

## A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS DE RELAÇÃO DAS FAMÍLIAS COM AS ESCOLAS

**Teresa Sarmento**

Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho  
TSarmento@iec.uminho.pt

**Joaquim Marques**

ICE – Instituto das Comunidades Educativas  
jjamo@sapo.pt

### Resumo

As práticas de relação das famílias com as escolas têm sido abordadas em diferentes dimensões: as expectativas dos pais face às escolas, as práticas de relação, o associativismo de pais, os mediadores escolares na relação das escolas com as famílias, o suporte legislativo da participação dos pais no contexto escolar. São raras ou mesmo inexistentes, em Portugal, as referências sobre os papéis das crianças nessa relação. A baixa visibilidade das crianças e do seu papel nas dinâmicas sociais, por um lado, e o entendimento tradicional da escola como um sistema onde os adultos educam as crianças, por outro, têm sustentado a justificação do pouco relevo da identificação da participação das crianças nas práticas de relação como objecto de estudo.

A construção do presente artigo tem uma base multidisciplinar, da área dos estudos sócio-educativos, com especiais contributos da Sociologia da Educação, da Formação de Professores e da Sociologia da Infância.

Em termos de apoio empírico, reportamo-nos a situações vivenciadas no âmbito de um projecto de investigação-acção. Com base na reflexão produzida sobre situações concretas, procuraremos desocultar a participação efectiva das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas, promovendo, desenvolvendo ou dificultando as mesmas. A partir desta análise, pretendemos elencar um conjunto de questões que viabilizem novos debates sobre a participação das crianças em diversos fóruns, sempre numa perspectiva de integração com o todo social.

**Palavras-chave:** Criança; Participação; Envolvimento Parental; Cidadania.



## Abstract

The practices of family-school relationships have been approached from different dimensions, namely parental expectations towards school, practices of relationship, parents associative movement, school mediators, legislative support of parents' participation in the school context. References concerning children's role in those practices are rare or practically nonexistent in Portugal. In fact, the short emphasis and recognition of children's partaking as a subject of study, can be explained, on the one hand, by children's low visibility and role on social dynamics, and, on the other, due to the traditional view of school as a system where adults are the exclusive educators of children.

The present paper is constructed under a multidisciplinary basis, extended to the field of socio-educational studies and with a special contribution from Sociology of Education, Teachers Training and Sociology of Childhood.

In terms of empirical support we report to some life experiences based on an action research project. As a result of our reflection on concrete situations, we will try to uncover children's effective participation in family's relationship practices, as a way of promoting, developing or even hindering them. The present analysis leads us to raise several questions for future debate on children's participation in different forums, always within an integrated/articulated perspective with the global society.

**Key Words:** Child; Participation; Parental involvement; Citizenship.

## Introdução

O Simão, um boneco-menino oferecido por uma avó, de tamanho natural de uma criança de 4 anos, vive com um grupo de crianças e a educadora de um jardim-de-infância, com quem partilha a ida à festa de S. Brás onde vão vender os biscoitos que confeccionaram, ou se senta na roda enquanto as crianças conversam sobre as experiências do dia anterior. O fim-de-semana passa-o, à vez, em casa de cada uma das crianças pelo que é motivo de combinação e de muita conversação entre criança-educadora-pais. São muitas vezes os pais que perguntam pelo Simão, porque os filhos lhes contam as surpresas que o mesmo vai trazendo para a sala. E é a partir das histórias do Simão, de que cada criança se apropria, que a colaboração se estreita e se empreende a reflexão entre pais e educadora, centrando-se agora no desenvolvimento da criança, na sua socialização, na participação efectiva no seu próprio crescimento. A criança inicia e desenvolve, assim, um novo processo de



colaboração, não tendo sido, no entanto, este seu papel de actor social activo, de imediato compreendido como participação. Porque as formas de estar e de intervir das crianças nem sempre são as mesmas dos adultos, o entendimento desta participação leva o seu tempo a ser decodificado, tanto mais que, no caso particular das instituições de educação formal, a tendência parece ser a de valorizar essencialmente aquelas que decorrem da acção pedagógica intencionalizada do adulto-educador.

A relação escola-família é uma realidade existente em todas as escolas, ainda que a sua efectivação em termos de envolvimento ou colaboração só se verifique numa pequena percentagem das mesmas. Os estudos conhecidos sobre esta área, quer a nível nacional quer internacional, agrupam-se em categorias como o associativismo de pais, as expectativas dos pais face à frequência de contextos educativos formais, a participação dos pais como práticas de cidadania, as expectativas dos professores sobre o envolvimento, a participação dos pais nos órgãos de decisão das escolas, as estruturas de mediação escola-família. Daqui que, quando se fala nessa relação, refere-se sobretudo as representações e as práticas existentes entre os elementos adultos de cada um destes sistemas, ignorando-se, a maior parte das vezes, o papel das crianças. A invisibilidade destas no processo de relação poderá traduzir a não-consciência ou a dificuldade de aceitação que muitos adultos mantêm face ao papel activo e competente das crianças nos processos em que tomam parte. No entanto, a observação reflexiva sobre práticas existentes em diferentes níveis de ensino, mas com predominância em jardins-de-infância e em escolas do 1ºciclo do ensino básico (1ºCEB), revela-nos os contributos activos das crianças, ainda que nem sempre explícitos, ora na construção dessa relação, ora na sua diluição.

Como dissemos já no resumo, a construção do presente artigo tem uma base multidisciplinar, da área dos estudos sócio-educativos, com especiais contributos da Sociologia da Educação, da Formação de Professores e da Sociologia da Infância. Este olhar múltiplo decorre do facto de sermos, a um tempo só, professores e investigadores, com forte ligação ao terreno em que se desenvolvem actos educativos com crianças, o que nos obriga permanentemente a atender à integração de diversas referências.

A sustentação empírica encontra-se no Projecto Escola-Pais: as nossas práticas, projecto este inscrito no Centro de Investigação METAFORMA, sob a nossa coordenação, resultante de uma parceria estabelecida entre o Instituto de Estudos da Criança e o Instituto das Comunidades Educativas. Tendo sido criado já em 1995, desenvolvido com um grupo que integra professores do 1ºCEB e educadoras de



infância, com o projecto pretendemos promover e investigar práticas de colaboração entre os centros educativos (escolas, jardins-de-infância e outros) e as famílias. Ainda que o projecto se refira a pais, progressivamente fomos integrando a referência famílias por duas razões principais: por um lado, constatamos que nos meios em que o projecto se desenvolve, existem ainda redes de apoio familiar, sobretudo com base nos avós, e, por outro, a concepção mais abrangente de família abre a possibilidade de alargarmos o projecto a outros elementos das comunidades locais com quem se vão estabelecendo parcerias. Acresce o facto da complexidade actual dos agregados familiares não se compadecer com a mais comum designação de família composta estritamente por pai e mãe mas integrar muitas outras variantes, onde prevalecem de comum os laços de afecto, a partilha e responsabilidade da mesma casa, a convivência na base das mesmas regras culturais e sociais.

Em síntese, poderemos apontar como finalidade deste artigo, sustentados quer na literatura existente, quer em trabalho empírico, a nossa pretensão em trazer a debate a pertinência de atendermos às formas e sentidos da participação das crianças na relação entre as escolas e as famílias e à intervenção que a mesma cria na dinamização dos actos educativos.

### **A Influência das Crianças na Vida dos Adultos**

A influência das crianças na vida dos adultos é uma realidade ainda que nem sempre estes tenham consciência imediata disso. No entanto, se nos pusermos a precisar, não será difícil descortinar que são várias as áreas em que isso se verifica: a nível da saúde (ex: geradas, nalguns casos, por falta de descanso, pela alegria que podem trazer junto de pessoas com tendências depressivas), a nível económico (ex: despesas com o vestuário, materiais específicos, escolarização), a nível da organização do tempo (ex: re-organização da rotina diária, obrigatoriedade de acompanhamento quando são muito pequenas), a nível da re-construção das concepções de vida dos adultos (ex: o confronto com situações novas obriga-nos a refazer as nossas concepções prévias), e outras.

Porque a relação entre uma criança e um adulto consiste na relação entre dois seres humanos, com experiências de vida diferentes, com níveis de maturidade diversos, com perspectivas e olhares divergentes sobre o mundo, instituídos de poderes assimétricos, a influência que estas circunstâncias podem ter na vida dos adultos difere em cada contexto de vida. Como nos dizem Malaguzzi e Reggio (citado em Dahlberg, Moss e Pence, 2003), entre outros autores, a maneira como interagimos com as crianças e o tipo de ambiente que criamos para elas, está interligada com os



tipos de pensamentos, concepções, ideias, estruturas sociais e padrões comportamentais que moldaram as nossas concepções de criança e da infância.

Os aspectos culturais têm aqui muita influência bem como na aceitação de que as crianças possam ou não interferir na nossa forma de agir enquanto adultos-educadores, questões estas que se encontram hoje em debate em muitas sociedades. Por exemplo, num estudo feito por Luk-Fong, Yee e Pattie (2005), baseado na experiência chinesa – em que as relações adultos-crianças se conservam com forte verticalidade – a partir das vozes de pais, professores e crianças sobre novas formas de relacionamento entre uns e outros, verificou-se que: os professores e directores possuem perspectivas híbridas, respeitando a participação dos pais de uma forma equitativa e comunicacional; os pais mantêm atitudes conservadoras, questionando o respeito das crianças pelos adultos; os pais expressam dificuldades em conseguir, ao mesmo tempo, serem amigos (falarem sobre os sentimentos de cada um) e discipliná-los. As crianças esperam que os pais gastem mais tempo com elas, as ouçam e providenciem disciplina. Verifica-se assim um desfasamento entre perspectivas, sendo que os mais velhos conservam alguns estereótipos educativos, enquanto que os mais novos aspiram a um novo tipo de relacionamento, em que a sua voz seja ouvida.

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

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

Neste sentido, de acordo com os contextos culturais dos mais diversos quadrantes geográficos e o pensamento dominante de um determinado recorte temporal, pode assistir-se ao desenvolvimento de modelos culturais da relação educativa que nos aproximam, com maior ou menor incidência, das categorizações feitas por Margaret Mead (1970): uma cultura pós-figurativa, em que predomina a ideia da aprendizagem das crianças, em primeira instância, com os pais; uma cultura co-figurativa, em que a aprendizagem, tanto das crianças como dos adultos, decorre, fundamentalmente, da interacção entre pares; e uma cultura pré-figurativa, em que se



assume que os adultos aprendem com os seus filhos, modelo cultural este que, segundo a autora, emerge como resultado das mudanças que se operaram nas sociedades nos últimos tempos, nomeadamente ao nível do estatuto simbólico da infância.

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

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

Assim, só é possível entender a existência de relação entre escolas-famílias, num modelo de escola que admita, para lá dos imperativos legislativos, a relevância de a acção educativa se inserir num projecto educativo de uma comunidade em que, como tal, todos (pais, professores, alunos, outros actores sociais) têm espaço de participação, e em que às crianças, particularmente, como escrevemos num outro registo, seja assegurado o direito a uma educação informada, “que assenta na lógica da sua participação com voz nos processos de vida em que se desenvolvem” (Marques, 2005, p. 3). Convocando a reflexão de Zaida Garcez, porque “as crianças, mais do que necessitarem da nossa acção socializadora, necessitam de oportunidades para se exercerem como actores com direito a serem ouvidos e lidos na sua forma de olhar e conceber o mundo” (2001, p. 1).

Nos pontos seguintes iremos debater algumas questões que opõem a escola fechada, tradicional, espaço de poder de um grupo que usa como ‘arma’ um saber e uma linguagem especializados, a outra escola, aberta, disponível para a colaboração bi-direccional, que faz do diálogo uma forma de construção de saber e ajuda a clarificar as áreas de intervenção específicas. Sabemos com Perrenoud (1995), entre outros autores, que, num e noutro modelo, a criança é o *go-between*, um mediador



mais ou menos activo, de que se tem maior ou menor consciência da acção de ida e volta entre dois contextos que, à partida, constituem instituições com finalidades, recursos e estratégias diferentes mas que, de qualquer forma, intervêm na educação da criança. Mais recentemente, duas sociólogas da educação (Edwards e Alldred, 2000), que se têm debruçado sobre os papéis das crianças na relação escolas-famílias, concluíram nas suas investigações que as raparigas se interessam mais pelas questões do envolvimento do que os rapazes, e que quanto mais novas são as crianças mais receptivas são a essa colaboração. No seguimento dos seus trabalhos, construíram uma tipologia que evidencia que as crianças tomam parte activa nas práticas de envolvimento parental, utilizando estratégias mais ou menos complexas: umas tomam iniciativas, facilitam ou encorajam a colaboração; outras resistem a esse envolvimento, dependendo o seu posicionamento do cruzamento entre um ou vários destes indicadores: género, idade, meio sócio-económico, etnicidade.

As razões históricas, as finalidades, a própria especificidade da idade das crianças, as formas de desenvolvimento da acção nesses contextos, aconselham a que façamos uma abordagem distinta dos jardins-de-infância e das escolas do 1ºCEB, para, posteriormente, podermos analisar as oportunidades de participação das crianças/alunos.

### **Relações Famílias-Jardins-de-Infância**

Um olhar breve sobre o trajecto histórico da criação e desenvolvimento dos jardins-de-infância em Portugal, permite-nos realçar de imediato como estes têm sido entendidos numa situação de articulação e/ou substituição das funções educativas das famílias. Esta situação, como procuraremos mostrar ao longo deste ponto, tem constituído uma oportunidade singular para este sector educativo, ilustrada por Van der Eyken, em 1981, no âmbito da Conferência Permanente dos Ministros da Educação Europeus:

*“(a educadora) estabelece relações particularmente cordiais com a colectividade, e particularmente com os pais do seu grupo, que vêem no jardim-de-infância uma nova possibilidade para as suas famílias. (...). Tudo é feito em conjunto com os pais. (...). Cada acontecimento da aldeia é um motivo de participação para as crianças”* (citado em Cardona, 1997, p. 92)



Os sentidos atribuídos a essa participação e, especificamente, a participação da criança na mediação famílias-jardim-de-infância neste percurso, precisam ser mais desocultadas.

Vejam os:

Em países como a França e a Inglaterra a industrialização e as modificações que esta operou a nível familiar, com a saída diária da mulher do lar para o mercado de trabalho, foram o motor para o arranque de abertura das casas de asilo com uma função assistencialista, vindo posteriormente a progredir para jardins-de-infância com funções sócio-educativas. O atendimento às crianças fora do contexto doméstico, entre nós, começa no século XVIII, verificando-se um grande desenvolvimento das Casas da Roda, das Misericórdias e das Casas de Órfãos, com um carácter marcadamente assistencial. Estas voltavam-se essencialmente para funções de 'guarda' mais do que para funções educativas. No entanto, temos alguns indicadores de como preocupações pedagógicas já estavam presentes em ideólogos portugueses da época. No Tratado da Educação Física dos Meninos para uso da Nação Portuguesa, de Francisco José de Almeida (1791), encontra-se a abordagem a questões muito precisas sobre cuidados de higiene a ter durante a gravidez e a criação 'dos Meninos', indiciando-se também alguma ligação entre os conceitos de 'criação' e de 'educação'.

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

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





As primeiras iniciativas estatais de atendimento à infância acontecem entre 1834 a 1910, sendo de destacar que vigoraram dois tipos de lógicas distintas: a lógica das necessidades e a lógica das ideias, lógicas essas que poderão ajudar a compreender as formas e as razões encontradas para instituir uma educação de infância formal e, como tal, fora do espaço doméstico. Terá sido, no entanto, no imediato a 1910 – data da implantação da República, que algumas medidas, ainda que incipientes, foram implantadas. Em Portugal, as ideias de intervenção cientificamente educativa, iniciadas noutros países europeus aquando da Revolução Liberal, foram frutificando a partir dessa altura, havendo alguns indicadores de que o Estado começa a valorizar a educação das crianças fora do espaço doméstico e sob a responsabilidade de agentes habilitados. A República transporta a ideia de homem novo e introduz novos conceitos de participação e cidadania. A participação passa a ser entendida como um “instrumento imprescindível e essencial da democratização e modernização do país” (Sousa Fernandes, 1992, p. 313), ou seja, toma-se consciência da ligação entre educação e desenvolvimento. O surgimento do novo regime é acompanhado da distinção entre educação e instrução, percebendo-se esta como uma das componentes daquela acção global.

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

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

Num período seguinte, entre 1926 e 1974, Portugal viveu uma fase de forte controlo estatal, com uma situação económica, social e cultural de grande estagnação. Este período, segundo Formosinho (1987), pode ser subdividido em várias fases: de 1926 a 1933 – período transitório, imediatamente após a revolução política que permitiu a implementação de uma nova filosofia política e ditadura administrativa. A nível educativo verifica-se o incremento de medidas políticas anti-republicanas, com destruição das realizações anteriores, reduzindo-se a obrigatoriedade escolar,



alterando-se o currículo da escola primária e desvalorizando-se o papel e o estatuto dos professores. De 1933 a 1945 – marcado pela publicação da nova Constituição do Estado, terá sido este o período em que a influência da ideologia nazi e fascista mais se manifestou com o incremento de medidas repressivas. Este segundo sub-período terá sido marcado pela intervenção estatal na ‘educação’ das crianças e das famílias no espaço doméstico, procurando garantir dessa forma a função doutrinadora tida como prioritária pelo Estado Novo. De 1945 a 1958 – esta fase começou a sofrer algumas das pressões que se manifestaram como fruto da implementação dos regimes democráticos na Europa. O Estado passa a ajustar a sua linguagem, diminuindo o discurso mobilizador e fazendo desaparecer alguns dos símbolos dessa mobilização. O desenvolvimento da industrialização exige a expansão da escolaridade e a promoção da alfabetização massiva.

Das medidas educativas assumidas nessa época, verifica-se a criação da Obra da Mães, em 15 de Agosto de 1936, perspectivando a preparação das mães nas suas funções educativas e moralizadoras. Esta medida é acompanhada pelo desinvestimento na formação de professoras para o ensino infantil e pelo encerramento das escolas infantis.

Na continuidade da ideia pragmática do saber utilitário, defendida na época, segundo a qual o saber do povo não devia exceder o que era necessário às suas ocupações, a educação infantil com uma diminuta visibilidade social, praticamente nem chegava a ser questionada em fóruns públicos. Assim, o secularismo pedagógico que se vinha propagando desde a implantação da República, vê-se destruído com a contra-revolução de 1926. Os avanços que a educação vinha sentindo no que se refere à educação infantil, particularmente desde 1923, encontra agora fortes obstáculos. Os valores de liberdade, responsabilidade social, cidadania, implícitos em Camoesas e que seriam trabalhados desde a educação infantil, rapidamente são submersos pelo forte aparelho de doutrinação em que se tornou o Estado Novo. O Estado não estava interessado em formar cidadãos esclarecidos, em investir na cultura do país, logo, a educação, ainda que com o sentido de instrução, não era entendida como um valor principal, muito menos a educação das crianças até aos 6 anos. Com os propósitos constitucionais de entregar a educação das crianças às famílias, fecham-se campos de trabalho às mulheres, reenviam-se estas para casa, o que pode ser entendido como factor de desvalorização das mulheres e das crianças (Araújo, 1990; Magalhães, 1998; Mónica, 1978), cruzando-se os novos objectivos do ensino no sentido de desligar o Estado da educação de infância. Com o retorno da educação da criança exclusivamente ao espaço doméstico (sobretudo as das classes



operárias já que as outras poderiam ter acesso aos jardins-de-infância privados), reforça-se a função assistencial, que anteriores medidas estatais tinham procurado aliar às funções instrutiva e educativa.

Nas décadas de 30 a 60, mais do que trabalhar no sentido de proporcionar as condições para o desenvolvimento da criança, procurou-se assistir e responder às questões sócio-familiares que afectassem a vida das mesmas, com carácter eminentemente assistencial. As finalidades de serviço social prevaleceram sobre qualquer veleidade de teor pedagógico. Bairrão e Vasconcelos chegam mesmo a afirmar que, até 1966, “a maioria dos centros existentes para crianças com menos de seis anos de idade não tinha objectivos educacionais, ao mesmo tempo que o pessoal não tinha qualificações específicas, preocupando-se essencialmente com os cuidados e as necessidades mais básicas das crianças” (1997, p. 10).

Nos anos 60, num período de abrandamento ideológico, ocorreram algumas modificações na estrutura social portuguesa, implicando a necessidade de as mulheres assumirem papéis públicos como, fundamentalmente, trabalharem fora do espaço doméstico, o que aumenta a procura social de guarda das crianças. Estas alterações foram acompanhadas pela constatação da intervenção na infância como forma de superar as carências familiares e respectivas repercussões no sucesso escolar, de que as crianças de meios sócio-económicos mais desfavorecidos eram as principais vítimas (Cardona, 1997), começaram por ser a principal motivação, a que se terão juntado, a partir dessa década, os valores da intervenção educativa na infância, fruto dos avanços dos estudos da psicologia e da sociologia. Não se pode desmerecer o facto de a Declaração dos Direitos da Criança ter sido assinada em 1959.

Já em 1973, Veiga Simão, Ministro da Educação Nacional, abre o debate sobre a criação da educação pré-escolar oficial, constituindo esta uma inovação no sistema escolar. É gizada na altura a criação da educação pré-escolar pública (só efectivada em 1978), considerando-se que, de acordo com especialistas e por motivos de ordem pedagógica e familiar, deveria permanecer facultativa.

O ano de 1974, e particularmente a Revolução de 25 de Abril, não pode ser ignorado como ponto de viragem em todo o sector social português. As novas formas de participação concretizam-se na organização de ‘comissões de trabalhadores’, ‘comissões de moradores’, ‘comissões de pais’ e outras, em que cada actor social procura dar azo à sua possibilidade de intervenção em sectores que até aí lhe estavam vedados, tais como a administração local, a educação, a cultura, alterando-se desta forma as anteriores redes sociais. As novas perspectivas de igualdade de



oportunidades e do reconhecimento pelos direitos individuais, re-equacionam as questões da educação. Segundo Stoer (1986), os anos 70 tornaram clara a ligação entre democracia e educação enquanto forma de escolarização baseada na comunidade e desempenhando um papel vital na construção e na manutenção duma sociedade democrática, defendendo que para que o ensino se torne democrático tem de ser participado e igualitário. A discussão da criação de uma rede de jardins-de-infância públicos surgiu, assim, numa fase de grande entusiasmo participativo, com forte dinamismo a nível das comunidades, sob a iniciativa central de comissões locais. Entre 1977 e 1986, fase da 'normalização' política e social, verifica-se então um investimento oficial na educação pré-escolar com a criação de uma Comissão Interministerial para a Educação e Protecção Infantil, a quem cabia: contribuir para a definição de uma política de educação e protecção infantil; articular e reorganizar as acções em curso; desenvolver os serviços existentes; preparar a criação do futuro organismo de carácter não transitório, que assegure a rede nacional de serviços de educação e protecção da infância.

Posteriormente, em 1986, é apresentada ao país a Lei de Bases do Sistema Educativo, instrumento configurador do entendimento estatal sobre todo o sistema educativo português, onde se refere a complementaridade da educação pré-escolar e da família, e a autonomia daquela em relação à educação escolar. Nesta lei, a prioridade é dada à educação de massas, remetendo a educação pré-escolar para segundo plano. Os anos seguintes são de avanço e retrocesso. Entretanto, a par do início dos anos 90 verifica-se uma maior pressão social no sentido do alargamento da rede de educação pré-escolar, reivindicando-se uma maior adequação dos seus horários de funcionamento aos horários das famílias com quem o Estado defende pretender a complementaridade.

Em 1994, o Conselho Nacional da Educação, organismo autónomo da administração pública ainda que sob a tutela do Ministério da Educação, apresenta um Parecer sobre a Educação Pré-Escolar em Portugal, com propostas concretas para alterar qualitativamente a oferta de serviços à infância, atendendo equilibradamente às funções pedagógicas e sociais. O Plano de Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar bem como a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, são dois instrumentos surgidos nesta sequência, que são vitais para a promoção deste sector e onde o Estado afirma o seu compromisso na promoção da educação da criança, em cooperação com as famílias.

Um olhar transversal à criação e desenvolvimento dos jardins-de-infância permite-nos sistematizar alguns aspectos centrais para a análise das questões do



envolvimento parental de forma a avançarmos, posteriormente, para a participação das crianças nesses processos.

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

Se é verdade que as primeiras razões que levaram à criação de espaços e de serviços de atendimento a crianças foram de ordem assistencial (tomar conta das crianças enquanto as mães trabalham), também é verdade que esta nova realidade foi acompanhada pelo desenvolvimento de áreas como a da saúde (principalmente, pela acção dos higienistas) e das ciências da educação. A difusão das ideias pedagógicas de Rousseau, Pestalozzi, Dewey e outros, vem introduzir novas concepções sobre a infância e as possibilidades de intervir com esta no sentido de potenciar o seu desenvolvimento individual e a sua inserção social de formas plurais e equilibradas.

Estas novas ideias decorrem da percepção de uma maior visibilidade da criança e da sua educabilidade – por um lado, evidencia-se a necessidade de encontrar novos sistemas de apoio para prestação de cuidados básicos e, por outro, reflecte-se nos modos como a sua educação se processa. A consciencialização dos Direitos das Crianças, obrigam a novos processos de interacção, entendendo as crianças como seres activos e mobilizadores no seu processo educativo. Por sua vez, as condições político-sociais favoreceram novos conceitos de cidadania e de práticas de participação.

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



práticas de relação (Davies, 1989), a passagem de clientes a co-construtores da acção educativa dos pais tem sido privilegiada. Será agora de repensar até que ponto, quando se referem as famílias, se tem consciência de que as crianças são elementos integrantes das mesmas, com autonomia reconhecida.

### **Relações Escola do 1ºCEB – Famílias**

A tradição republicana no que respeita à educação formal de crianças e jovens tem-se enformado em torno de um paradigma da exterioridade (Correia, 1999) da escola face à comunidade em que existe. Tal tem acontecido porque, como refere Gerassi (1997), na base da cultura republicana não se encontra a comunidade como se verifica noutras civilizações, mas o indivíduo como cidadão que se vai construir, particularmente, na escola. Esta construção, em contexto escolar, tem-se consubstanciado através da transmissão de uma universalidade de valores e de conhecimentos que, simultaneamente, se associa a um processo em que o indivíduo é “extirpado de todos os arcaísmos das culturas regionais ou das culturas religiosas” (Gerassi, 1997, p. 115) e imerso num clima em que tornar-se cidadão se restringe ou se confina à aprendizagem das regras e da disciplina.

Grosso modo, portanto, pode dizer-se que a escola da tradição republicana, não se baseando no multiculturalismo, logo, não se desenvolvendo com base e a partir das idiossincrasias locais, cresceu à revelia das diferenças culturais e sociais, exercendo-se como instrumento político de poder de um Estado centralizador, ficando a dever “a sua legitimidade à vocação universalizante de um saber que a tornou particularmente insensível à particularidade dos saberes mundanos” (Correia, 1999, p. 130). Resultado do desenvolvimento dos modernos Estados-Nação como veículo de construção de uma identidade que se queria nacional, esta escola impôs-se e sobrepôs-se às identidades locais.

Reportando-nos ao caso português, convém lembrar que embora a matriz de escolarização seja a mesma, os processos da sua implementação não acompanharam os contornos que assumiram nos países do centro europeu. A atestá-lo estão os ainda 9% de analfabetos que o Censo de 2001 revelou, como resquício estatístico de um período da história contemporânea nacional marcado pela ideia de que “o inconveniente de o povo saber ler não estava propriamente no facto em si mesmo, mas no uso perigoso que dele poderia resultar” (Carvalho, 1996, p. 728). Como assinala Correia (1999), período este que se prolonga até aos finais dos anos 60, em que o Estado, com forte determinação ideológica, impediu o acesso à escola dos



portadores de saberes não-escolares não se colocando, por isso, o problema da definição das relações entre a instituição escolar e a comunidade.

Assim, enquanto que na Europa do pós-Segunda Guerra Mundial, em contexto de conceptualização e de operacionalização da sinonímia desenvolvimento como desenvolvimento económico, a educação formal surge como factor fundamental para a promoção da mobilidade social ascendente e, como tal, um direito que se reivindica, em Portugal só em 1960 se institui a escolaridade obrigatória de quatro anos para ambos os sexos, de seis anos em 1964 (Cortesão, 1988) e de nove anos em 1986 (Lei nº 46/86), alargando, deste modo, a base social de recrutamento da escola.

Além dos contornos que a escolarização tem assumido em termos da quantidade dos seus beneficiários como expressão quer das políticas públicas, quer da procura social que nas décadas mais recentes se foi construindo em seu torno, em Portugal, interessa-nos agora focalizar a atenção nos modos como a instituição escolar que temos, concretamente a escola do 1º CEB, matricial e organicamente tributária da tradição republicana, estabelece ou tenta estabelecer pontes com a comunidade que serve. Fá-lo-emos por referência às relações com o saber e às relações entre os professores e as famílias.

Nascida com intenções de transmitir às crianças os saberes tidos como universais e considerados necessários para uma vivência adulta enquanto cidadãs, a escola organizou programas de conteúdos distribuídos por disciplinas diversas. Ao longo dos tempos, esta programação foi sofrendo as mudanças decorrentes dos avanços científicos internos a cada disciplina, assim como das transformações operadas ao nível das concepções sobre a infância, das ciências da educação e, mais recentemente, no período reconstrucionista do pós-Segunda Guerra Mundial, dos sentidos atribuídos às relações entre educação e desenvolvimento económico.

Embora sofrendo ataques diversos por parte de correntes múltiplas em que se cruzavam preocupações quer com os fins da educação formal, quer com o *modus operandi* da instituição escolar, tanto por referência aos saberes nela veiculados como às técnicas utilizadas para que a sua aprendizagem se processasse, a escola como instituição não deixou de se afirmar e de se reforçar como espaço e tempo essencial e privilegiadamente de transmissão de saberes universais. Para o fazer, estreou-se tecnicamente no mito da homogeneidade (Ferreira, 2005) – ensinar a todos como se de um só se tratasse – e na segmentação do conhecimento correspondente às diversas disciplinas.



Nos últimos 50 anos, no entanto, estabelecidas que foram as relações entre desenvolvimento e crescimento económico e, deste modo, se atribuiu à educação um papel decisivo no desenvolvimento das sociedades, a escola passou a pensar os saberes locais. Não obstante, como salienta Correia (1999), estes saberes locais apenas entram na instituição escolar como suportes à difusão dos saberes universais e mais não significam do que contributo para a melhoria do clima da escola e da aprendizagem, pois deixa-se “intacto o «núcleo duro» dos saberes e dos currículos escolares que, por definição, são universais, ou seja, não são susceptíveis de se permeabilizarem às circunstâncias e às lógicas do local” (p. 132). Entra-se, segundo este autor, no paradigma da continuidade, em que a ciência e a tecnologia e as formas escolares da sua transmissão se constituem como o centro em torno do qual gravitam os estilos cognitivos e a diversidade de pontos de vista que enformam os espaços educativos.

Tanto na perspectiva da exterioridade como na da continuidade, a relação que se estabelece com o saber traduz uma relação de consumo, pois, não obstante na segunda se estabelecer comunicação entre os saberes formais e os saberes informais, verifica-se a manutenção das bases fundamentais do currículo escolar, uma vez que essa comunicação assenta exclusivamente numa ideia de promoção da eficácia da acção escolar em termos cognitivos e de melhoria do clima de aprendizagem (Correia, 1999).

Neste sentido, a relação com o saber que ocorre no seio da escola não se enforma enquanto relação de recuperação dos mais diversos saberes numa perspectiva interpelativa (ibid.) que consubstanciaria uma relação de produção de conhecimento estruturada por processos de reconstrução permanente. Processos estes decorrentes, por um lado, da assumpção de que os alunos são a comunidade dentro da sala de aula (Canário, 1992) e, por outro, conseqüentemente, de que essa presença constante da comunidade na escola, além de exigir uma atenção redobrada às diferentes formas de ler o mundo e de nele viver, obriga a que a instituição escolar se constitua como tempo e espaço que promove a sua qualificação através da integração e valorização das diferenças no seu quotidiano e do desenvolvimento de uma multiplicidade de relações na perspectiva da transformação das redes de sociabilidade e de solidariedade tendencialmente esbatidas pela sociedade de mercado (Correia, 1999).

Constituindo-se a relação com o saber, na actualidade, ainda essencialmente numa lógica de continuidade – excepção feita para os esforços desenvolvidos no seio de diversas dinâmicas de projecto (por exemplo, o Projecto “Escolas Rurais”) ou





acções individuais ou colectivas de professores cujos pressupostos de acção e modos operatórios radicam e se consubstanciam no/pelo questionamento dos fins da educação e do papel da escola –, a relação dos professores com as famílias dos seus alunos tende a surgir em concomitância: um estreitamento de relações potencia um melhor desempenho académico das crianças.

Estatutariamente possibilitadas de participar na gestão da escola, as famílias fazem-no essencialmente por representação. Os professores olham-nas como recursos a quem solicitam apoio pontual para o desenvolvimento de actividades múltiplas e se esses recursos socialmente se situarem ao nível da representação de família média tanto mais úteis são para elas; também como actores a quem, normativamente, precisam de informar sobre as suas intenções de trabalho e sobre o desempenho global dos seus alunos – as relações tendem a pautar-se pela formalidade e a informação prestada no primeiro caso não significa uma verdadeira desocultação dos sentidos das intenções educativas dos professores com vista a uma participação pró-activa das famílias, mas tão só um procedimento formal de comunicação de intenções.

Se bem que qualquer uma destas situações seja sinónimo de uma mudança de actuação da escola, tendo por referência tempos recentes da história da escolarização em Portugal, o tipo de relação que se estabelece não parte do pressuposto da assumpção das famílias como parceiras co-construtoras da educação escolar das crianças, ou seja, como actores sociais que também devem ser autores dos processos educativos formais, promovendo o seu desenvolvimento individual e colectivo, contribuindo para a transformação da escola em tempo e espaço de permanente construção e reconstrução da comunidade. Por outras palavras, resgatando a reflexão de Correia (1999), numa perspectiva de cidadania activa de construção da cidade.

### **O Estatuto e a Participação das Crianças nos Contextos Educativos Formais e o seu Papel no Âmbito das Relações Jardim-de-Infância/Escola do 1º CEB – Comunidade**

Reflectir sobre a especificidade da intervenção da criança nas relações escola-famílias implica precisar, em primeira instância, o conceito de participação e, de seguida, discutir sobre a sua efectivação nos contextos de jardim-de-infância e de escola do 1ºCEB.

Seguindo Natália Fernandes,



*“Falar de participação, numa acepção imediata, é falar de uma actividade espontânea, que etimologicamente se caracteriza como a acção de fazer parte, tomar parte em, mas é também falar de um conceito multidimensional que faz depender tal acção ou tomar parte, de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que o afectam, as competências de quem o exerce ou ainda as relações de poder que o influenciam” (2005, p. 116).*

Ora, daqui decorre a obrigatoriedade de atendermos a três aspectos centrais: o primeiro sobre as concepções de infância existentes, o segundo sobre as interacções entre crianças e adultos e o terceiro sobre essas interacções no âmbito de contextos formais como o são os jardins-de-infância e as escolas do 1ºCEB, criadas e desenvolvidas com raízes e finalidades distintas.

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

As relações entre crianças e adultos têm sofrido, ao longo dos tempos, grandes alterações, tendo-se verificado, desde sempre, diferenças consoante se desenvolvam no seio familiar ou nouro tipo de contextos. Nas famílias, salvaguardando as alterações progressivas, o relacionamento sempre terá tido uma base menos formal, com maior continuidade e numa sustentação afectiva. Recorde-se, a propósito, que estas mudanças, reportando-nos a tempos recentes da historiografia portuguesa, os meados da década de 70 do século XX, se traduziram na emergência do “ideal de uma infância protegida” (Almeida, Guerreiro, Lobo, Torres e Wall, 1998, p. 47) enformado pelo aumento dos investimentos nos planos afectivo, material e da escolarização. A influência das crianças na vida dos adultos, apontada já no início do texto, num aspecto ou nouro, sempre se faz sentir nas famílias. Nos jardins-de-infância e nas escolas, admitindo a diversidade de situações, as relações entre crianças e adultos são de outro tipo. Ainda que nos primeiros, face à maior dependência que as crianças têm dos adultos, o relacionamento seja de bastante



proximidade, já nas escolas se desenvolveu uma maior formalidade e distanciamento nos contactos.

Repescando a análise sobre o desenvolvimento destes níveis educativos, verificamos como se tem registado um caminho paralelo num e noutro contexto. As funções de acompanhamento das crianças no jardim-de-infância, sempre a par da interacção com as famílias, poderá ter facilitado uma maior percepção da criança como ser humano em desenvolvimento integral – cognitivo sim, mas também social e emocional –, enquanto que as finalidades instrucionais prevaletentes na escola, e o sentido de possibilidade de ascensão social que esta, simbólica e materialmente, tem representado, com uma pesada tradição de relação vertical do professor para o aluno, numa estrutura fechada e isolada do todo social, poderá ter adiado, nalguns casos, a percepção da criança como ser integral. Embora em qualquer um destes contextos de educação formal as crianças exerçam o seu ofício de criança (Chamboredon e Prévôt, 1973), enquanto exercício activo de adequação permanente às expectativas que sobre si recaem por parte dos adultos que, tecnicamente, a sociedade preparou para o efeito, tem sido a escola o espaço e o tempo em que esse ofício mais tem integrado um sentido de ofício de aluno (Sirota, 1993; Perrenoud, 1995). Este sentido tem-se traduzido, quase exclusivamente, pelo desenvolvimento das crianças como seres aprendentes dos saberes universais socialmente tidos como fundamentais, ficando muitas vezes de fora dimensões estruturantes do seu desenvolvimento global enquanto pessoas.

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

Não pretendemos cair em generalizações que, além de potencialmente eivadas de sentidos de injustiça, negariam a seriedade necessária na análise da complexidade e diversidade que caracterizam as ofertas educativas formais na actualidade, elas



próprias resultado de apropriações localizadas dos diferentes contributos das correntes pedagógicas, das ciências da educação e das mudanças globais ao nível da percepção da infância. Considera-se, no entanto, que, em ambos os contextos educativos, parece persistir uma certa tendência para que a participação das crianças se confine a um tomar parte com características escolarizadas e escolarizantes – uma participação que decorre e se enforma enquanto resultado de um contexto formalmente organizado de aprendizagem vincadamente direccionado para saberes construídos por outros. Desejar-se-ia, isso sim, uma participação enquanto exercício de cidadania activa na intervenção no mundo, através da análise permanente da realidade e de uma acção cada vez mais consciente sobre ela.

Numa altura em que se interrogam concepções de participação e de escola, parece-nos ser de afirmar com Dahlberg, Moss e Pence, o entendimento dos jardins-de-infância e das escolas como fóruns, ou seja, como

*“conjunto concreto de condições de aprendizagem onde as pessoas se reúnem para falar, para se envolver em diálogo, para partilhar suas histórias e para lutar juntas, através de relações sociais que fortaleçam, em vez de enfraquecer, as possibilidades de uma cidadania activa”* (2003, p. 101).

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

Esta participação das crianças nos processos inicialmente para si dirigidos, continuando no nosso diálogo com Dahlberg, Moss e Pence, implica manifestar às crianças o nosso reconhecimento pela sua “capacidade de pensar e de agir sobre si mesmas” (p. 162) e, diríamos, também, sobre os outros – crianças ou adultos –, o que se torna especialmente exigente para os adultos que com elas lidam, na medida em que obriga a uma descentração, ou melhor, desconstrução de representações e práticas em que o poder está estritamente nas mãos do adulto-professor, e a necessária passagem a uma situação de partilha de poderes na execução de tarefas tradicional e exclusivamente a seu cargo – como seja, por exemplo, a organização e gestão do espaço físico e material da sala do jardim-de-infância ou da escola do 1º



CEB. Como assinala Jucirema Quinteiro, porque “Tendo a escola um papel particular e ao mesmo tempo fundamental a desempenhar na história da sociedade contemporânea, conseqüentemente as relações sociais aí estabelecidas devem ser também redefinidas” (2004, p. 171).

Nesta perspectiva, “as instituições dedicadas à infância devem ser vistas como a construção social de uma comunidade de agentes humanos, originada da nossa interacção activa com outras pessoas e com a sociedade” (Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p. 87), em que faz sentido o diálogo e a acção comunicativa (que implica reconhecimento mútuo) entre crianças e adultos.

Voltando a Natália Fernandes, também a nós parece importante

*“considerar a participação das crianças como um princípio que, estritamente ligado aos seus quotidianos, se imponha como mecanismo de reorganização das relações entre adultos e crianças que, para ser efectivo, terá que estar implicado na realidade social que é significativa para a criança”* (2005, p. 126),

realçando a relevância que a escola tem nesse quotidiano.

### **A Participação das Crianças no Âmbito da Relação Escola-Famílias e Questões para Debate**

Como tentámos evidenciar, salvaguardando diferenças existentes entre os dois níveis de educação formal sobre que nos debruçamos, a participação das crianças tende a configurar-se, essencialmente, no quadro de um ofício de aluno. Neste sentido, a corresponder a formas de acção fortemente vinculadas a aprendizagens escolares, dependentes dos contornos que assumem os processos de socialização vertical descendente, enquanto estratégia de promoção dessas aprendizagens. Nestas circunstâncias, a participação surge como acção-resposta das crianças em função da necessidade de aprender algo, mas pouco como acção com sentido de protagonismo em que aquelas, face às condições pedagógicas criadas, constroem e reconstroem o quotidiano escolar como sinónimo de cidadania activa; ou seja, onde não se colocam apenas em questão aprendizagens formais, mas também processos experienciais de vida no seu sentido mais vasto.

Não obstante os sentidos e os contornos que a participação assume, as crianças não podem ser entendidas apenas como sujeitos que agem e reagem em função dos processos de socialização vertical promovidos pelos adultos, mas também como sujeitos que se socializam entre si e que reconstroem significações para as situações



de vida em que vivem. Nesta perspectiva, é imperioso assumir-se que as crianças também consubstanciam uma ordem social instituinte (Ferreira, 2004) que não só as organiza e influencia entre pares, como organiza e influencia os adultos.

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

Estando em curso, no seio do Projecto “Relação Escola-Pais: As nossas práticas”, uma viragem no enfoque investigativo que o tem enformado, passaremos, finalmente, à apresentação de algumas questões para debate através de quatro exemplos empíricos, três discutidos no grupo e um reflectido numa dissertação de mestrado defendida há poucos anos.

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

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

Embora não seja o Simão o centro exclusivo destas dinâmicas, ele assume sentidos importantes no seu âmbito através, naturalmente, das crianças, que são os



actores principais no estabelecimento dos processos de comunicação. Particularmente quando, ao fim de semana, o boneco acompanha um companheiro da sala e vive com ele todo o seu quotidiano familiar.

Se, por um lado, se poderá adivinhar quantas conversas serão feitas com o Simão e, por seu intermédio, antever uma participação activa da criança por si responsável em termos da desocultação dos sentidos e dos significados do trabalho realizado durante a semana no jardim-de-infância, por outro, à segunda-feira, quando se lê no grupo o escrito feito pelos pais, sobre o fim-de-semana do boneco, em caderno específico para o efeito, constata-se que a família penetra no quotidiano da sala e as crianças entram em processo de interpelação das vidas que enformam as suas rotinas. A pretexto do Simão, portanto, intensificam-se os laços de uma relação interinstitucional no âmbito da qual se evidencia uma participação determinante e pró-activa das crianças. A sua acção influencia decisivamente as práticas dos adultos por si responsáveis e obriga-os a uma atenção permanente sobre o que se passa em cada um dos lados, pois a vida das crianças vive-se, complementando-se, em ambos.

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

O terceiro exemplo situa-se no contexto de uma instituição privada para crianças com paralisia cerebral. A Marisol, educadora, num testemunho em que evidencia o trabalho realizado com as famílias (essencialmente mães) no sentido de contribuir para a construção de percepções positivas sobre os filhos e, deste modo, as ajudar a encontrar estratégias que promovam o desenvolvimento global das crianças, refere que à medida que as mães se vão apercebendo das competências dos seus filhos, os sentimentos de peso que estes tinham feito despoletar se vão atenuando. A competência dos filhos transforma-se em desafio para as mães. Na justa medida em que vão desenvolvendo competências, as crianças obrigam os adultos a reformular e a reinventar estratégias, o que as configura como sujeitos activos na dinâmica



educativa da escola e da família. O trabalho técnico, encerrando sentidos de promoção educativa tanto das crianças como dos adultos, enforma-se e reforça-se no vaivém permanente da acção das crianças em dois contextos educativos distintos.

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

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

Este trabalho, aproximando-se dos sentidos do paradigma da interpelação que Correia (1999) conceptualizou, reflectindo sobre as relações entre a escola e a comunidade, releva uma acção transformadora das e com as crianças. Acção esta que, no caso concreto das crianças em relação às famílias, se traduziu pelo simples contar o que se andava a discutir no jardim-de-infância e o recolher representações sobre o assunto. O acto de contar e recolher teve como resultado imediato a interpelação das crianças por parte dos pais e, em certos casos, da própria educadora, directamente ou em colectivo de reunião de pais, pois alguns destes sentiram-se tocados ou incomodados pelo tratamento de um tema que, supostamente, as crianças pequenas não deveriam abordar. Uma tal situação foi pretexto para reflexões conjuntas entre jardim de infância e famílias, o que possibilitou, por um lado, promover as crianças como sujeitos competentes, com capacidades muito para além do que as famílias e a própria comunidade considerava e aprofundar o próprio processo de desocultação dos sentidos do trabalho educativo formal e, por outro, contribuir para o estreitamento das relações entre as duas instâncias de vida das crianças.

Embora qualquer um destes exemplos merecesse uma análise mais detalhada e extensa, quisemos apenas que eles, abreviadamente, servissem de mote para um questionamento que, consideramos, urge fazer sobre o papel das crianças no âmbito das relações entre a escola e as famílias e vice-versa. Justificamos esta urgência com





a possibilidade de contribuir para a promoção da visibilidade social das crianças enquanto sujeitos de direitos e actores sociais que a partir da sua ordem social participam activamente na construção do mundo, mas também, concomitantemente, com a necessidade de inverter ângulos de análise dos processos educativos, de forma a não só promover a justiça social como induzir mudanças nos mecanismos comunicacionais intergeracionais. Deste modo, contribuir para a renovação dos fins da educação e dos modos que a materializam.

Para este questionamento parte-se da asserção de que a participação das crianças existe sejam quais forem os contornos e os sentidos que assume, bem como as condições em que se realiza. O que precisa é ser tornada socialmente visível.

Nesta perspectiva, uma primeira interrogação que comporta grande complexidade de resposta surge: como participam as crianças na construção do mundo e que sentidos lhe atribuem? Centrando-nos no nosso objecto de estudo, em que se traduz a acção das crianças no âmbito das relações entre duas instituições em que uma existe com configurações cada vez mais complexas, mas de forma intrínseca à génese e ao desenvolvimento da sociedade e outra se constituiu como recurso desta para a sua promoção global? Que possibilidades oferece esta acção e que condições criar para que ela se constitua em factor de profundo e abrangente desenvolvimento das crianças, da instituição escolar e das famílias? Tendo em vista uma descrição analítica da realidade que simultaneamente permita compreensão e indução de mudança neste âmbito, torna-se necessário, por um lado, partir de premissas diferentes, epistemologicamente falando, assentes na assumpção das crianças como efectivos sujeitos de direitos e como actores sociais que, embora fortemente condicionados na sua acção pelo funcionamento adulto-centrado do mundo, possuem e desenvolvem uma ordem social instituinte; conseqüentemente, por outro lado, reinventar procedimentos metodológicos através dos quais seja possível dar voz às crianças para que estas não só nos possam testemunhar a sua visão da relação entre a escola e as famílias, os sentidos que lhe atribuem e as estratégias que utilizam na vivência de dois contextos educativos diferentes, como também criar condições para elas assumam um discurso propositivo que se transforme em processo de um desenvolvimento emancipatório.

### **Referências Bibliográficas**

Almeida, A. N., Guerreiro, M. D., Lobo, C., Torres, A., & Wall, K. (1998). Relações familiares: mudança e diversidade. In J. M. L. Viegas, & A. F. Costa (orgs.), *Portugal, que Modernidade?*, pp. 45-78. Oeiras. Celta Editora.



- Almeida, F. J. (1991). *Tratado da educação física dos meninos para uso da nação portuguesa*. Lisboa: Academia Real das Ciências.
- Araújo, H. C. (1990). As mulheres professoras e o ensino estatal. *Revista Educação e Realidade*, 16(2), 45-58.
- Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica. *Revista Inovação*, 10(1), 7-19.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal – O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Chamboredon, J.-C. & Prévôt, J. (1973). Le «métier d'enfant», prime enfance et école maternelle'. *Revue française de sociologie*, XIV, 3, pp. 295-335.
- Correia, J. A. (1999). Relações entre escola e comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação. *Aprender*, 22, Julho, 129-134.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: ArtMed.
- Davies, D. (1989). *Os professores e as famílias: a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Edwards, R., & Alldred, P. (2000). *A typology of parental involvement in education centring on children and young people: negotiating familisation, institutionalisation and individualisation*. (Disponível em <http://www.firstsearch.oclc.org>).
- Fernandes, A. S. (1992). *A centralização burocrática no ensino secundário, evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926)*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).
- Ferreira, F. I. (2005). *O local em educação. Animação, gestão e parceria*. Coleção Textos de Educação. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, M. (2004). "Do "avesso" do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância". In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara, *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, pp. 55-104. Porto. Edições ASA.
- Formosinho, J. (1987). *Education for passivity*. (Tese de Doutoramento).
- Garcez, Z. (2001). *Crianças educam adultos*. Braga. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. (Dissertação de Mestrado).
- Luk-Fong, Yee, & Pattie (2005). *A search for new ways of describing parent-child relationship – voices from principals, teachers, guidance professionals, parents and pupils*. (Disponível em [www.sagepublications.com](http://www.sagepublications.com)).



- Magalhães, J. (1997). Um contributo para a história da educação de infância em Portugal. In M. Pinto e M. Sarmiento (Orgs.), *As crianças – Contextos e identidades*, pp. 115-145. Braga: CESC-Universidade do Minho.
- Marques, J. (2005). As crianças e o direito a uma educação informada. *Notícias da Amadora, Semanário Popular*, edição 1611, de 30-06-2005. (Disponível em <http://www.noticiasdaamadora.com.pt> ).
- Mead, M. (1970). *O conflito de gerações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar (A escola primária salazarista, 1926-1939)*. Lisboa: Presença/GIS.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Coleção Ciências da Educação, 19. Porto: Porto Editora. (trad. portuguesa; ed. Original língua francesa, 1994)
- Quinteiro, J. (2004). O direito à infância na escola: por uma educação contra a barbárie. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara, *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, pp. 163-180. Porto: Edições ASA.
- Ravn, B. (2005). Na ambiguous relationship. Challenges and contradictions in the field of family-school-community partnership. Questioning the discourse of partnership. In R. González, M. Herrero e B. Ruiz (Eds.), *Family-School Community Partnerships – Merging into Social Development* (pp. 453-475). Oviedo: ERNAPE.
- Rocha, C. (2005). Relação escola-família: Da inevitabilidade implícita à inevitabilidade da sua explicitação. In S. Stoer e P. Silva (Orgs.), *Escola-família: Uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 138-143). Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. (2001). Infância, exclusão social e educação para a cidadania activa. *Movimento – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*, 3, 53-74. Rio de Janeiro: UFF e DP& A Editora.
- Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interação escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18, 53-75.
- Sarmiento, T. (2000). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: IIE.
- Silva, P. (2005). *Pais, professores e associações de pais: Uma relação em que uns são mais iguais do que outros*. *Escola-família: Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal – 1970-1980: uma década de transição*. Porto: Ed. Afrontamento.



Wall, K. (1998). *Famílias no campo. Passado e presente em duas freguesias do Baixo Minho*. Colecção Portugal de Perto. Lisboa: Publicações Dom Quixote.