



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | DOSSIÊ

Socialização Adultocêntrica e Culturas Infantis: que lugar ocupa a criança na relação da família com a escola?

Adultcentric Socialization and Children's Cultures: what place does
the child occupy in the family's relationship with school?

*Socialización Centrada en el Adulto y Culturas Infantiles: ¿qué lugar
ocupa el niño en la relación de la familia con la escuela?*

Teresa Sarmiento

RESUMO

O artigo aborda o interesse crescente nos estudos sobre/para/com crianças, destacando a participação ativa das mesmas na sociedade, a começar pelos espaços educativos. É afirmada a concepção da criança como cidadã, que vive entre contextos, particularmente a família e a escola, destacando-se a importância de reconhecer sua agência e voz. A participação das crianças em relações interativas é crucial para a formação de cidadãos participativos, mas enfrenta obstáculos como a visão adultocêntrica e o desrespeito pelas culturas infantis. São também discutidas a influência das crianças na vida dos adultos e a necessidade de repensar modelos educativos. Conclui-se que é essencial reconhecer as crianças como agentes sociais e promover uma abordagem mais emancipatória da educação de infância.

Palavras-chave: participação infantil; criança; socialização.

ABSTRACT

This paper addresses the growing interest in studies about/with/to children, highlighting their active participation in society, particularly in educational settings. It asserts the concept of the child as a citizen, living between contexts, especially family and school, emphasizing the importance of recognizing their agency and voice. Children's participation in interactive relationships is crucial for growing of participatory citizens, but faces obstacles such as adult-centric views and disregard for children's cultures. The influence of children on adults' lives and the need to rethink educational models are also discussed. It is concluded that it is essential to recognize children as social agents and promote a more emancipatory approach to early childhood education.

Keywords: child participation; child; socialization.

RESUMEN

El artículo aborda el creciente interés por los estudios sobre/para/con los niños, destacando su participación activa en la sociedad, comenzando por los espacios educativos. Se afirma la concepción de los niños como ciudadanos que viven entre contextos, particularmente la familia y la escuela, destacando la importancia de reconocer su agencia y voz. La participación de los niños en relaciones interactivas es crucial para la formación de ciudadanos participativos, pero enfrenta obstáculos como puntos de vista centrados en los adultos y falta de respeto por las culturas de los niños. También se discute la influencia de los niños en la vida de los adultos y la necesidad de repensar los modelos educativos. Se concluye que es fundamental reconocer a los niños como agentes sociales y promover un enfoque más emancipador de la educación infantil.

Palabras-clave: participación infantil; niño; socialización.

Introdução

Os estudos sobre as crianças têm crescido substancialmente nos últimos tempos, com os olhares vindos de diferentes ciências sociais e da educação, partindo, todas elas, da procura por respostas a questões iniciais redigidas como: que visão temos sobre as crianças? Será que perspectivamos a educação da criança tendo em vista a sua participação? Como tornar coerente o que defendemos no discurso e o que ativamos na ação quotidiana?

O presente artigo parte da concepção da criança cidadã, que vive entre lugares, em dois cenários principais – a família e a escola. Assim sendo, partimos de uma abordagem sobre quem é esta criança para, depois, a olharmos na sua relação com os adultos, em processos de socialização, ora de pendor adultocêntrica, ora respeitadora das culturas infantis.

Em síntese, poderemos apontar como finalidade deste artigo, sustentados quer na literatura existente, quer em trabalho empírico, a nossa pretensão em trazer ao debate a pertinência de atendermos às formas e aos sentidos da participação das crianças na relação entre as escolas e as famílias, seja no seu estrito papel de respondentes, seja pelo seu reconhecimento enquanto seres com agência.

A criança como ator social

O entendimento da criança como cidadã remete-nos para a abordagem da agência da criança, ou seja, do reconhecimento da sua voz, da sua participação e direitos no mundo que a rodeia. Atribuir importância à voz da criança, neste caso, dos filhos ou dos alunos, é uma novidade recente, mas

não universal. Ouvir as crianças envolve mudanças significativas em muitas práticas, em qualquer estrutura institucional ou social (Roche, 1999). Escutar a voz das crianças e atender à sua opinião é a base para o reconhecimento da sua agência. Não se pode tratar de 'dar a voz', na medida em que este 'dar' pressupõe, à partida, o direito de posse dos adultos deixar ou não que a criança se expresse. Afirma-se, isso sim, o valor de cada comunidade ser aberta à participação efetiva das crianças, não ignorando, naturalmente, que entre adultos e crianças existe uma relação de interdependência (Jans, 2004), num processo desejavelmente de uma intergeracionalidade sadia. Cockburn (1998 cit in Jans, 2004) considera a interdependência crianças-adultos como o ponto de partida para a concepção de cidadania das crianças, porque, quando se reconhece a dependência mútua, a posição social da criança altera-se, é mais igualitária, pelo que a sua cidadania se torna um facto e deixa de ser uma utopia. Jans (2004) destaca a ideia de que a cidadania da criança não pode ser ignorada, reforçando que a mesma só pode ser alcançada quando esta tem os mesmos direitos dos adultos.

Corroborando o ponto de vista de Fernandes (2009), acreditamos que a questão do exercício real dos direitos sociais de participação terá de ser equacionada tendo em vista promover e reforçar a cidadania das crianças. Jans (2004) é de opinião que, para que possamos colocar em perspectiva a cidadania de uma criança, esta tem que ser adaptada à sua dimensão, não se podendo, por isso, negligenciar o carácter lúdico do exercício da mesma, dado que essa é identitária da própria infância. Ou seja, como exemplo, quando crianças pequenas estão num jogo simbólico a reproduzir situações familiares, com repartição de papéis entre a mãe, o pai e os filhos, ao mesmo tempo que brincam de 'eu era a mãe', elas jogam com os referenciais que possuem, experienciando posicionamentos sociais. Assim, a partir da sua forma de ser e de estar, da sua cultura infantil, as crianças têm a capacidade de se filiar numa identidade civil, e ao fazê-lo estão a dar sentido a um conjunto de símbolos, de valores e normas que caracterizam essa identidade.

Se pretendemos que a imagem de criança-cidadã não seja apenas uma miragem, é necessário promover uma verdadeira cidadania da criança, assumindo que este cenário é um processo caracterizado por desigualdades e

barreiras. Assim, temos que superar, por um lado, os obstáculos que existem nas relações entre adultos e crianças, como é o caso do controle e da regulamentação adultocêntrica, isto é, estritamente definida pelos adultos, de acordo com os seus próprios padrões de pensamento e de ação, e, por outro lado, temos de considerar as diferenças estruturais da vida social e cultural de cada grupo, o que tem implicações relevantes em matéria da visibilidade das crianças e da organização da sua vida diária.

Na dimensão social, a valorização da criança-cidadã ganha uma maior magnitude quando se considera a sua capacidade de compreender os sentimentos, as intenções, as percepções, os pensamentos e os comportamentos de outras pessoas, bem como a capacidade de compreender as interações em diversas situações, para prever comportamentos, considerando os diferentes contextos socioculturais e as diferentes características pessoais.

Ao analisarmos as oportunidades de participação das crianças, não podemos ignorar que há contextos socioeconômicos e culturais muito diversos, em que a infância assume contornos diferentes, de acordo com as características idiossincráticas de cada família e de cada sociedade. Focalizamo-nos, neste artigo, na abordagem da criança nos dois primeiros contextos socializadores (Bronfenbrenner, 1996) – na família e na escola –, tendo em vista a formação de cidadãos participativos e socialmente comprometidos, procurando analisar, nuns e noutros, a sua (não)participação quando em processos de socialização adultocêntrica ou de emergência de culturas infantis.

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. Vejamos: a nível da saúde (Exemplo: geradas, nalguns casos, por falta de descanso, ou, noutros, pela alegria que sempre trazem junto daqueles com quem convivem); a nível económico (Exemplo: despesas com o vestuário, com a aquisição de materiais específicos, com a saúde etc.); a nível da organização do tempo (Exemplo: a reorganização da rotina familiar diária, a obrigatoriedade de acompanhamento, o atendimento a ritmos de biológicos e dinâmicos distintos); a nível da

reconstrução das concepções de vida dos adultos (Exemplo: os dilemas entre arranjar dois empregos para ter melhores condições econômicas ou trabalhar menos e dedicar mais tempo a estar em família); 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 bio-psicológica 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 Dahlberg, Moss e Pence (2003), entre outros autores que subscrevemos, a maneira como interagimos com as crianças e o tipo de ambiente que criamos para elas estão interligadas com os tipos de pensamento, concepções, ideias, estruturas sociais e padrões comportamentais que moldaram as nossas concepções de criança e de infância.

Os aspectos culturais e as concepções sobre o direito de que o pensamento e ação das crianças possam ou não interferir na forma de agir de adultos-educadores encontram-se, hoje, em debate em muitas sociedades. Verifica-se a coexistência de um desfaseamento de perspectivas, sendo que uns conservam alguns estereótipos educativos, assentes na verticalização entre adultos e crianças, enquanto outros defendem um novo tipo de relacionamento mais horizontal e igualitário. Os contornos e os sentidos das interações comunicacionais intergeracionais consubstanciam, portanto, o que Manuel Sarmiento (2007) 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 período temporal, pode assistir-se ao desenvolvimento de modelos culturais de 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 interação 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 antropóloga, 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 homogêneos, a um modelo idealizado de criança ou de família, repudiando, assim, qualquer retórica de uniformização. Daí que, como reforçam autores como Silva (2003), T. Sarmento (2005), Ravn (2005) ou Rocha (2005), não se possa falar da relação entre crianças-adultos como uniforme: as crianças, as famílias, as escolas, os professores são muito diversos.

Ao pensar na 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 os modelos de escola existentes, também estas muito diversas entre si. Estes dois vetores não podem ser ignorados na crença de que, como diz Pedro Silva (2005, p. 136), “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”.

A criança na família e na escola

As grandes mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas têm manifestações evidentes na vida das crianças, das famílias e das escolas. Precocemente, as crianças saem diariamente do seio familiar para ‘habitarem’ um centro educativo, muitas, a partir dos 4 meses de idade, iniciando assim uma ‘vida institucionalizada’ que durará por muitos anos, com todas as implicações socio-emocionais que esta nova realidade comporta para as mesmas, mas também para os adultos. A família continua, contudo, a ser entendida como o primeiro contexto de socialização das crianças (Bronfenbrenner, 1996), pese embora as transformações da sociedade.

Quando falamos hoje de família, estamo-nos a referir a uma realidade multifacetada nos seus propósitos, no seu tempo de interação, nos seus

espaços de intervenção e na sua composição; enfim, não é hoje mais possível analisar as famílias atendendo a um padrão comum, mas temos que ter sempre um dispositivo de análise que tenha em conta a diversidade das mesmas.

Como analisávamos em trabalho anterior (T. Sarmiento, 2005), focalizando-nos no período que decorre entre o início do século XX e a atualidade – período em que acontece a passagem da educação das crianças pequenas do espaço privado para o espaço público, é imediata a identificação do processo de industrialização como o fundamental fator predisponente das alterações a nível das famílias, logo, da educação das crianças. Neste âmbito, três fenômenos centrais decorrem deste processo: 1. a economia familiar assalariada; 2. a transição demográfica; 3. as alterações nas estruturas familiares.

De uma forma muito sintética, salientamos que o primeiro fenômeno se caracteriza pela configuração das famílias como unidades econômicas em que todos (mesmo, muitas vezes, as crianças) contribuem para a economia familiar, verificando-se uma divisão clara entre o espaço doméstico e o espaço de trabalho. Se até então, numa sociedade organizada com base na agricultura, era possível trabalhar e, ao mesmo tempo, estar com os filhos, a partir dessa separação deixa de ser possível fazer confluir essas duas atividades e passa a ser preciso a colaboração de outros agentes para o acompanhamento das crianças.

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

Das alterações nas estruturas familiares decorrem fenômenos como a emergência da diversidade de tipos de famílias, a diminuição da sua dimensão e a dispersão geográfica/social das mesmas. Depois da quase exclusividade de um modelo composto por pai, mãe e filhos, particularmente a partir do fim da 2ª Guerra Mundial e, em Portugal, depois da Revolução de Abril, em 1974, passaram a proliferar outros tipos de famílias (monoparentais, separadas,

reconstruídas), mantendo alguns dos mesmos fundamentos, mas com configurações e dinâmicas internas menos padronizadas. A redução da dimensão das famílias tem, inevitavelmente, implicações no campo da educação das crianças. Com a diminuição do número de filhos, geralmente um ou dois por família, com uma diferença média de idades de três anos e meio, algumas práticas educativas informais que costumavam ser realizadas dentro das famílias não têm as mesmas possibilidades de desenvolvimento. Os brinquedos que outrora eram compartilhados entre irmãos de idades aproximadas, a solidariedade e a cumplicidade na realização de trabalhos escolares, a responsabilidade atribuída aos irmãos mais velhos na socialização dos mais novos, e até mesmo na sua guarda e tutela, atualmente, não têm condições de se efetivar. Todas estas situações alteram as condições para a construção de determinados valores sociais no seio da própria família, valores esses que continuam a ser fundamentais para o desenvolvimento individual e de uma comunidade equilibrada. A solidariedade, a partilha, a tolerância, o reconhecimento do outro e a coexistência não têm as mesmas oportunidades de serem promovidas entre irmãos, o que tem um impacto sobre a educação dessas crianças, com repercussões que as instituições educativas não podem ignorar.

A diminuição da dimensão das famílias é ainda acompanhada e ajuda a explicar outras alterações nos processos educativos familiares. Se, por um lado, os filhos experimentam a unicidade da sua idade sem possibilidades de se confrontarem com outros de idades próximas; por outro, os pais têm menos experiência de crianças, pelo que lhes é mais difícil saber enfrentar as fases de crescimento dos filhos. Estes cresceram já em famílias de dimensão reduzida, tendo passado a sua vida com pessoas da sua idade (em creches, jardins de infância, escolas), como que em gavetas de faixas etárias, sem grandes vivências de interação e de responsabilização intergeracional, o que lhes dificulta ter uma percepção correta do que é uma criança e da sua educabilidade. As aprendizagens que anteriormente se faziam de forma natural nas comunidades de pertença (em famílias alargadas, em espaços públicos de interação comunitária) são raras na atualidade, o que faz com que muitos adultos façam o seu primeiro contato responsivo com uma criança exatamente quando se tornam pais. Nessa altura, a 'idealização romântica' que faziam de

uma criança confronta-se com a realidade de um ser que tem vontades próprias, formas de pensar e agir que, muitas vezes, contrariam as expectativas prévias dos pais, dificultando-lhes o saber como lidar educativamente com os filhos.

A dispersão geográfica/social, baseada no desenvolvimento do urbanismo e nos fenômenos de mobilidade social, criou cisões nas possibilidades de as famílias se constituírem como redes de apoio, dada a passagem de famílias alargadas a núcleos familiares, isolados e dispersos.

Uma outra componente nova no funcionamento das famílias é a divisão clara entre a conjugalidade e a parentalidade; ou seja, ser pai/mãe de uma criança não se traduz imediatamente por ser marido/esposa do seu mãe/pai, pelo que há muitas crianças em processos de socialização altamente complexos, tendo que lidar, por exemplo, com a sua mãe e o marido da mesma, que não é seu pai e, em alguns dias, com o seu pai biológico e a esposa, que não é sua mãe, mãe esta que, por sua vez, tem filhos de outro homem, mas também filhos do seu companheiro atual. Em termos educacionais, este fenômeno introduz novas e múltiplas cambiantes que não podem deixar de ser atendidas nas relações entre as escolas e as famílias. Por exemplo: torna-se necessário saber claramente quem é o encarregado da educação da criança e a quem esta pode ser entregue num fim de dia de escola, para além dos cuidados na forma como são desenvolvidos assuntos que se relacionem com relações familiares. As práticas pedagógicas não podem negligenciar a seleção de materiais e de abordagens quando se referem à área familiar, sob risco de se estarem a criar novas (e, muitas vezes, emocionalmente agressivas) formas de exclusão. Exemplo claro desta situação é o uso exclusivo de textos para aprendizagem da leitura que reproduzem modelos familiares tradicionais, quando se tem o conhecimento que na turma há crianças que vivem em diferentes tipos de famílias.

De forma transversal a estes fenômenos, encontramos um fenômeno central, promotor da mudança de práticas e de perspectivas educativas, traduzida pelas alterações de partilha de tarefas domésticas e de cuidados entre os pais. Pouco a pouco, os papéis familiares adquirem um novo estatuto, com repartição de papéis diferentes da anteriormente existente, com maior

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

A organização do tempo da família, com as questões colocadas pela articulação vida familiar e vida de trabalho, é uma variável importante a ter em conta na análise de questões educacionais intrafamiliares. Situando-nos na realidade portuguesa para a abordagem deste ponto, poderemos dizer que a família, em Portugal, é vivenciada como um valor central, a quem sempre foi entregue a responsabilidade quase exclusiva da educação das crianças pequenas. Em termos comuns, as concepções existentes sobre esta 'educação familiar' focalizam-se nos cuidados de acompanhamento das crianças a nível da saúde, da segurança e de outras condições básicas, bem como na transmissão de valores morais e sociais. Ora, o exercício da parentalidade tem-se vindo a confrontar com grandes dificuldades devido às alterações socioeconómicas existentes na atualidade (T. Sarmento, 2005). De uma forma muito sintética, salienta-se, como já referido, a crescente entrada das mulheres para o mercado de trabalho, dificultando-lhes, assim, a possibilidade do acompanhamento quotidiano dos seus filhos.

As alterações económicas da sociedade portuguesa, o crescimento de ocupação feminina associada à precariedade do emprego e às estratégias de carreira dos progenitores, são fatores relevantes para a diminuição da fecundidade, bem como da disponibilidade para a parentalidade devidamente assumida. Segundo dados da Euronews , em 2022, a média horária de trabalho das mulheres portuguesas era de 36,4 horas semanais (no caso dos homens, 39,5 horas), não dependendo esse tempo do número de filhos ou das

idades dos mesmos, o que se distancia das condições de grande número de países da União Europeia (EU). Por exemplo, o horário de trabalho semanal das mulheres dos Países Baixos é de 27,9 horas (no caso dos homens, 36,4 horas), dependendo desse horário do número e da idade dos filhos.

O estatuto e a participação das crianças nos contextos educativos formais

Refletir sobre a especificidade da intervenção da criança nas relações escola-famílias implica retomar e precisar, em primeira instância, o conceito de participação e, em seguida, discutir sobre a sua efetivação nos contextos escolares. Seguindo Natália Fernandes (2009, p. 116):

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.

Ora, daqui decorre a obrigatoriedade de atendermos a três aspectos centrais: o primeiro, sobre as concepções de infância existentes; o segundo, sobre as interações entre crianças e adultos; e, o terceiro, sobre essas interações no âmbito de contextos formais como o são os jardins-de-infância e as escolas do primeiro ciclo do ensino básico (1º CEB), com crianças de 6-10 anos.

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 e, ainda, no quotidiano, em muitos contextos, esse reconhecimento seja muito pouco evidente. Retomando Fernandes (2009, p. 116), “participação é também sinónimo de voz, acção e construção da autonomia e criança é, etimologicamente, aquele que não fala”, 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, que diferenças consoantes se desenvolvam no seio familiar ou noutro tipo de contextos. Nas famílias, salvaguardando as alterações progressivas, o relacionamento sempre terá tido uma base menos formal, com maior continuidade e numa sustentação afetiva. Recorde-se, a propósito, que 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 et al., 1998, p.47), informado pelo aumento dos investimentos nos planos afetivo, material e da escolarização. A influência das crianças na vida dos adultos, explanada já em ponto anterior, num aspecto ou noutro, sempre se 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 ao entendimento da educação como a simbiose entre cuidados e intencionalidade pedagógica, com grande centralidade no desenvolvimento holístico da criança, não sujeito a um currículo uniforme, facilita que o relacionamento seja de bastante proximidade. Já nas escolas do 1º Ciclo, pressionadas pelo atingimento de metas focadas em conhecimento de conteúdos académicos, sujeitas a um currículo nacional, as relações desenvolvem-se com maior formalidade e distanciamento nos contatos.

Repescando a análise sobre o desenvolvimento destes níveis educativos – jardim-de-infância (3 a 6 anos) e 1º CEB (6 a 10 anos), 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 interação com as famílias, poderá ter facilitado uma maior percepção da criança como ser humano em desenvolvimento – 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 ativo 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 do 1º ciclo 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 (T. Sarmiento; Marques, 2007).

Assim, no jardim-de-infância, não obstante também haver intenções educativas relativamente aos saberes difundidos pela ciência e pela tecnologia, ainda vão prevalecendo as preocupações com o Ser – de que podem ser exemplo as condições que se criam para a conquista, por parte das crianças, de autonomia relativamente a componentes essenciais do quotidiano, como a alimentação, a higiene pessoal e as competências de socialização. Por outro lado, na escola do 1º ciclo, apesar de serem comuns 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 ativas no âmbito das diversas dimensões da vida.

Não pretendemos cair em generalizações que, além de potencialmente equivocadas de sentidos de injustiça, negariam a seriedade necessária na análise da complexidade e diversidade que caracterizam as ofertas educativas formais na atualidade, elas próprias resultado de apropriações 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 direcionado para saberes construídos por outros.

Desejar-se-ia, isso sim, uma participação enquanto exercício de cidadania ativa na intervenção no mundo, respeitadora das culturas infantis, através da análise permanente da realidade e de uma ação cada vez mais consciente sobre ela.

Numa altura em que se interrogam concepções de participação e de escola, parece-nos ser de afirmar o entendimento dos jardins-de-infância e das escolas como fóruns, conforme propõem Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 101), 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”. Este conceito de fórum implica o reconhecimento do direito das crianças a desempenharem um papel ativo 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 interativamente longos tempos de vida.

Esta participação das crianças nos processos inicialmente para si dirigidos, continuando no nosso diálogo com Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 162), implica manifestar às crianças o nosso reconhecimento pela sua “capacidade de pensar e de agir sobre si mesmas” 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 (2004, p. 171), 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”.

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

Também a nós parece importante, voltando a Natália Fernandes (2009, p. 126), “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”, realçando a relevância que a escola tem nesse quotidiano.

A participação das crianças no âmbito da relação escola-famílias

Como tentámos evidenciar no ponto anterior, salvaguardando diferenças existentes entre os dois níveis de educação formal sobre o que nos debruçamos, a participação das crianças tende a configurar-se, essencialmente, no quadro de um ofício de aluno. Neste sentido, tendem a corresponder a formas de ação fortemente vinculadas a aprendizagens escolares, dependentes dos contornos que assumem os processos de socialização vertical descendente, com grandes manifestações de adultocentrismo, enquanto estratégia de promoção dessas aprendizagens. Nestas circunstâncias, a participação surge como ação-resposta das crianças em função da necessidade de aprender algo, mas pouco como ação com sentido de protagonismo em que aquelas, face às condições pedagógicas criadas, constroem e 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 as influencia entre pares, como organiza e influencia os adultos.

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

A explanação deste ponto pode ser feita com base na história do Simão, boneco-menino, oferecido para uma sala de jardim-de-infância, e que passou a ser entendido como mais um elemento do grupo, acompanhando o mesmo em todas as atividades. 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 fato de ter sido uma avó a fazê-lo e a oferecê-lo revela a pertinência de se assumir não apenas uma relação com os pais, mas com as famílias numa concepção mais alargada. A contingência desta avó nem sequer 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 ação 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 atores principais no estabelecimento dos processos de comunicação. Particularmente quando, ao fim de semana, o boneco acompanha um companheiro da sala e vive com ele todo o seu quotidiano familiar. Se, por um lado, se poderá adivinhar quantas conversas serão feitas com o Simão e, por seu intermédio, antever uma participação ativa da criança por si responsável em termos da desocultação dos sentidos e dos significados do trabalho realizado durante a semana no jardim-de-infância, por outro lado, à segunda-feira, quando se lê no grupo o escrito feito pelos pais, sobre o fim-de-semana do boneco-menino, 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-ativa das crianças. A sua ação influencia decisivamente as práticas dos adultos por si responsáveis e obriga-os a uma atenção permanente sobre o que se passa em cada um dos lados, pois a vida das crianças vive-se, complementando-se, em ambos.

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

Um terceiro exemplo situa-se no contexto de uma instituição privada para crianças com paralisia cerebral. A Marisol, educadora, num testemunho em que evidencia o trabalho realizado com as famílias (essencialmente mães)

no sentido de contribuir para a construção de percepções positivas sobre os filhos e, 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 ativos 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 ação das crianças em dois contextos educativos distintos.

O quarto e último exemplo remete-nos, novamente, para o trabalho em jardim-de-infância. Refletindo, entre outras, sobre as dinâmicas surgidas em torno da temática da paz trabalhadas com crianças dos três aos cinco anos, Zaida Garcez (2001) afirma que crianças educam adultos. Uma leitura atenta dos contributos da dissertação de mestrado em que explana o seu trabalho, a educadora revela-nos a possibilidade das crianças serem cidadãs ativas em e a partir de um contexto formal de educação. Longe de se confinar a um exercício escolar de aprendizagem no seu sentido mais tradicional, o trabalho sobre a paz, alimentando-se do vaivém permanente entre as dinâmicas 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) conceitualizou, refletindo sobre as relações entre a escola e a comunidade, releva uma ação transformadora das e com as crianças, ação 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 ato de contar e recolher teve como resultado imediato a interpelação das crianças por parte dos pais e, em

certos casos, da própria educadora, diretamente ou em coletivo de reunião de pais, pois alguns 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 lugares, na escola e nas famílias. Justificamos esta urgência com a possibilidade de contribuir para a promoção da visibilidade social das crianças enquanto sujeitos de direitos e atores sociais que a partir da sua ordem social participam ativamente na construção do mundo, mas também, concomitantemente, com a necessidade de inverter ângulos de análise dos processos educativos, de forma a não só promover a justiça social como induzir mudanças nos mecanismos comunicacionais intergeracionais. 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 objeto de estudo, em que se traduz a ação das crianças no âmbito das relações entre duas instituições, em que uma existe com configurações cada vez mais complexas, mas de forma intrínseca à gênese e ao desenvolvimento da sociedade, e outra se constituiu como recurso desta para a sua promoção global, que possibilidades oferece esta ação e que condições criar para que ela se constitua como espaço central para a promoção das

culturas infantis? Como ajudar os adultos a consciencializarem-se e porem em causa os processos de socialização adultocêntrica?

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 assunção das crianças como efetivos sujeitos de direitos e como atores sociais que, embora fortemente condicionados na sua ação pelo funcionamento adultocentrado 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 escola, das famílias e da relação entre estas, os sentidos que lhe atribuem e as estratégias que utilizam na vivência de dois contextos educativos diferentes, como também criar condições para que elas assumam um discurso propositivo que se transforme em processo de um desenvolvimento emancipatório.

Referências

ALMEIDA, Ana Nunes de; GUERREIRO, Maria das Dores; LOBO, Cristina; TORRES, Anália; WALL, Karin. Relações familiares: mudança e diversidade. In: VIEGAS, José Manuel Leite; COSTA, António Firmino da (orgs.). *Portugal, que Modernidade?* Oeiras: Celta Editora, 1998. pp.45-78.

BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 267p.

CHAMBOREDON, Jean; PRÉVÔT, Jean. Le « métier d'enfant », prime enfance et école maternelle, *Revue française de sociologie*, Paris, XIV, n. 3, pp.295-335, 1973.

CORREIA, José Alberto. Relações entre escola e comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação, *Aprender*, Escola Superior de Educação de Porto Alegre, Porto, n. 22, pp.129-134, jul.1999.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264p.

FERNANDES, Natália. *Infância Direitos e Participação: Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Afrontamento, 2009. 362p.

FERREIRA, Manuela. Do “Averso” do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem(ens) Social(ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim de Infância. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e Miúdos*. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. pp.55-104.

GARCEZ, Zaida Maria Morais Lima. *Crianças educam adultos*. 2001. Dissertação (Mestrado), Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga, 2001.

GIDDENS, Antony. *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença, 2002. 91p.

JANS, Marc. *Children as citizens: towards a contemporary notion of child participation*. 2004. Disponível em <http://chd.sagepub.com/cgi/content/abstract/11/1/27>

MEAD, Margaret. *O Conflito de Gerações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1970. 173p.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995. 240p.

QUINTEIRO, Jucirema. O Direito à Infância na Escola: por uma Educação contra a Barbárie. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e Miúdos*. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. pp.163-180.

RAVN, Birte. *An ambiguous relationship*. Challenges and contradictions in the field of Family-School-Community Partnership. Questioning the discourse of partnership. Family-School Community Partnerships – Merging into Social Development. Oviedo: ERNAPE, 2005. Manuscrito.

ROCHA, Cristina. Relação escola-família: Da inevitabilidade implícita à inevitabilidade da sua explicitação. *In*: STOER, Stephen R.; SILVA, Pedro (org.). *Escola-Família: Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, 2005. pp.138-143.

ROCHE, Jeremy. Children, rights, participation and citizenship, *Childhood*, Noruega, v. 4, n.6, pp. 475-493, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas Infantis e Interculturalidade. *In*: DORNELLES, Leni Vieira (org.) *Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância*. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. pp.19-40.

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

SARMENTO, Teresa; MARQUES, Joaquim. A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *In: SILVA, Pedro (org.). Escolas, Famílias e Lares - um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições, 2007. pp.67-89.

SILVA, Pedro. *Escola-Família*. Uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e Relações de Poder. Porto: Edições Afrontamento, 2003. 412p.

SILVA, Pedro. Pais, professores e associações de pais: Uma relação em que uns são mais iguais do que outros. *In: STOER, Stephen R.; SILVA, Pedro (org.). Escola-Família: Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, 2005. pp.115-137.

SIROTA, Régine. Le métier d'élève. *In: FORQUIN, Jean-Claude (dir.). Sociologie de l'éducation: nouvelles approches, nouveaux objets*. Paris: ENS Éditions, 1993. pp.149-172.

WALL, Karin. *Famílias no Campo*. Passado e presente em duas freguesias do Baixo Minho. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1998. 373p.

Recebido em: 23/03/2024.


Aceito em:01/05/2024.

Teresa Sarmento

Professora associada no Instituto de Educação, Universidade do Minho, em Braga. Membro do Departamento de Ciências Sociais da Educação e Investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).

 tsarmento@ie.uminho.pt

 <http://lattes.cnpq.br/8057703107235668>

 <https://orcid.org/0000-0002-2371-399X>