contacto importante entre os dois actores (Perrenoud, 1987a) e, para algumas famílias, a criança pode mediatizar sempre essa relação, que não necessita de ser directa.

#### *Estratégias de relação e obstáculos ao relacionamento*

Em face do exposto, parece-nos ser possível admitir que as famílias e os jardins de infância estudados utilizam, preferencialmente, dois meios para atingirem os seus

objectivos, o que significa que pudémos observar fundamentalmente duas estratégias relacionais que os dois actores, mutuamente, constroem.

Algumas das famílias estudadas não procuram uma aproximação com a instituição de educação, aceitando as situações com que a escola as defronta sem as questionarem (Montandon e Favre, 1988).

Esta actuação aparece justificada, quer porque a escola é perspectivada como realidade exterior<sup>(1)</sup>, quer ainda porque a família não pretende uma intervenção directa com a finalidade de não prejudicar a criança<sup>(2)</sup>. Trata-se de uma estratégia de relação que conceptualizámos, no enquadramento teórico, como de *evitamento*.

A instituição 1, pela forma como a educadora concebe e implementa a relação com as famílias, adopta também este tipo de estratégia: limita as relações a momentos precisos, evacuando a possibilidade de uma comunicação regular e admite atribuir aos pais o papel de receptores de informação. Através dos registos da educadora acerca desta relação, apercebemo-nos que os contactos, durante o período de observação, foram meramente pontuais e versaram, exclusivamente, questões logísticas de organização de uma actividade festiva da instituição.

A outra modalidade de articulação que evidenciámos neste estudo, remete para uma *estratégia de aliança*, não no sentido de uma participação efectiva dos pais no contexto da organização escolar, mas no sentido de um consenso que se estabelece entre pais e educadores em torno da actuação para com a criança. Este consenso é baseado num diálogo a que a instituição educativa impõe modalidades e regras, que são aceites pela família.

Com efeito, este estudo tomou-nos evidente que a maioria das famílias tem uma perspectiva minimalista da sua relação com a instituição de educação, não concebendo

---

(1) É o caso de três famílias na instituição 1, uma na 2 e outra na 3.

(2) Como referimos anteriormente, nesta situação encontrámos uma família na instituição 1.

formas de intervenção no universo escolar que ultrapassem as regras por este estabelecidas.

As instituições 2 e 3 enquadram-se nesta definição: procuram promover contactos diversificados com a família, não porque a perspectivem enquanto parceiro<sup>(1)</sup> no processo educativo da criança, mas porque procuram obter o seu apoio e colaboração pontual relativamente à educação da criança.

Assim, esta estratégia de aliança não se produz em torno de objectivos e métodos educativos negociáveis entre pais e educadora, mas em torno de uma actuação, que a educadora define e impõe como a actuação educativa legítima.

As palavras de Montandon e Favre (1988), parecem-nos traduzir este processo de aliança, num quadro onde surgem formas de relação que **"excluem o debate, evacuem o conflito para uma escola-espectáculo onde os pais não são senão clientes [...] prestes a deixarem-se seduzir..."**(p. 106).

Mediante os dados de que dispomos poderemos considerar que as famílias que mais se deixam seduzir, são as que possuem um projecto onde a articulação entre meios e fins está mais formalizada e logo, em função dos interesses da criança, favorecem o contacto com as educadoras e sustentam as estratégias de relação que estas delimitam (Duru-Bellat e Henriot-van Zanten, 1992).

Mas o que impede a prossecução de uma estratégia de aliança erigida pelo consenso em torno dos tais objectivos e métodos?

O entendimento desta questão constroi-se, em nosso entender, em torno da formalização dos obstáculos que, quer famílias quer escolas, vão mutuamente erguendo entre si ao longo do processo de relação. A análise dos dados recolhidos, no âmbito

---

<sup>(1)</sup> Uma concepção deste tipo remete para um "consenso entre pais e educadores acerca dos objectivos educacionais" (Marques, 1993)

deste trabalho, tomou perceptível a presença dos três tipos de obstáculos que delimitámos no enquadramento teórico.

Ao analisar as concepções parentais acerca da relação com a instituição educativa verificámos que algumas apontam para uma diferenciação entre o papel educativo da família e da escola: para certos pais, a relação deve ser de separação ou não interferência entre esses dois mundos. Trata-se de concepções que, como referimos na parte I deste texto, encontram raízes culturais no século XIX, mas que têm sido reforçadas pelas características estruturais da própria instituição escolar.

Com efeito, " o sistema escolar constituiu-se, historicamente, em ruptura e contra as comunidades locais" (Amiguinho et al, 1994, p. 16), e o modo de funcionamento da escola é marcado pela contração e pelo afastamento de famílias e comunidades da sua órbita de acção, encarando-as frequentemente não como aliados mas "como intrusos" (Amiguinho et al, 1994, p. 16).

As educadoras, por seu turno, apresentam um entendimento das formas de relação que vai no sentido de definirem a participação dos pais, limitando-a a determinadas ocasiões e/ou temáticas. Poderemos considerar que se trata de uma actuação estratégica, pois que, ao estabelecerem as regras de relação, os educadores reduzem a margem de manobra dos pais e a incerteza que poderia advir da sua participação mais alargada na organização.

Para além destes obstáculos culturais e organizacionais, poderemos considerar ainda os obstáculos de ordem pessoal a que aludimos na 1ª parte deste texto.

Entre esses, poderemos considerar o que releva da dificuldade que alguns casais experimentam em formalizar um projecto relativamente à criança - por acção de condicionalismos vários - e que poderá obstar a uma percepção quer da instrumentalidade da relação com a instituição educativa, quer da possibilidade de erigir

o educador, enquanto aliado na tarefa de educar a criança (Duru-Bellat e Henriot-van Zanten, 1992, p. 172).

Considerámos, ainda na 1ª parte e no seguimento de orientações teóricas de alguns autores, que as características pessoais da educadora, especialmente a sua vontade e disponibilidade, poderiam jogar um papel relevante na promoção, ou obstáculo à relação com as famílias.

Se bem que estas características pessoais nos possam ajudar a perceber algumas diferenças na actuação das educadoras<sup>(1)</sup> face à família, consideramos que não poderemos perspectivá-las enquanto obstáculo, uma vez que a sua acção é referenciada aos contextos organizacionais onde as educadoras actuam.

Tal significa que, o facto das educadoras manifestarem vontade e disponibilidade no contacto com as famílias pode significar uma diversificação de contactos estabelecidos - em número e tipos - mas não altera, necessariamente, a lógica da instituição escolar no modo de perspectivar o papel das famílias na sua dinâmica interna. Poderemos mesmo considerar, em função do nosso estudo, que a actuação das educadoras vai no sentido de reforçar a perspectiva de centração da instituição escolar, ao reservarem-se o direito de definirem as fórmulas, os conteúdos e os momentos de contacto com as famílias.

Outro obstáculo, que delimitámos no enquadramento teórico, releva da imputação recíproca da responsabilidade pela iniciativa de contacto. Na realidade verificámos que, quer alguns pais, quer uma das educadoras, se imputam mutuamente essa responsabilidade.

A educadora considera que cabe aos pais, enquanto principais interessados pela educação da criança, aproximarem-se do Jardim de Infância; alguns pais, por seu turno,

---

<sup>(1)</sup> Notámos maior vontade e disponibilidade para os contactos com a família, por parte das educadoras das instituições 2 e 3.

consideram que cabe ao educador avaliar a necessidade dessa relação e, em conformidade, desenvolver as diligências necessárias para a sua efectivação. Este "jogo de expectativas" traduz-se, na prática, por uma escassez ou ausência de relações entre família e instituição educativa.

\*\*

Apesar de todas as debilidades desta investigação, parece-nos de salientar a sua contribuição para a problematização de uma questão que tem sido pouco privilegiada no âmbito da investigação educacional: como perspectivam as famílias a sua relação com a instituição educativa?

Procurando não escamotear a análise da especificidade de cada grupo familiar e do processo educativo que desenvolve, centrámo-nos nas suas concepções e modalidades de relação com as instituições educativas concretas. Estas foram, igualmente, objecto de estudo, por forma a denotarmos as particularidades de relação entre o sistema família e o sistema Jardim de Infância e a contextualizarmos as observações e análises desenvolvidas.

Este trabalho evidenciou, por parte das famílias, concepções que relevam de uma perspectiva redutora acerca do seu papel no seio da instituição de educação, em grande parte alicerçada no desconhecimento das "regras do jogo escolar". Denotámos relações escassas e pontuais entre a maioria das famílias e o Jardim de Infância; ocorrência a que não é alheia a actuação das educadoras, baseada em concepções tradicionais acerca da participação dos pais na instituição educativa e na desvalorização e/ou alheamento face ao contexto sócio-familiar das crianças com as quais lidam.

Esta fragilidade ou inexistência de diálogo entre as duas instituições tem sido considerada, por muitos autores, como um dos obstáculos ao sucesso educativo de um grande número de crianças, em diferentes meios sociais. Daí que apareça enquanto

ponto de partida e justificação para projectos inovadores, que entre nós se têm desenvolvido - Projecto ECO, Educação Infantil Itinerante ou Projecto das Escolas Isoladas - e onde investigadores e práticos procuram encontrar, em contextos sociais concretos, soluções que obstem ao tradicional fechamento da escola sobre si própria.

\*\*\*

Ao finalizar este trabalho, consideramos pertinente proceder a uma revisão crítica, no sentido de preparar, eventualmente, estudos futuros, que evitem as fragilidades que aqui se manifestam.

A primeira fragilidade, reside na insuficiente caracterização do funcionamento da instituição educativa. Se bem que os nossos propósitos apelassem para a articulação entre o sistema família e Jardim de Infância, consideramos que a análise deste está elaborada de forma insuficiente. Estão ausentes deste estudo, elementos com maior capacidade caracterizadora dos condicionalismos que justificam as modalidades accionadas, pela instituição, para se relacionar com as famílias. Consideramos que a criação de dispositivos de observação, informados por procedimentos de cariz etnográfico, poderão, em futuros estudos, permitir ultrapassar esta dificuldade.

Outra fragilidade prende-se com o estudo das famílias e, mais especificamente, com a forma como se desenrolaram as entrevistas. Alguns autores tinham-nos alertado para o facto de que, frequentemente, nos estudos de tipo qualitativo, o investigador se defronta com uma carga excessiva de dados, durante e após a observação, o que complexifica a tarefa de os analisar. Os mesmos autores, evidenciavam a importância da postura do investigador na condução das entrevistas, nomeadamente, na preocupação que deve ter em cuidar as suas intervenções, por forma, a não condicionar as respostas dos sujeitos que estuda. Mercê da nossa inexperiência neste tipo de trabalhos, teremos colocado nessas indicações uma apreensão desmedida, que contribuiu para prolongar a sensação inicial de desconforto. Esta, embora não

comprometendo a realização do trabalho e a qualidade dos dados obtidos, condicionou o aprofundamento dos temas abordados pelas famílias.

Apesar dessas dificuldades, as conclusões deste estudo exploratório estimularam-nos a prosseguir na caminhada de contribuir para a "desocultação" de concepções e práticas de relação, entre famílias e instituições escolares.

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, J.F. e PINTO, J.M. (1990). *A investigação nas Ciências Sociais*, 4ª edição. Lisboa: Editorial Presença.
- ALMEIDA, J.F., COSTA, A.F. e MACHADO F.L. (1986). "Famílias, estudantes e universidade - painéis de observação sociográfica". In *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº4, pp. 11-44.
- ALVES-PINTO, M.C. (1983). "Sociedades e socialização". In *L'entrée à l'université au Portugal: essai d'approche systématique en Education*. Tours, Thèse de Doctorat d'Etat ès Lettres, Université François Rabelai, cap VIII.
- AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. e ESPINEY, R. (1994). "Escola e Processos de Desenvolvimento Comunitário: o Exemplo do Projecto das Escolas Isoladas". In *Escolas isoladas em movimento*. [ R. d'Espiney (org.)]. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a formação. Construir a mudança*. Lisboa: Educa.
- BAIRRÃO; J.; et al. (1990). *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.
- BALLION, R. (1986). "Le choix du collège: le comportement "éclairé" des familles". *Revue Française de Sociologie*, XXVII, pp 719-734.
- BENAVENTE, A. e CORREIA, A. (1980). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: IED.
- BENAVENTE, A. (1987). "Mudança e estratégias de mudança. Notas sobre a instituição escolar". *Revista de Educação*, 2, pp. 23-26.
- BENAVENTE, A. (1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

- BENAVENTE, A. et al. (1992). *Do outro lado da escola*, 3ª edição. Lisboa: Editorial Teorema.
- BERBAUM, J. (1982). *Étude systématique des actions de formation. Introduction à une Metodologie de Recherche*. Paris: PUF.
- BERGER, P. e LUCKMANN, T. (1985). *A construção social da realidade*. Petropolis: Editorial Vozes.
- BERGER, G. (1992). "A investigação em educação: Modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional". In *Revista de Psicologia e Ciências da Educação*. Porto.
- BERNSTEIN, B. (1982). "A educação não pode compensar a sociedade". In *Sociologia da educação II- A construção social das práticas educativas*, [S.Grácio e S. Stoer, orgs]. Lisboa: Livros Horizonte.
- BERTAUX-WIAME, I., (1987). "Le project familial". In *Les Annales de Vaucresson*, nº 26, pp. 61-74.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S (1982). *Qualitative research for education. An introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- BOUDON, R. e BOURRICAUD, F. (1986). *Diccionaire critique de la Sociologie*. Paris: PUF.
- BOUDON, R. (1979). *La logique du social. Introduction à l'analyse sociologique*. Paris: Hachette.
- BOUDON, R. (1990). *O lugar da desordem*. Lisboa: Editorial Gradiva.
- BOURDIEU, P. (1966). "L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture". In *Revue Française de Sociologie*, VII, pp. 325-347.
- BOURDIEU, P. (1979). "Les trois états du capital culturel". In *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (30), Nov.
- BOURDIEU, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Ed. Difel.
- BOURGUIGNON, O. (1978). "Sociologie de l' Education Familiale". In *Traité des Sciences Pedagogique*. Paris: PUF, volume VI, pp. 189-217.

- BRENNER, M. et al (1987). *The research interview, uses and approaches*. London: Academic Press Inc.
- BRONFENBRENNER, U. (1981). "L'écologie expérimentale de l'éducation". In *Sociologie de l'école. Pour une analyse des établissements scolaires*. [BEAUDOT, A. (coord.)]. Paris: Dunod, pp. 21-50.
- BRUYNE, P. et al (1974). *Dynamique de la Recherche en Sciences Sociales. Les pôles de la pratique méthodologique*. Paris: PUF.
- CANÁRIO, R. (1988). "Intervenção educativa integrada em meio rural". *Seara Nova*, 18, pp. 28-31.
- CANÁRIO, R. (1990). *O estabelecimento de ensino no contexto local*. Coleção Aprender nº 2. Portalegre: Escola Superior de Educação.
- CANÁRIO, R. (1994). " Mediatecas escolares: o desenvolvimento de uma inovação no quadro de uma reforma". In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 2, pp 91-108.
- CANÁRIO, R. (1994). "ECO: um processo estratégico de mudança". In *Uma escola em mudança com a comunidade. Projecto Eco, 1986-1992. Experiências e Reflexões*, [Espiney, R. e Canário, R. (orgs.)]. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CHATEAUX, J. (1970). " Qu' est - ce que l' enfance?". In *Traité de Psychologie de l'enfant*, Tome I. Paris: PUF, pp. 79-142.
- CHAMBOREDON, J.-C. e PRÉVOT, J.(1973). "Le "métier d'enfant", definition sociale de la prime enfance et fonctions differentielles de l' école maternelle". In *Revue Française de Sociologie*, XIV, pp. 295-335.
- CHAMBOREDON, J.-C. e PRÉVOT, J. (1982). "O Ofício de criança". In *Sociologia da educação II- A construção social das práticas educativas* [S.Grácio e S.Stoer (orgs)]. Lisboa: Livros Horizonte.
- CHOMBART de LAUWE, M.-J. (1990) " L' enfant acteur social et partenaires des adultes. Nouvelles conception aboutissant à une transformation de son statut". In *Enfance*, Tome 43, nº1, pp. 135-140.

- COOMBS, Ph. (1985). *The world crisis in education. The view from the eighties*. New York: Oxford University Press.
- COOK, T.D. e REICHARDT, CH.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- CRESAS (1984). *Ouvertures: l' école, la crèche, les familles*, nº 3. Paris: INRP.
- CROZIER, M.e FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Editions du Seuil.
- DANNEPOND, G. (1979). "Pratique Pédagogique et Classes Sociales. Étude comparée de trois écoles maternelles". *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (30), pp. 31-45.
- DEROUE, J.-L. (1991). "Une Sociologie qui prend au sérieux la rationalité des acteurs...". In *Revue Française de Pédagogie*, nº95, pp. 65-66.
- DOMINGOS, A.M. et al (1986). *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DON DAVIES (1989). *As escolas e as famílias em Portugal. Realidades e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DUBAR, C. (1991). *La socialisation: construction des identités Sociales et Professionnelles*. Paris: Armand Colin Éditeur.
- DURNIG, P. (1988). *Éducation familiale, un panorama de Recherches Internationales*. Ministères des Affaires Sociales et de la Solidarité Nationale et de L'Emploi.
- DURU-BELLAT, M e HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- EPSTEIN, J. (1992). "School and family partnerships". In ALKIN, M. (Ed). *Encyclopedia of Educacional Research*. Sixth Edition. New York: MacMillan.
- ESPINEY, R. e CANÁRIO, R. (org.) (1994). *Uma escola em mudança com a comunidade. Projecto Eco, 1986-1992. Experiências e Reflexões*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- EVANS, E. (1971). *Contemporary influences in Early Childhood Education*. New York: Holt.
- EVEQUOZ, G. (1988). "Analyse systémique des interactions École-Famille: Proposition d'une cadre théorique". In *Psychologie Scolaire*, n°57, pp. 67-83.
- EVEQUOZ, G. (1989). "Dimension systémique de l' échec scolaire et methodologie d' intervention". In *Les Sciences de L' Education Pour L' Ere Nouvelle*, n°1, pp. 71-85.
- FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES (1991). *Actas da 1ª Conferência Nacional de Educação Pré-Escolar: Igualdade de acesso, direito ao sucesso*. Lisboa: 27/28/29 Novembro.
- FERRY, G. (1983). *Le traject de la Formation. Les enseignants entre la theorie et la pratique*. Paris: Dunod.
- FORMOSINHO, J. (1994). *A educação pré-escolar em Portugal*. Projecto de Parecer do Conselho Nacional de Educação.
- FORQUIN, J.C. (1990). "La Sociologie des Inegalités d'Education: principales orientations, principaux résultats depuis 1965". In *Sociologie de L'Éducation. Dix ans de Recherche* [ J. Hassenforder (org)]. Paris: INRP.
- FRIEDBERG, E. (1993). *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris: Éditions du Seuil.
- GERMINAL (1982). "Roman Familial et trajectoire sociale - Pour une problématique". In *Le Groupe Familial*, n° 96, pp. 4-7.
- GHIGLIONE, R. et al (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Paris: Armand Colin.
- GHIGLIONE, R. et MATALON, B. (1992). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras:Celta Editora.
- GLASMAN, D. (1992). " "Parents" ou "Familles": Critique d'un vocabulaire générique". In *Revue Française de Pedagogie*, n° 100, pp. 19-33.

- GOETZ, J.P. e LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- GOMES, C.A. (1987). "A interacção selectiva na escola de massas". In *Sociologia Problemas e Práticas*, nº 3. Lisboa: Publicações Europa América, pp. 35-49.
- GRÁCIO, S. (1986). *Política educativa como Tecnologia Social. As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, S. (1990). "Crise Juvenil e invenção da Juventude. Notas para um programa de pesquisa." In *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na viragem do século*. Actas do 1º Congresso Português de Sociologia, volume I.
- HUSÉN, T. (1987). "Research Paradigms in Education". In J.P. Keeves, *Educational Research Methodology and Measurement: an International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- JAVEAU, C. (1984). "Socialisations et conflit chez l' enfant". In *Enfance*, nº 6, pp.28-36.
- KATZ, L.G. e MOHANTY, C.T. (1984). "Early childhood education". In HUSEN, T. e POSTLETHWAITE, T.N. (ed.). *The International encyclopedia of education. Research an studies*. New York: Pergamon Press.
- KELLERHALS, J.et al. (1984). *Microsociologie de la famille*. Paris PUF.
- KELLERHALS, J. e TROUTOT, P-Y. ( 1987). "Milieu social et types des familles: une approche interactive". In *Annales de Vaucresson*, nº 26, pp. 91-108.
- KELLERHALS, J. e MONTANDON,C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Lausanne: Delachaux et Niestle.
- LAUTREY, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial et intelligence*, Paris: PUF.
- LESNE, M. (1984). *Lire les pratiques de formation des adultes*. Paris: Edilig.

- LIÉNARD, G. e SERVAIS, E. (1973). "Activités enfantines et socialisations différenciée: approche sociologique. In *Revue de Psychologie et Sciences de L'Education*, 8, pp 197-231.
- LIÉNARD, G. e SERVAIS, E. (1975). "La transmission culturelle: stratégie des familles et position sociale". In *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol LIV.
- LOBROT, M. (1962). "Sociologie des attitudes éducatives". In *Enfance*, (1), pp. 69-83.
- LUC, J.-N. (1990). "Une étape importante dans la valorization de l'enfance: la "decouverte" du jeune enfant au XVIIIe et XIXe siècles". In *Enfance*, Tome 43, n°1, pp. 69-73.
- LURÇAT, L. (1990). "Devenir un écolier: individualisation et socialisation". In *Autrement*, n° 114, pp 58-63
- MARCELO, C. et al (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Universidad de Sevilla.
- MARQUES, R. (1993). *Ensaio de educação Participada*, n° 1, 2 e 3". Escola Superior de Educação de Santarém.
- MOLLO, S. (1978). "Representations et images perspectives que se font des deux autres partenaires: les Enfants, les Parents, les Maîtres". In *Traité des Sciences Pedagogique*. Paris: PUF, volume VI, pp. 109-120.
- MONTANDON, C.; FAVRE, B.; HUTMACHER, W.; PERRENOUD, P.; RICHIARDI, J.-P.(1985). *Le developpement des relations entre les familles et l'école. A propos des réunions de parents: points de vue et propositions*. Genève: Service de la Recherche Sociologique.
- MONTANDON, C. e PERRENOUD, P. (1987). *Entre parents et Enseignants: un dialogue impossible? Vers l' analyse sociologique des interactions entre famille et école*. Berne: Peter Lang ed.
- MONTANDON, C. e FAVRE, B. ( 1988). "Les relations entre les familles et l' ecole dans l' enseignement primaire genevois". In *Qui maîtrise l'école. Politiques d'institutions et*

*pratiques des acteurs*. [Perrenoud e Montandon (orgs)] Lausanne: Éditions Realités Sociales.

NÓVOA, A. (1986). " A pedagogia em questão". In *Cadernos de Educação Infantil*, nº 6, pp. 3-9.

NÓVOA, A. (1992). "Para uma análise das instituições escolares". In *As organizações escolares em análise*, [A. Nóvoa (org.)]. Lisboa:Publicações Dom Quixote.

PERRENOUD, P. (1987a). "Le Go-Between: entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message". In MONTANDON, C. e PERRENOUD, P. *Entre parents et Enseignants: un dialogue impossible? Vers l' analyse sociologique des interactions entre famille et école*. Berne: Peter Lang ed.

PERRENOUD, P. (1987b). " Vers un retour du sujet en Sociologie de l' education. Limite et ambiguïtés du paradigme stratégique". In *Socialisations scolaires, socialisations professionnelles*, [ Van Haecht (org)]. Bruxelles: Université Libre, pp. 20-36.

PERRENOUD, P. e MONTANDON, C. (1988). *Qui maîtrise l'école. Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne: Éditions Realités Sociales.

PHARO, P. (1985). " Problèmes empiriques de la sociologie compréhensive". In *Revue Française de Sociologie*, XXVI, pp. 120-149.

PIATON, G. (1979). *Educação e socialização. Elementos de Psicossociologia da Educação*. Lisboa: Morais Editores.

PLAISANCE, E. (1986). *L'Enfant, la maternelle, la société*. Paris:PUF.

PLAISANCE, E. (1988). "Sur l'utilisation des notions d'acteur, de jeu et de stratégie". In *Qui maîtrise l'école. Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. [ Perrenoud e Montandon (orgs)] Lausanne: Éditions Realités Sociales.

PLAISANCE, E. (1990). "Maternelles et familles: quelles connivences sociales?". In *Autrement*, nº 114, pp. 92-96.

POIRIER, J. et al (1983). *Les récits de vie. Théorie et pratique*. Paris: PUF.

- POISSON, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses de l'Université.
- POMPOUGNAC, J-C (1990). "Un consensus en questions". In *Autrement*, n° 114, pp. 169-175
- POURTOIS, J.-P. (1989a). "L'éducation familiale". In *Revue Française de Pédagogie - Note de synthèse*, n° 86, pp. 69-101.
- POURTOIS, J.-P. (1989). *Les thématiques en Education Familiale*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- POURTOIS, J.-P. e DESMET, H. (1990). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Pierre Mardaga, Editeur.
- POURTOIS, J.-P. (dir) (1991). *Innovation en éducation familiale*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael s.a.
- RICHIARDI, J.-J. (1988). "L'orientation postobligatoire: négociations et stratégies dans deux catégories de familles". In *Qui maîtrise l'école. Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. [Perrenoud e Montandon (orgs)]. Lausanne: Éditions Réalités Sociales.
- REPORT (1992). *Revistas do Center on Families, Communities, School & Children's Learning*, n° 2, 3 e 4
- SILVA, M.I.L. ( 1982). *Projecto-Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Bernard Van Leer.
- SILVA, M.I.L. (1989). " Para nos começarmos a entender". In *Cadernos de Educação de Infância*, n° 12 , pp. 5-7.
- SILVA, M.I.L. (1991). "Uma experiência no âmbito da Formação de Educadores de Infância". In *Formação de Professores por Competências - Projecto FOCO (Uma Experiência de Formação Contínua)*. [Albano Estrela et al]. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian, Serviço de Educação.

- SIROTA, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris: PUF.
- SMIT, F. (1991). "Parent participation in Primary School". In *School/Environment dialogue: a strategy of development*. [Final report of II European Conference of School Democratisation]. Lisboa: GEP, pp. 129-132.
- STOER, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- TROUTOT, P.-Y. e MONTANDON, C. (1988). "Système d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l'école: une mise en perspective typologique". In *Qui maîtrise l'école. Politiques d' institutions et pratiques des acteurs*. [Perrenoud e Montandon (orgs)]. Lausanne: Éditions Realités Sociales.
- VALA, J. (1987). "A análise de conteúdo". In *A metodologia das ciências sociais*. [A.S. Silva e J.M. Pinto (coord)]. Porto: Afrontamento.
- VAN HAECHT, A. (1990). *L'école à l' épreuve de la Sociologie. Questions à la Sociologie de L' education*. Bruxelles: De Boeck - Éd. Universitaires.
- VASCONCELOS, T. (1990a). "Imaginar o currículo". In *Cadernos de Educação de Infância*, nº 13, pp 18-20.
- VASCONCELOS, T. (1990b). "Modelos pedagógicos em Educação pré-escolar: que pensam os educadores?". In *Aprender*, 11, pp. 38-44.
- VASCONCELOS, T. (1993). "Entre educadores e crianças: das malhas que a educação pré-escolar tece...". In *Inovação*, volume 6, pp. 83-95.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Ediciones Paidós.

Documentos consultados:

CARTA SOCIAL DA REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES (1990) - Secretaria Regional da Saúde e Segurança Social - Direcção Regional de Segurança Social.

DECRETO-LEI Número 172/91.

ESTATÍSTICAS E INDICADORES DO SISTEMA EDUCATIVO (1988 a 1994) - Secretaria Regional da Educação e Cultura - Direcção Escolar da Administração Escolar.

LEI 5/73 de 25 de Julho.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO - Lei nº 46/48.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. (documento sem data). Guia de trabalho para a Educação Pré-escolar ( 5/6 anos). Lisboa: Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário.

PLANO DIRECTOR MUNICIPAL DE ANGRA DO HEROÍSMO (1992). "Estudo preliminar de caracterização sócio-económica da população". (Coordenação de Nélio Lourenço).

PROJECTO ALCÁCER (1990). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação.

RECENSEAMENTO GERAL DA POPULAÇÃO - XIII - (1991). Serviço Regional de Estatística dos Açores. Núcleo de Angra do Heroísmo: Série "Indicadores Ocasionais".

UNESCO (1991). Rapport mondial sur l'education. Paris.



## Agradecimentos

A realização dum trabalho, deste teor, implica um complexo conjunto de opções que dizem respeito, exclusivamente, a quem o realiza. Tratando-se, por natureza, de um processo solitário, não tem, no entanto, de ser desenvolvido isoladamente. No nosso caso, tivemos a oportunidade de contar, sempre, com a disponibilidade, ponderação e sagesa do nosso orientador. É, pois, para o Professor Rui Canário que vão, em primeiro lugar, os nossos agradecimentos.

Estes agradecimentos são extensíveis às famílias e educadoras, sujeitos da nossa investigação, que sempre responderam, com espírito de colaboração, a todas as nossas solicitações.

Agradecemos, igualmente, à coordenadora do Mestrado Educação e Desenvolvimento, Professora Teresa Ambrósio, pela oportunidade que nos concedeu de realizarmos este trabalho.

À professora Maria do Céu, pelo empenhamento que colocou na revisão do texto e pelas oportunas sugestões que, tão gentilmente, formulou.

Por último agradecemos à nossa família, especialmente ao Helder, pelo incentivo e apoio que nos deram na concretização desta tarefa.



**ANEXOS**



## ANEXO I

### Questionário de identificação e caracterização das famílias







**ANEXO II**

**Questionário aos casais**



## Questionário F2

Gostaria de vos pedir que me ajudem a conhecer, um pouco, a vossa identidade familiar, pois tal como os indivíduos as famílias têm perfis distintos. Para que tal seja possível, basta que assinalem, de entre as frases que se seguem, as que melhor traduzem o vosso funcionamento, enquanto família. Mas, para a assinalarem é necessário que os dois (casal) estejam de acordo.

(1.1) Na nossa família o dinheiro é comum e decidimos sempre em conjunto, as despesas e as poupanças a realizar.

(1.2) Na nossa família uma parte do dinheiro ganho é para as despesas familiares, mas cada um reserva uma parte do seu ordenado para si ( e põe à disposição em caso de necessidade).

(2.1) Para nós, ser casal significa partilhar tudo, conversar acerca de todos os assuntos e não ocultar nada ao outro. Só assim podemos compreender-nos e apoiar-nos.

(2.2) Apesar de partilharmos muita coisa, existe o respeito por uma certa privacidade de cada um, que tentamos preservar para que seja possível um bom funcionamento.

(3.1) Tentamos partilhar as mesmas ideias ( religiosas, políticas, etc) e os mesmos gostos.

(3.2) Temos, frequentemente, ideias muito diferentes acerca das coisas. Discutimo-las e, mesmo que o conflito surja, a confrontação é, para nós, estimulante e, de certa maneira, enriquecedora.

(4.1) Todos os amigos que temos são amigos dos dois. Nenhum de nós tem amigos, exclusivamente, pessoais.

(4.2) Apesar de termos amigos comuns, cada um de nós tem os seus amigos pessoais com quem se encontra isoladamente.

(5.1) Os nossos filhos e nós constituímos a família; daí que procuremos passar em conjunto o máximo de tempo possível.

(5.2) Apesar de amarmos muito os nossos filhos, sempre que possível tentamos sair os dois, pois não nos podemos esquecer que somos um casal.

(6.1) As relações com os nossos parentes ( pais, irmãos, cunhados, sogros, tios, etc) são importantes para nós. Passamos muito tempo com eles e telefonamo-nos frequentemente.

(6.2) Gostamos dos nossos familiares, mas agora a nossa família somos nós e os nossos filhos pelo que, apenas nos encontramos em determinadas ocasiões ou em visitas esporádicas.

(7.1) Damos grande importância à amizade, daí que frequentemos muito a casa dos amigos e eles a nossa.

(7.2) Como toda a gente, temos amigos de quem gostamos muito, mas raramente nos frequentamos, pois eles não têm um lugar central na nossa vida familiar.

(8.1) Gostamos de participar em actividades públicas e ( um ou outro) temos actividades sindicais, políticas, em associações culturais, ou outras.

(8.2) Não participamos em actividades públicas, a não ser através do voto.

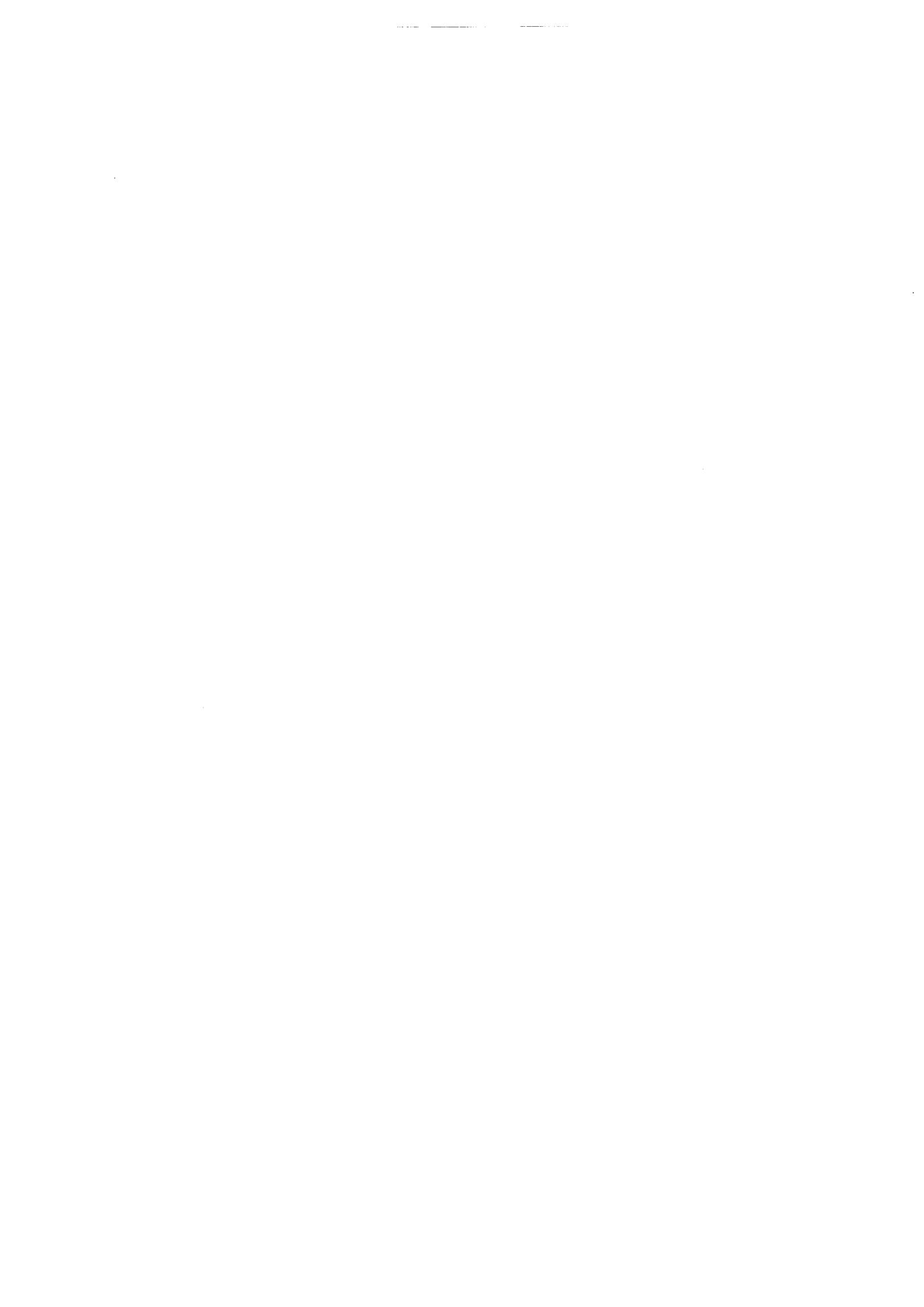
(9.1) Na nossa família procuramos sempre, manter-nos informados sobre questões políticas e sociais, nacionais e regionais. Para tal compramos jornais e revistas de actualidades e vemos a informação televisiva.

(9.2) Entre nós a única informação sobre problemas nacionais e regionais é a que, por vezes, vemos no telejornal ou lemos no "Diário Insular", pois os problemas políticos e sociais não são os que mais nos cativam.



**ANEXO III**

**Guião da entrevista às famílias**



## ENTREVISTA F1

### 1- Como definem os pais a educação da criança:

- . princípios educativos
- . técnicas educativas
- . qualidades que procuram desenvolver nele
- . elementos que valorizam na sua educação

### 2- Como percebem o Jardim de Infância:

- . características do processo educativo que aí ocorre
- . influência sobre a criança
- . influência sobre a educação que lhe transmitem

### 3- Contactos que estabelecem e importância que lhe atribuem

- formas de contactos
- conteúdos mais abordados
- razões da não existência de mais contactos

### 4- Contactos desejáveis: concepção da família acerca da relação



ANEXO IV

**Guiões das entrevistas às educadoras**



## ENTREVISTA E1

### I- IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA EDUCADORA

#### 1- Elementos de identificação

Idade

naturalidade

estado civil

#### 2- Dados escolares

Curso

Instituição

#### 3- Dados profissionais - pessoais

Tempo de serviço

Situação na profissão

Razão da opção profissional

Sentimentos em relação à profissão ( grau de satisfação)

### II - CARACTERIZAÇÃO DO JARDIM DE INFÂNCIA

#### 1- Caracterização do Jardim de Infância

. localização

- . entidade tutelar
- . tipo de edifício
- . organização dos espaços
- . horário da instituição
- . pessoal
- . regras e normas de admissão das crianças
- . origem social das crianças
- . "ideário" da instituição relativamente à educação pré-escolar

## ENTREVISTA E2

### I- ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO J.I.

#### . Actividades

- . planeadas no início do ano
- . alterações ao longo do ano e quem as propõe

#### . Formas de agrupamento das crianças

#### . Organização do espaço

- . quem a define
- . alterações ao longo do ano e quem as propõe

#### . Organização do tempo

- . como está definida a sequência de actividades
- . alterações ao longo do ano e quem as propõe

## ENTREVISTA E3

1- Como define a educadora a acção educativa que desenvolve com a criança:

- . princípios educativos
- . técnicas educativas
- . qualidades que procuram desenvolver nela
- . elementos que valorizam na sua educação

2- Como percepção a educadora a educação familiar transmitida à criança?

- . características do processo educativo que aí ocorre
- . influência sobre a actividade educativa no Jardim de Infância

3- Contactos que estabelecem e importância que lhe atribuem

- . formas de contactos
- . conteúdos mais abordados
- . razões da não existência de mais contactos

4- Contactos desejáveis: concepção da educadora acerca da relação

**ANEXO V**

**Grelhas de registo das actividades diárias no Jardim de Infância**



JARDIM DE INFÂNCIA \_\_\_\_\_

ENTIDADE TUTELAR \_\_\_\_\_

Nº TOTAL DE CRIANÇAS \_\_\_\_\_

PERÍODO DE REGISTO DOS DADOS: de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_

**INSTRUÇÕES:** O preenchimento destas fichas deve ser realizado diariamente. Solicita-se que os conteúdos sejam, tanto quanto possível, expostos numa forma clara e pormenorizada. Obrigado pela colaboração.

<p align="center">-- Folha 1 --</p> <p align="center">REGISTO DO PROCESSO EDUCATIVO</p>	<p align="center">___° DIA DE REGISTO</p> <p align="center">INÍCIO DA OBSERV. _____ h</p> <p align="center">TÉRMINO DA OBSERV. _____ h</p> <p align="center">DATA ___/___/___</p>	<p align="center">OBSERVAÇÕES GERAIS</p>
<p align="center">TIPO DE ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS</p>		
<p align="center">ESTRUTURAÇÃO NO ESPAÇO</p>		
<p align="center">ESTRUTURAÇÃO NO TEMPO</p>		
<p align="center">FORMAS DE AGRUPAMENTO PRIVILEGIADAS DAS CRIANÇAS</p>		

<p align="center">— Folha 2 — REGISTO DA RELAÇÃO COMA FAMÍLIA</p>	<p align="center">___/___/___ DIA DE REGISTO      INÍCIO da OBSERV. _____</p> <p>Fam. _____ Fam. _____ Fam. _____ Fam. _____ Fam. _____</p> <p>_____</p>				
<p align="center">TIPO DE CONTACTO (Formal; Informal; Oral; Escrito)</p>					
<p align="center">INICIATIVA DO CONTACTO</p>					
<p align="center">DURAÇÃO (aproximada)</p>					

LOCAL ONDE OCORREU					
CONTEÚDO (especificar temas gerais abordados)					
"CLIMA" DO DIÁLOGO (atitudes dos intervenientes)					

**ANEXO VI**

**Grelhas temáticas e de análise, das entrevistas realizadas às famílias**



### Tipo de funcionamento familiar

Família	características de coesão	características de relação com o exterior
A	fusão	centração
B	autonomia	centração
C	autonomia	centração
D	fusão	centração
E	fusão	abertura
F	fusão	centração
G	autonomia	abertura
H	autonomia	centração
I	fusão	abertura
J	fusão	centração
L	fusão	centração
M	fusão	abertura
N	fusão	abertura
	<p><b> fusão:</b> a coesão baseia-se na semelhança entre os indivíduos  <b> autonomia:</b> a coesão passa pela aceitação e articulação das diferenças entre as pessoas.  <b>centração:</b> valoriza-se um relativo fechamento ao exterior.  <b>abertura:</b> valorizam-se os contactos com o exterior</p>	

GRELHA TEMÁTICA DAS ENTREVISTAS DAS FAMÍLIAS

-Pilares de estruturação do processo educativo-

fam	TEMA 1- PRÍNCÍPIOS EDUCATIVOS - (PE)	TEMA 2- OBJECTIVOS EDUCATIVOS (OB)
A	Nós educamos os nossos filhos ensinando-lhes que a falar é que a gente se entende. Falamos muito com eles a explicar as coisas (mãe)	Uma boa educação deve ajudar a respeitar as pessoas (mãe) a não tirarem nada a ninguém e a ajudarem os outros (pai)
B	eu penso que a educação deve dar amor e carinho para ele crescer o melhor possível (pai)	Eu quero que ele tenha interesse pela vida, que tenha um bem estar físico e espiritual e tenha carácter (pai)
C	Procuramos dar muito carinho. Mesmo elas são muito meiguinhas para nós (mãe)	Educo-as para serem boas pessoas perante a sociedade e saberem estar com os outros (pai)
D	Eu sempre eduquei os meus filhos com muito diálogo (mãe)	Espero que tenha a sua opinião que tenha noção do que é moral, apoie outras pessoas. Sempre os eduquei a olhar para as pessoas que podem estar numa situação pior (mãe)
E	Educar para mim é dar os padrões da sociedade, o que toda a gente aceita como normal: valores religiosos, honestidade, a integridade.(pai)	Nós estamos a prepará-la para ser autónoma, auto.suficiente, ter capacidade de decisão. Vou prepará-la para assumir o mundo e as coisas. (pai)
F	eu gostaria que ele se saiba comportar na sociedade (pai)	Educamos para saber estar com as pessoas para se saber comportar (mãe)
G	Nós fazemos tudo para que não lhe falte nada, nós fazemos tudo para que ele tenha tudo de bom. (mãe)	Fazemos tudo para que seja uma pessoa trabalhadora (mãe)
H	À medida que crescem vão aprendendo e nós temos de mostrar muita compreensão (mãe)	Eu quero que ela seja uma pessoa responsável pelos seus actos, organizada (mãe)
I	Temos de lhe ensinar valores de honestidade, sinceridade, trabalho, mas ao mesmo tempo agressividade para se poder defender na sociedade (mãe)	Esperamos que a educação que lhe transmitimos lhe permita que ela se possa afirmar na sociedade (pai)
J	Procuramos dar muito amor e desenvolvê-los tanto intelectual como espiritualmente como fisicamente, explicando-lhe as coisas (mãe)	Queria que fossem pessoas de fé e logo conscientes com eles e com os outros (mãe)
L	Nós tentamos acarinhar o nosso filho mas não o superproteger (mãe)	Eu preparo-o para ser solidário com os outros, amigo responsável e sincero (mãe)
M	Valorizamos acima de tudo o espírito de família, o viver com a família em paz (mãe)	Os pais cometem erros de quererem que os filhos sejam o que eles nunca foram, eu quero que seja autónomo e responsável (mãe)
N	temos de dar a educação de maneira a que ele tenha um bom ambiente e o nosso apoio (mãe)	Preparamo-lo para ser autónomo e ter a sua profissão, para poder escolher ele próprio o caminho que quiser (mãe)

GRELHA TEMÁTICA DAS ENTREVISTAS DAS FAMÍLIAS

-Pilares de estruturação do processo educativo-

Fam	tema 3 - Técnicas educativas (TE)	tema 4 - Acordo educativo no casal (AC)
A	Nós educamos os nossos filhos sem pancada mas quando é preciso castigamos. O meu pai nunca me bateu e eu queria seguir o seu exemplo (pai)	Vamos fazendo como sabemos mas quando temos uma dúvida falamos(mãe)
B	tem de se ter muita compreensão para com os miúdos (pai). Eu bato-lhe com frequência (mãe)	Eu e o meu marido praticamente não conversamos sobre a educação dele (mãe)
C	na altura em que se portam mal corrigo-as. Palmadas podem-se contar as que lhes dei (mãe)	Quando é preciso conversamos em relação a certas coisas como mudança de colégio etc.(mãe)
D	procuro dar uma educação tranquila; quando fazem algo errado não deixo andar de bicicleta ou não deixo ver videos (mãe)	nós sempre nos comunicamos muito e somos muito francos. Em certa medida planeamos a nossa actuação para com eles em questões que têm que ser esclarecidas (mãe)
E	Tentamos explicar as coisas e muito raramente recorremos ao castigo	conversamos frequentemente sobre a educação dela (mãe)
F	Educar é também fazer com que perceba as coisas. Eu falo alto e às vezes berro (pai)	Não conversamos muito sobre a educação dele porque não temos tempo (mãe)
G	faço-lhe ver as coisas (mãe)	O pai e eu não conversamos por falta de tempo, O meu marido deixa muito a educação dele por minha conta (mãe)
H	não sou agressiva com ela mas ando sempre a chamar-lhe a atenção para as coisas más que faz (mãe)	conversamos em relação a certas questões de comportamento dela(mãe)
I	preocupamo-nos em que ela perceba bem as coisas (mãe)	os pais têm sempre objectivos, preocupações e linhas de orientação e conversamos sobre isso (pai)
J	explicamos o que se deve e não deve fazer (mãe)	Procuramos muita sintonia nas coisas que fazemos em relação aos miúdos (mãe)
L	conversamos com ele para ver se percebe e se repetir recorremos ao castigo em situações extremas (mãe)	nós nunca conversamos sobre a educação dele (pai)... é mais a nível de questões muito pontuais como alimentação, birras (mãe)
M	eu sou muito exigente com o meu filho porque se deve ser exigente com as crianças (mãe)	procuramos estar sempre de acordo em frente às crianças mas não planeamos muito a actuação para com elas. (mãe)
N	basta conversar com ele, mas quando as asneiras são mais graves vai para o quarto pensar no que fez (pai)	Falamos sobre o comportamento dele e o nosso em relação a ele. entendemo-nos apesar de termos uma educação muito diferente. (mãe)

GRELHA TEMÁTICA DAS ENTREVISTAS DAS FAMÍLIAS

-Pilares de estruturação do processo educativo-

Fam	tema 5 - Referências a modelos exteriores (RE)	Tema 6- Projectos de futuro para a criança (PR)
A	Eu aprendi com o meu pai que é um homem de quem toda a gente gosta e dá muita importância ao respeito. Eu aprendi com ele para educar os meus filhos (pai)	Faço tudo isto para eles estudarem e tirarem o seu curso. Se não estudarem ponho-os a trabalhar porque eu também comecei cedo e não me arrependo (pai)
B	Como vimos que algumas coisas deram erradas modificamos em muito (pai)	Não fazemos projectos para o futuro porque os tempos estão difíceis. Já os nossos pais tinham projectos em relação a nós e saiu tudo furado. Quero que ele atinja o máximo que poder (pai)
C	Uma pessoa tenta criá-las dentro da maneira que foi criada á excepção de algumas coisas que não concorda, por exemplo temos uma abertura com elas que não tiveram connosco (mãe)	Eu gostava que elas estudassem... mas não de escolher o que quiserem, nós vamos ajudar no que podemos (mãe).
D	Criei os meus filhos da forma que fui criada, os meus pais foram pessoas muito evoluídas para a época (mãe)	O nosso projecto para ela é que cresça, brinque e depois decida. (mãe)
E	estou preocupado em transmitir à minha filha os valores que me transmitiram a mim, que são sagrados e intocáveis, claro adaptados à realidade de hoje (pai)	Profissionalmente tenho algumas ambições em relação a ela (medicina), mas tal como nunca gostei que os meus pais interferissem não vou interferir. (pai)
F	Claro que muito do que fazemos é como os nossos pais nos educaram, mas as coisas são mais exigentes, a sociedade vai evoluindo e hoje damos mais do que tivemos (pai)	Eu gostaria que ele tirasse o seu curso mas ele é que sabe. A minha profissão dá trabalho mas nada se faz sem trabalho (pai)
G	faço como os meus pais fizeram comigo	tudo o que estamos a arranjar é para eles
H	Eu penso que os valores que os nossos pais nos transmitiram estão um bocado desajustados, à excepção de alguns como a responsabilidade. Hoje em dia as crianças são mais exigentes e aprendem mais (mãe)	Eu quando era miúda dizia para mim tenho que estudar, que tirar um curso; hoje temos de pensar isso pelos filhos (mãe)
I	A sociedade de hoje tem exigências muito maiores; temos de nos adaptar daí que fazemos coisas diferentes das que os nossos pais fizeram (pai)	Preocupo-me com o futuro dela com o que vai fazer e escolher, mas apoiamos se isso for compensatório para ela (pai)
J	Estamos marcados pela educação que os nossos pais nos deram mas fazemos coisas muito diferentes (mãe)	nós preparamos e eles não de fazer o que quiserem e poderem (mãe)
L	Eu fui uma criança muito superprotegida e tento não fazer o mesmo ao meu filho (mãe)	Tentamos dar-lhe orientações para que faça as suas opções duma maneira consciente e esclarecida (mãe)
M	no essencial não fazemos as coisas muito diferente pois as orientações religiosas são as mesmas (mãe)	A gente quer tudo o melhor para eles, mas eles é que decidem (mãe)
N	Há muitas coisas que faço como vi o meu pai fazer (pai)	Ele vai ser o que conseguir ser, mas nós gostávamos que ele estudasse (pai)

GRELHA TEMÁTICA DAS ENTREVISTAS DAS FAMÍLIAS

- Significado da Educação Pré-escolar -

Fam	tema 1 - Funções conferidas ao Jardim de Infância (FU)	Tema 2- Consequências do J.I. sobre a criança (CO)
A	Eu acho que o Jardim é muito bom porque vão para a escola menos tapados mais abertos (mãe)	Está mais atrevido, gosta de levar coisas aos amigos (pai); é muito bom para criarem amigos (mãe)
B	Está na escola para se desenvolver em contacto com os outros, porque eu sou muito calada e não tenho imaginação (mãe)	Está mais desenvolvido na linguagem e interessa-se mais pelos livros e pelas coisas (mãe)
C	No Jardim estão melhor em termos de desenvolvimento porque há muitas crianças; desenvolvem-se mais que com os avós, avós ou mesmo conosco (mãe)	tomou-se mais desinibida e sociável (mãe)
D	Eu no princípio perguntei se as crianças iam aprender letras e a professora disse que sim mas até agora nada (mãe)	À escola ela só vai para brincar e ela queria aprender, por isso desistiu-se e falta muito (mãe)
E	A escola transmite-lhe conhecimentos, dá-lhe coisas que a família não dá (pai)	Está mais interessada e atenta (mãe)
F	Ele está no colégio mais por necessidade, mas agora acho que é bom porque desenvolve mais que em casa (pai)	desenvolveu muito falamos com as pessoas (mãe)
G	É melhor estarem no colégio porque desenvolvem mais no contacto com outras crianças	está mais interessado pelas coisas, faz perguntas, gosta mais de partilhar (mãe)
H	O JI faz bem para criar amizades e adquirir determinados conceitos; ficam com mais bases para enfrentarem o ensino básico sem anteciparem conteúdos (mãe)	Ficam mais despertos para as coisas e aprendem coisas específicas como música e outras actividades (mãe)
I	Está no JI pelo nosso trabalho e porque a partir de dada altura precisava do convívio com outras crianças para se habituarem a viver em sociedade (pai)	Na relação com outros miúdos e mesmo no desenvolvimento de aspectos que em casa nem pensaríamos neles; vejo-a pegar em livros relacionar coisas (mãe)
J	Se se pudessem ter os filhos em casa até à idade escolar eu achava melhor, falo por mim. Se não, em vez de estarem com pessoas sem formação devem ir para o JI (mãe)	Aprendem a ser disciplinados a repartição do tempo, porque eu sou pouco enérgica e disciplinada (mãe)
L	É importante para a criança se desenvolver, mesmo nos trabalhos a evolução é curiosíssima, nota-se uma evolução enorme (mãe)	O colégio aproximou-o dos outros miúdos e isso modificou-o bastante (mãe)
M	A partir dos 3 anos as crianças precisam de conviver com outras crianças (mãe)	O jardim tornou-se muito importante para o meu filho... no contacto com outras crianças (mãe)
N	É importante porque ele estava a precisar de outras crianças (mãe)	Está menos tímido (mãe)

GRELHA TEMÁTICA DAS ENTREVISTAS DAS FAMÍLIAS

- Significado da Educação Pré-escolar -

Fam	tema 3 - "olhares" sobre a educadora (ES)
A	O nosso filho mais velho tem problemas na fala e a educadora tem-nos ajudado muito; indicou-nos um pediatra e o miúdo tem evoluído (pai) Ela é uma pessoa que sabe muito do que faz (mãe)
B	Não preciso de falar com ela porque se ela achasse que ele estava mal vinha falar comigo (mãe)
C	Se ela é educadora sabe o que está a fazer (mãe)
D	Eu acho que a educadora devia estar mais preparada para detectar as capacidades das crianças e as necessidades e não fazer uma coisa global (mãe)
E	Elas são especialistas, ensinam muita coisa têm muita experiência (pai)
F	Ela é que sabe o que deve fazer com ele, porque cada criança tem a sua maneira de ser e de estar e ela deve saber o que fazer (pai)
G	A educadora motiva-o muito e sabemuito bem como fazer as coisas com ele (mãe)
H	Falo muito com a educadora sobre qual será a melhor maneira de a educar e de actuar com ela; sim no sentido de ela me dar conselhos porque é mais experiente (mãe)
I	Parto do princípio que as coisas ali são feitas com seriedade, porque são profissionais (pai)
J	A mãe não tem a formação duma educadora e eles precisam daquela disciplina (mãe)
L	Nós temos confiança nela porque ela fez um programa, defeniu-nos os objectivos e a partir daí descansámos (mãe)
M	Ela é uma pessoa significativa para o meu filho, que fala muito na sua educadora e no que ela diz (mãe)
N	Confio no que ela faz o mesmo não posso dizer das vigilantes (mãe)

**GRELHA TEMÁTICA DAS ENTREVISTAS DAS FAMÍLIAS**  
- Caracterização da relação com o Jardim de Infância -

Fam	Tema 1 - Razões da escolha do Jardim de Infância (RA)	Tema 2- Conhecimento do sistema pedagógico (CS)
A	Está mais perto de casa e dá mais resultado para mim para ir buscar e levar (mãe)	Ele conta tudo o que faz na escola: pinta, desenha, cola, (pai).
B	Escolhi este Jardim porque estava mais perto de casa e é barato e como não trabalho dá para ir buscá-lo e levá-lo (mãe)	Ele diz que cantam, fazem trabalhos, brincam à procura de ossos de dinossauros (mãe)
C	Está mais perto de casa e tem melhores instalações exteriores (mãe)	No dia-a-dia não sei o que fazem mas na reunião do princípio do ano ela diz o que vai fazer ao longo do ano e a gente fica com uma ideia (mãe)
D	Moro ali perto, tem um bom horário para almoçarmos juntos e dá perspectivas de continuar para a escolaridade (mãe)	A escola para ela é brincar, diz que recorta, pinta, tudo coisas que está farta de saber; eu sei que há um programa a cumprir e por isso é difícil atender a cada criança (mãe)
E	É a escola que nos dá mais garantias de lhe darem uma formação sólida em áreas que achamos correctas e concordamos; estamos descansados porque lá lhe transmitem valores com que nós concordamos <sup>(1)</sup> (pai)	Do que faz é a miúda que me informa, do comportamento dela a educadora (mãe)
F	Escolhemos porque tem lá primos, mas eu ouvi dizer que quando os miúdos saem de lá fazem turmas só com eles no Ciclo preparatório (pai)	Às vezes quando chega a casa perguntamos o que fez e diz que brincou. De resto não sabemos o que fazem (pai)
G	O horário do jardim público não combina com os meus e tenho lá um irmão a estudar, por isso vão os dois (mãe)	Ele diz-me que faz fichas, pinta, a educadora conta histórias. Vou às reuniões trimestrais ver a avaliação e a educadora diz-me como ele está (mãe)
H	Eu acho que é o sítio onde as pessoas se esforçam mais, pedagógicamente, por fazerem o seu melhor (mãe)	A miúda é incapaz de me dizer o que faz; tenho de falar com a educadora que me diz o que faz com eles; eu gosto muito de ir ao colégio, de a ver a ela, de a ver com os outros colegas (mãe)
I	Porque é o unico jardim em que a criança está um espaço de tempo maior mais protegida com companhia (pai)	Sei o que faz mas não em pormenor, porque lhe pergunto; sei que tem actividades plasticas, ginástica e expressão musical etc... (mãe)
J	Está perto de casa, tive boas informações acerca do trabalho da educadora e não gosto do colégio do irmão (Instituição 2) (mãe)	(descreve em pormenor a rotina diária).Vou às quartas feiras falar com ela sobre a evolução e dificuldades.Ele não é muito aberto (pai).Sei que têm vários cantinhos, de manhã é mais dentro da sala e á tarde têm actividades livres, saem para muitas visitas de estudo (mãe)
L	Escolhemos porque o meu pai trabalha lá, sabíamos as condições do colégio e informámo- nos sobre a educadora e as opiniões eram favoráveis (pai)	Ele não é muito aberto por isso precisamos ir lá saber as coisas (pai). De manhã é mais dentro da sala e á tarde têm actividades livres, saem para muitas visitas de estudo (mãe)
M	Porque o particular tem facilidades de horário e de alimentação (mãe)	Conheço porque vou às quartas-feiras para fazermos uma avaliação mais global da evolução dele e das necessidades que ela vai detectando (mãe)
N	está relativamente perto de casa (mãe)	Conheço por experiência e por falar de vez em quando falo com ela (mãe)

<sup>(1)</sup> Manifestam-se muito críticos em relação ao ensino público

GRELHA TEMÁTICA DAS ENTREVISTAS DAS FAMÍLIAS

- Caracterização da relação com o Jardim de Infância -

Fam	tema 3 - Justificação da relação com a educadora (JU)
A	Vamos ao Jardim buscar as avaliações e quando há festas. A educadora com as poucas palavras que a minha mulher lhe disse percebeu tudo sobre o miúdo(pai); gostamos muito dela e todos os dias a vejo quando vou buscar o miúdo (mãe)
B	Só dizemos bom-dia, boa tarde. Nunca me falou sobre o David nem nunca me mandou avaliações. (mãe)
C	Falamos nas festas e diz-me o que acha da menina e para mim é suficiente porque vê-se que a conhece (mãe)
D	Eu não vou mais porque ia tomar-me uma chata por falar sempre a mesma coisa. Já fui duas vezes e as crianças estavam com a auxiliar. Na primeira reunião fiquei meia hora na entrada errada... As reuniões são para falar de festinhas(mãe)
E	Fazemos com ela um trabalho complementar, tendo em conta que a perspectiva do educador é diferente da nossa, porque os objectivos são diferentes. Se elas pusessem em causa valores que para mim são fundamentais reagiria.
F	Eu acho que a educadora deveria informar mais sobre o trabalho que fazem, deveria ter uma vez por mês para nos dizer, vão lá poucos pais porque a gente quando lá vai tem de ficar muito tempo à espera de ser atendidos, enquanto um está lá dentro (pai)
G	Vou às avaliações trimestrais ver a avaliação (mãe)
H	Telefonamo-nos, encontramos-nos à porta do colégio. Trocamos sempre impressões que por mais pequenas que sejam me ajudam muito.
I	Tem que haver correspondência entre o que eles fazem e o que eu faço, mas tenho confiança que os valores que eu defendo estão lá salvaguardados (pai). Já não temos tantos contactos como tínhamos porque não considero necessário, mas quando há aspectos que a educadora considera menos bons ou não conseguidos tento apoiar e desenvolver (mãe)
J	Eu procuro ter uma relação muito estreita com os educadores porque acho que cabe aos pais isso. Falamos sobre os objectivos dela e a evolução dele e a nossa intervenção nisso. (mãe)
L	Passam-se semanas que não falamos por falta de tempo da minha parte. Quando vou buscar a avaliação ela dá-me uma ideia geral do desenvolvimento dele. A minha preocupação é saber se ele está a gostar (mãe)
M	A nossa relação é muito estreita conversamos muito sobre o meu filho (mãe)
N	Conversamos apenas quando vou levá-lo e busca-lo, porque não temos necessidade de conversar mais (pai). Eu vou buscar as avaliações e trocamos impressões (mãe)

GRELHA TEMÁTICA DAS ENTREVISTAS DAS FAMÍLIAS

- Caracterização da relação com o Jardim de Infância -

Fam	Tema 4- Concepções gerais sobre a relação (CR)
A	Na escola fazem coisas muito diferentes do que fazem em casa e a educadora é que sabe o que fazer com eles (pai)
B	Não me preocupo com a relação porque se algo correr mal isso reflecte-se no miúdo e dá para perceber (mãe)
C	A educadora no horário que está com ela deve educá-la como achar melhor e nós no tempo que estamos com ela educamos como acharmos melhor (mãe)
D	As reuniões são para falar de festinhas; as educadoras têm de se disponibilizar para terem mais noções individuais de cada criança (mãe)
E	Os pais não devem interferir na metodologia de ensino porque não são especialistas. Podem dar pistas à sobre a personalidade da criança e colaborar no que lhes é solicitado. (pai)
F	Os pais não se devem meter com o que se faz no colégio porque cada colégio tem as sua normas e as crianças devem cumprir (pai)
G	O que se faz em casa é diferente (mãe)
H	Os pais são muitas vezes os culpados pela falta de contacto porque não procuram o colégio; eu vejo que os pais vão pouco ao colégio, faltam às reuniões, vão pôr os filhos e ficam à porta
I	Eu acho que a ligação entre a escola e os pais deve ser feita pela criança porque contactos amiúde só chateiam (pai). Eu não acredito nas reuniões porque é de ordem geral e só se preocupam em saber se o colégio abre, se fecha. Quando quero tratar algo dirigo-me à educadora que é uma pessoa disponível (mãe)
J	Os pais não podem despejar lá a criança e esquecerem-na; devem perguntar pelos filhos porque eles são os principais interessados. A educadora deve dar hipótese dos pais saberem a sua disponibilidade para os atender (mãe)
L	Eu acho que os contactos são muito realizados através das crianças porque os pais não têm muito tempo para se deslocarem com frequência ao colégio.(mãe)
M	Os pais devem procurar o Jardim de Infância porque são os principais interessados (mãe)
N	É importante que os pais acompanhem de perto o que a criança faz no jardim <sup>(1)</sup> ... (mãe)

(1) Uma avaria no gravador impossibilitou-nos de registar o resto do depoimento.

**GRELHA DE ANÁLISE Nº 1**  
- Pilares de estruturação do processo educativo-

	princípios educativos					objectivos educativos				técnicas educativ.		acordo educativo no casal			referên. modelo exterior		projectos de futuro	
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	1	2	3	1	2	1	2
A		*						*		*			*		*		*	
B	*							*	*	*	*		*	*	*	*	*	*
C	*							*		*		*			*		*	
D		*						*		*		*			*			*
E				*		*				*		*			*		*	
F				*				*		*				*	*		*	
G					*		*			*				*	*		a)	
H		*					*			*		*	*			*	*	
I				*		*				*		*				*	*	
J		*						*		*		*				*		*
L	*							*		*				*	*		*	*
M			*			*				*	*		*		*		*	*
N			*			*				*		*			*		*	*
	1- amor/ carinho 2- diálogo 3- segurança afectiva 4- estabilidade normativa 5- segurança material					1- autoregulação 2- acomodação 3- cooperação 4- sensibilidade pessoal				1- utilizam a motivação 2- utilizam o controlo		1- dialogam sobre o modo de educar a criança 2- dialogam apenas para resolver questões pontuais 3- raramente dialogam sobre a educação da criança			1- tendem a reproduzir os modelos parentais 2- produzem o seu próprio modelo educativo, diferente do que experienciaram		1- os pais concebem projectos onde a escolaridade tem um papel central 2- procuram que seja a criança a definir o seu próprio projecto	

a) os pais formalizam um projecto de futuro para a criança que não passa necessariamente pela escola, mas pela continuação dos negócios da família.

## GRELHA DE ANÁLISE Nº 2

- significado da educação pré-escolar-

famílias	Consequências sobre a criança da frequência do jardim de infância					funções conferidas ao jardim de infância				"olhares" sobre a educadora			3	
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1.1	1.2	2		
A		*				*						*		
B	*							*		*				
C		*						*		*				
D					*	*								*
E			*						*	*				
F		*					*			*				
G			*					*				*		
H			*					*			*			
I		*						*		*				
J				*			*			*				
L		*							*	*				
M		*						*				*		
N		*						*		*				
	1-desenvolvimento da linguagem 2- sociabilidade e desinibição 3- interesse e atenção 4- disciplina 5- não registou progressos					1- preparação da criança para a escolaridade 2-guarda da criança 3-desenvolvimento da sociabilidade 4- aquisição de conhecimentos mais específicos				1- especialista 1.1- em quem confiam 1.2- a quem solicitam conselhos 2- pessoa significativa para a criança. 3- deficiências na formação de base				

GRELHA DE ANÁLISE Nº 3

- caracterização da relação com o jardim de infância-

famílias	razões da escolha do jardim de infância					conhecimento do sistema pedagógico				
						o que conhece?.....			como conhece?	
	1	2	3	4	5	1			2	
	1	2	3	4	5	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2
A	*						*			*
B	*						*			*
C	*						*			*
D	*							*		*
E			*				*			*
F				*				*		*
G		*					*			*
H			*				*		*	
I		*					*			*
J	*					*			*	
L					*		*		*	
M		*				*			*	
N	*					*			*	
	1- localização em relação à residência 2- horário 3- garantia de formação mais sólida 4- garantia de melhor preparação para a escolaridade 5- outras razões (familiar é funcionário)					1- o que conhecem... 1.1- todas as actividades em pormenor 1.2- conhece apenas as actividades instrumentais 1.3- considera que a criança no jardim só brinca...			2- como tem acesso a esse conhecimento.... 2.1- por contacto directo com a educadora. 2.1- através da criança	

GRELHA DE ANÁLISE Nº 4

-caracterização da relação com o jardim de infância -

Famílias	justificação acerca da relação com a educadora									
	1.1	1.2	1			2		3		
			1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	3.1	3.2	3.3
A	*					*				*
B					*			*		
C			*			*			*	
D					*			*		
E				*		*				*
F	*					*		*		
G	*					*			*	
H	*	*					*			*
I		*					*			*
J				*			*			*
L	*						*		*	
M				*			*			*
N	*					*			*	
	1- ocasiões de contacto mais frequentes 1.1- reuniões 1.2- contactos individuais informais: telefone ou "porta da sala" 1.3- festas e outras actividades escolares 1.4- entrevistas individuais em hora marcada 1.5- raramente se contactam					2- conteúdos mais abordados 2.1- informações que a educadora fornece sobre o comportamento da criança. 2.2- educadora e pais discutem as aquisições e dificuldades da criança		3- razões da não existência de mais contactos 3.1- a educadora não se disponibiliza para o contacto 3.2- a família não tem tempo 3.3- os pais não sentem necessidade de mais contactos.		

### GRELHA DE ANÁLISE Nº 5

- caracterização da relação com o jardim de infância -

	concepção sobre a relação				
Famílias	1	2	3	4	5
A	*				
B				*	
C	*				
D					*
E		*			
F		*			
G	*				
H			*		
I		*			
J			*		
L				*	
M			*		
N			*		
	1- influências separadas entre a casa e a escola 2- relação de não interferência 3- os pais são os principais responsáveis pela relação 4- os contactos são principalmente realizados através da criança 5- cabe ao educador incentivar o contacto				

**ANEXO VII**

**Grelhas temáticas e de análise, das entrevistas realizadas às educadoras**



PILARES DE ESTRUTURAÇÃO DO SISTEMA PEDAGÓGICO  
NO JARDIM DE INFÂNCIA

GRELHA TEMÁTICA DAS ENTREVISTAS DAS EDUCADORAS

-Pilares de estruturação do sistema pedagógico -

EDUCADORA	Tema 1- Principais Condicionamentos da acção educativa
instituição 1	O meu projecto educativo está subordinado ao tema "o mar" e as actividades são repartidas por meses. As actividades não seguem rigidamente a planificação uma vez que o tempo e os interesses das crianças levam a desenvolver-se mais um ponto e menos outros.
instituição 2	O meu projecto está subordinado ao tema "o ambiente" e muitas actividades sofrem alteração em função dos interesses das crianças.
instituição 3	O meu plano de trabalho tem como tema integrador a "criança e a comunidade", porque me apercebi de dificuldades do grupo no conhecimento do meio. As minhas actividades sofrem dois tipos de limitações: os interesses manifestados pelas crianças levam-me a modificá-las e a instituição que me dá pouca autonomia e tempo de actividades com a criança; tenho apenas 1,30 h de actividades

GRELHA TEMÁTICA DAS ENTREVISTAS DAS EDUCADORAS

-Pilares de estruturação do sistema pedagógico -

educadora	Tema 2- princípios orientadores da relação com as crianças	Tema 3- tipo de conhecimento da dinâmica familiar
instituição 1	Eu acho que o principal é a relação afectiva com as crianças que ainda são muito pequenas e precisam de muito afecto.	o conhecimento que tenho das famílias baseia-se na ideia que faço do que vejo quando vêm ao Jardim: uma família parece ter uma boa relação porque vêm juntos (casal) ao Jardim e são muito afectuosos com as crianças; outra como o miúdo falta muito acho que a mãe o protege e o pai é rígido; noutra a mãe lidera e o pai é muito apagado e na outra manifestam total desinteresse pela criança pois nunca me perguntam nada dela.
instituição 2	Para mim o Jardim de Infância tem um papel muito importante a desenvolver na socialização e no ensinar de regras e modos de estar na relação com os outros	não conheço directamente a família mas consigo avaliar isso pela forma como a criança se comporta e pela maneira como os pais contactam e actuam junto do colégio; numa família os pais parecem muito empenhados pois vêm juntos às reuniões; noutra a mãe preocupa-se mas o pai parece muito comodista; noutra o pai não aparece por motivos profissionais mas parece haver muito diálogo entre ambos; noutra o pai parece muito preocupado e a mãe superprotectora; e na outra a mãe parece preocupada mas o pai só pensa em negócios.
instituição 3	Preocupo-me em desenvolver a sensibilidade da criança e os seus interesses. Só estabeleço objectivos depois de conhecer o grupo. Procuro ainda dar-lhes afecto e desenvolver a sua capacidade de interacção uns com os outros.	não conheço suficientemente as famílias, tenho apenas uma ideia muito geral, impressões e por isso acho melhor não falar sobre isso.

GRELHA TEMÁTICA DAS ENTREVISTAS DAS EDUCADORAS

- Justificação da relação com a família -

educadora	Tema 1- Estatuto atribuído à família	Tema 2- Formas de incentivar a sua participação
instituição 1	Vou contactando a família para dar conta, periodicamente das evoluções da criança e tenho sempre esperança que venham, o que nem sempre acontece.	Para além das reuniões temos as festas em que solicitamos a colaboração dos pais. Para além da reuniões, festas e encontros individuais, não estou a ver outra forma de os interessar pelo jardim... se assim eles já não vêm!
instituição 2	Para mim a família é uma fonte de informação muito importante sobre a criança: nos primeiros encontros costumo dizer aos pais "eu não venho falar mas sim ouvir-vos falar do vosso filho". Eu gostava que as famílias não fossem tão reservadas na relação com o colégio e que não se limitassem a vir cá buscar informação.	Eu estou sempre disponível; as famílias telefonam, vêm cá etc.. Para as que querem há muita maneira de contactarmos. Os pais não comparecem ou por falta de tempo ou de interesse, ou porque não estão desportos para essa necessidade
instituição 3	Falo muito com os pais para tentar perceber melhor a criança. Disponibilizo-me sempre para os atender. Tento chamar a atenção dos pais para coisas que a criança não faz de modo a que eles em casa se possam aplicar com ela. (ex: não sabe as cores, não distingue esquerda, direita, não escreve o nome, etc...)	Recebo todas as quartas-feiras, as famílias têm o meu telefone. Para os pais conhecerem melhor o meu trabalho e colaborarem optei por conversar no dia anterior com as crianças, sobre o trabalho do dia seguinte e elas acabam por conversar em casa. Quando os pais convidam vou aos aniversários das crianças.

GRELHA TEMÁTICA DAS ENTREVISTAS DAS EDUCADORAS

- Justificação da relação com a família -

educadora	Tema 3- Concepção geral sobre a relação
instituição 1	Eu não considero que a família nos ajude a conhecer melhor a criança, pelos menos eu prefiro conhecê-la por mim. Penso que na relação com a família a educadora deve-se preocupar em dar conta da evolução da criança.
instituição 2	Eu acho que a educadora deve ser em parte uma conselheira da família, alertando para os problemas que vai detectando na criança. Por vezes isso é mal compreendido pelas famílias, mas é isso que eu procuro fazer.
instituição 3	Considero que o educador deve tentar interessar a família pela vida do colégio

GRELHA DE ANÁLISE Nº 1

- justificação da relação com a família -

EDUC.	1			2		3	4			5		
	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	3.1	4.1	4.2	4.3	5.1	5.2	5.3
inst. 1	*	*		*		*	*			*		
inst. 2	*		*	*	*	*		*			*	
inst. 3			*	*	*	*			*			*
	1- ocasiões de contacto privilegiadas 1.1- reuniões 1.2 - festas 1.3- contactos individualizados			2- conteúdos mais abordados 2.1- fornecer informações 2.2- questionar os pais e debater as aquisições da criança		3- razões justificativas da não existência de contacto 3.1-os pais não comparecem	4- perspectivas sobre a actuação dos pais no universo escolar 4.1- receptores de informação 4.2- informadores sobre a criança 4.3- colaboradores no processo educativo			5- formas de incentivar a participação dos pais 5.1- festas 5.2-manifestar disponibilidade 5.3- utilizar a criança como recurso		

## GRELHA DE ANÁLISE Nº 2

- justificação da relação com a família -

Educadora	concepção da educadora acerca da relação com a família		
	1	2	3
Instituição 1	*		
Instituição 2		*	
Instituição 3			*
	1- educadora faculta informações 2- educadora aconselha a família em questões educativas 3- educadora interessa os pais pela vida escolar da criança		