

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA

Departamento de Sociologia

**ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS DAS FAMÍLIAS
ESTUDO DE CASO DE FAMÍLIAS MADEIRENSES
COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Délia Franco

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação e Sociedade

Orientador:

Prof. Dr. Fernando Luís Machado, Professor Auxiliar, ISCTE

Co-Orientadora:

Dra. Teresa Seabra, Assistente, ISCTE

Dezembro, 2007

RESUMO

Tese de Mestrado: “Estratégias Educativas das Famílias. Estudo de caso de famílias madeirenses com crianças na educação pré-escolar”.

Esta investigação tem como intuito apreender em que medida factores como a **condição social** das famílias, o **género** das crianças e a **entrada das mesmas no jardim de infância** influenciam as estratégias educativas das famílias.

Para estudar esta parcela da realidade foram entrevistadas doze mães com pelo menos um filho em idade pré-escolar (dos 3 aos 6 anos de idade). A amostra foi definida no sentido de diversificar a condição social das famílias (entrevistei seis mães com uma escolaridade igual ou superior ao 11º ano e seis com uma escolaridade igual ou inferior ao 6º ano) e o género das crianças (dentro de cada grupo de seis mães, metade é mãe de meninas e a outra metade mãe de meninos).

Conclui-se que as estratégias educativas das famílias se diferenciam consoante a condição social das mesmas e aquando da entrada da criança no jardim de infância, mas não se diferenciam no que diz respeito ao género das crianças.

Tendo em conta a condição social das famílias distingui dois estilos de educação familiar: o **estilo integral** (onde predominam os Profissionais e Técnicos de Enquadramento) e o **estilo casulo** (onde predominam os Assalariados Executantes Pluriactivos).

A investigação vem de certa forma confirmar o que um grande número de trabalhos, principalmente anglo-saxónicos, mostram, isto é, o meio social das famílias, o nível de educação e a sua profissão exercem uma influência decisiva, por um lado, sobre os valores e objectivos que as guiam na educação das crianças e, por outro lado, os meios que utilizam para os atingir.

SUMMARY

Thesis: “Families Educative Strategies. Study of Case of Families Live in Madeira with children in the pre-scholar education”.

This investigation has the aim to apprehend in what measure factors as families **social conditions, children genus** and **their entrance in the kindergarten** influence families educational strategies.

To study this part of the reality twelve mothers with at least a son in the pre-scholarly age (from 3 to 6 years old) were interviewed. The sample was defined in order to diversify families social conditions (I interviewed six mothers with a scolarity level equal or superior to the 11° degree and six with a scolarity level equal or inferior to the 6° degree) and the children genus (within each popup of six mothers, half are mothers of girls and the other half are mothers of boys).

One`s conclude that families education strategies are to be distinct according to their social condition and according to the time of the entrance of the child in the kindergarten, but they are not to be distinct in what genus children is concerned.

Based on the families social conditions I have distinguished two types of familiar education: **integral style** (where professional and framing technicians prevail) and the **husk style** (where pluri-active employees players prevail).

In a certain way the investigation confirms what a large numbers of waks, mainly anglo-saxons, show, that is, families social environment, educational level and the profession exert a decisive influence, in one hand, on values and aims that guide children education and, one the other hand, the means used to achieved them.

Índice

| | |
|--|----|
| Introdução | 2 |
| 1. As Crianças e a Infância | 5 |
| 1.1. A História da Infância | 5 |
| 1.2. Concepções sobre a Infância | 7 |
| 1.3. A Emergência de uma Sociologia da Infância | 10 |
| 2. Estratégias Educativas das Famílias | 15 |
| 2.1. Socialização / Educação | 15 |
| 2.2. Socialização familiar | 18 |
| 2.3. Estilos Educativos | 24 |
| 2.4. A Relação entre a Família e a Escola | 36 |
| 3. Classes Sociais e Desigualdades Escolares | 43 |
| 4. A Educação Pré – Escolar em Portugal | 48 |
| 5. Metodologia Adoptada | 52 |
| 6. As Famílias na Região Autónoma da Madeira | 55 |
| 6.1. Elementos da Caracterização Social das Famílias | 55 |
| 6.2. Perfil dos Educadores | 57 |
| 7. Estratégias Educativas das Famílias | 58 |
| 7.1 Estilo Integral | 59 |
| 7.2. Estilo Casulo | 77 |
| Conclusão | 95 |
| Bibliografia | 99 |
| Anexos | |
| Anexo I – Guião de Entrevista | |

Introdução

Após ter conhecido internamente um centro de acolhimento temporário para crianças no qual exerci funções como voluntária, despertou-me o interesse de tentar perceber quais as estratégias educativas que os responsáveis dos lares adoptavam perante crianças que vivem em condição de internato num lar. Neste sentido a minha dissertação de licenciatura consistiu em apreender que factores diferenciam as estratégias educativas dos lares de acolhimento para crianças na ilha da Madeira (Franco, 2003).

Goffman (1991) considera que este tipo de instituições, são o que ele denomina de “instituições totais”. Esta designação, segundo o autor recobre universos fechados relativamente à sociedade no seu global, como instituições para menores em situações de risco. Estas instituições são locais de residência e de trabalho onde vive um conjunto de indivíduos cuja vida é regulada administrativamente ao pormenor. As actividades dos utentes são impostas por um corpo de funcionários sujeito a uma autoridade única e tendem a ser idênticas, feitas em conjunto e obedecendo a horários pré-estabelecidos.

Afirma que a separação destas crianças institucionalizadas do seu habitat normal, e a obrigação de seguirem uma rotina diária que lhes é imposta independentemente dos seus hábitos, têm como consequência o despojamento do papel do indivíduo do mundo exterior. Considera ainda que a aquisição da condição de internato corresponde, por isso à tentativa da imposição de uma identidade social provisória por parte dos agentes da instituição, que se manifesta em diversas operações que visam o despojamento do indivíduo internado da sua identidade

Este é um facto que se verifica no discurso de algumas directoras de lares que afirmam que estas crianças chegam à instituição sem regras, mal-educadas e por isso as directoras tentam reeducá-las para que possam ter uma boa inserção na sociedade (Franco,2003).

Para procederem a esta reeducação, os lares têm um objectivo definido e para prosseguirem com esse objectivo adoptam medidas e estratégias para educar as crianças que acolhem.

No que concerne às estratégias educativas adoptadas pelos lares para crianças na Região Autónoma da Madeira, identifiquei dois tipos de estratégias:

a) Uma estratégia que denominei de “estratégia familiar”¹ onde os objectivos dos directores consistem em educar, promover boas condições de vida e uma boa integração na sociedade; as regras são familiares; os castigos consistem em reparar algum material que a criança tenha danificado, ou deixar de fazer algo de que a criança goste; adoptam uma relação estreita com o exterior, englobando a relação com a comunidade e com a família: a criança sai da instituição para frequentar a escola, assim como, para frequentar actividades extra-escolares (a nível desportivo, cultural e religioso); a família pode visitar a sua criança quando quiser. Os directores que adoptam este tipo de estratégia admitem não verificar na sua instituição a existência de comportamentos problemáticos.

b) Outra estratégia, a “estratégia institucional”² onde os objectivos dos directores são os de educar as crianças, discipliná-las, de acordo com linhas teóricas já estipuladas, a religião cristã, ou uma educação basicamente doméstica, onde além dos estudos, se aprende a lavar, a cozinhar, a arrumar a casa; as regras são institucionais; os castigos atribuídos consistem no proibir a criança de fazer algo de que goste, onde se inclui limpeza de espaços e a sanção física; adoptam na sua estratégia a relação com o exterior de uma forma diferente, assim na relação estabelecida com a comunidade, a criança sai da instituição para frequentar a escola, e não frequenta actividades extra-escolares (é na escola que tem oportunidade de praticar desporto, ou aprender música) no que diz respeito à religião, é muitas vezes ministrada na instituição, assim como fora, ou seja, nota-se que nesta estratégia a religião assume um peso maior; na relação estabelecida com a família existem dias e horas marcadas para esta se poder efectuar. Os directores que adoptam este tipo de estratégia verificam a existência de comportamentos problemáticos como fugas, roubos, e agressões.

O principal objectivo desta investigação é o de apreender se **factores como a condição social das famílias e o género das crianças influenciam as estratégias educativas das famílias** com pelo menos um filho em idade pré-escolar (dos 3 aos 5 anos de idade). Vou ainda tentar apreender se **a entrada no jardim de infância influencia as estratégias educativas.**

¹ Adoptada por quatro directores (um homem e três mulheres), dois religiosos e dois não religiosos, com idades compreendidas entre os 42 e os 56 anos, com habilitações literárias de nível superior.

² Adoptada por quatro directores (um homem e três mulheres), os quatro religiosos, com idades compreendidas entre os 33 e os 74 anos, com habilitações literárias de nível secundário.

Analisar a educação que é dada às crianças a partir do discurso dos seus educadores, neste caso concreto das suas mães, faz já parte da tradição da sociologia da educação, embora muito recentemente estejam a surgir investigadores que se propõem analisar a educação das crianças a partir do discurso das mesmas, isto é, analisar a educação das crianças não na óptica dos seus educadores, mas sim, na óptica dos educandos.

Assim, iniciarei a minha análise com a exposição teórica dos seguintes temas: as crianças e a infância, estratégias educativas das famílias, classes sociais e desigualdades escolares e a educação pré-escolar em Portugal. Prosseguirei com a apresentação da metodologia adoptada no decorrer da investigação. Finalizarei com a análise das estratégias educativas adoptadas pelas famílias na Região Autónoma da Madeira.

1. As Crianças e a Infância

1.1. A História da Infância

Abordar a infância do ponto de vista histórico, leva-nos a olhar inevitavelmente para a obra de Philippe Ariés, para o seu estudo pioneiro publicado em 1960 intitulado a “Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime”. O autor afirma que na Idade Média, as crianças são encaradas como adultos em miniatura, o que designavam por *homunculus*. As crianças trabalham, comem, divertem-se e dormem inseridas no meio dos adultos.

Só a partir dos finais do séc. XVII, e principalmente no séc. XVIII, se começa a olhar para a infância como fase autónoma face à adultez, especialmente em alguns sectores da aristocracia e, sobretudo, da burguesia. Mas já ao longo do séc. XVI, a criança vai adquirindo uma certa especificidade relativamente ao adulto, ou seja, começa a notar-se uma certa individualização no vestuário, na linguagem. Este facto verifica-se sobretudo, nas classes superiores da sociedade.

Este autor fala ainda nas classes populares afirmando que os seus antigos géneros de vida e as antigas concepções da infância mantiveram-se quase até os nossos dias, havendo até uma regressão que adveio da industrialização e da procura de mão-de-obra infantil.

Ariés defende que em séculos passados houve mesmo a inexistência de um sentimento da infância, mas isso não significa obrigatoriamente que as crianças fossem maltratadas, desamparadas. Apenas, nessa época, desconhecia-se a existência da ideia da infância e isso é diferente do ter, ou não ter afecto pelas crianças. As crianças ao perfazerem os sete anos iniciavam a sua transição para a vida adulta, «(...) altura em que a Igreja, desde o 4º Concílio de Latrão, em 1215, considerava atingido “algum uso da razão”, e autorizava, por isso, a confissão e a comunhão» (Pinto e Sarmiento,1999:35).

Nas civilizações clássicas, encontramos sinais de valorização da educação das crianças. Na Grécia, havia a chamada *paideia*, onde se valorizava a educação das crianças, mas isto não quer dizer que se olhava para a infância como uma categoria especial de idade. Em Roma, mais precisamente na Roma Imperial, há uma valorização da herança grega da noção de escolaridade, existindo diversos sinais de sensibilidade aos *puer*, sinais esses que são visíveis na arte e na decoração.

Na Idade Média há uma queda desta sensibilidade que, segundo Ariés, só virá a reaparecer nos tempos modernos. A escola desta época permaneceu indiferente à distinção e separação das idades, uma vez que não se destinava a educar a infância. Só mais adiante, no tempo e já num quadro de mudança social e de ascensão da burguesia mercantil, se vai manifestar o interesse pela educação infantil, pela necessidade de separar as crianças dos adultos. Philippe Ariés denomina esta passagem por “espécie de quarentena” (Pinto e Sarmiento,1999).

A partir desta época reconhece-se como necessário «proteger e formar as crianças, recorrendo para esse efeito, a instituições específicas, divididas por níveis etários, que têm que ter em conta dois ingredientes que são aparentemente contraditórios: a ternura e a severidade» (Pinto e Sarmiento,1999:35).

A Filosofia das Luzes consagra a separação entre adultos e crianças o que se traduziu logo nos filhos das classes ricas, que passaram a frequentar a escola em regime de internato. Quanto às crianças provenientes de classes pobres, o trabalho desde muito pequenos iria continuar a ser a sua realidade, ainda por mais tempo.

Com o passar do tempo é notável «uma preocupação cada vez maior no sentido da responsabilização da sociedade pela recolha e protecção das crianças abandonadas e vagabundas» (Pinto e Sarmiento,1997:37).

Com a Revolução Francesa consagra-se outra nova realidade, pelo menos a nível legal, ao afirmar a igualdade de nascimento quer no plano dos direitos, quer no plano dos deveres individuais e ao afirmar a necessidade de instrução para todos.

Em 1793, Condorcet³ elaborou um programa que institui a escola laica, que é obrigatória para as crianças dos dois sexos e onde se estabelece que os pais não são proprietários, nem credores dos filhos, mas sim seus devedores. Apesar de tudo, na Assembleia Nacional continuava a debater-se se a educação ideal seria a promovida pela escola, ou pela família.

Lloyde de Mause³ é outro historiador da infância, que visiona a infância de uma forma, em parte coincidente com a abordagem de Ariés, mas de outra perspectiva. Este autor afirma que quanto mais recuarmos na história da infância, mais probabilidade teremos de nos confrontarmos com a morte, com abandonos, violência, e até abusos

³ Referido(s) em Pinto e Sarmiento (1997).

sexuais sobre crianças. Basta para isso pensarmos em práticas como o abandono de crianças, o infanticídio, a entrega de filhos a alguém que os pudesse criar, as tão faladas “rodas de expostos”, etc. Mause considera que a evolução das atitudes e condutas que revelam sensibilidade, reconhecimento e valorização das crianças, é explicado por uma teoria que o autor designou por “teoria psicogenética da história”. Esta teoria sustenta que cada geração acciona uma capacidade de retroceder à idade psíquica dos filhos e que, revivendo a ansiedade da própria idade, procura proporcionar uma melhor experiência do que aquela que teve então.

1.2. Concepções sobre a Infância

John Locke no seu ensaio publicado em 1693, intitulado “Some Thoughts Concerning Education”⁴ apresentou uma teoria que marcou durante muito tempo as concepções, atitudes e práticas relativamente às crianças e à sua educação, que foi a teoria da *tabula rasa*. Esta teoria sustenta a ideia de que o ser humano recém-nascido é como uma espécie de superfície de cera maleável, onde os adultos poderiam “escrever” aquilo que julgavam necessário para o desenvolvimento das crianças. Locke chama a atenção para o facto de que esta “escrita” deve ser feita pelos que são mais responsáveis pela criança, que são os pais e os mestre-escola. Este autor coloca ainda ênfase no papel das circunstâncias, ou seja, do meio ambiente, na educação infantil. Para ele, a sociedade, mais directamente os pais, deveriam fazer com que tais circunstâncias fossem favoráveis aos objectivos de toda a comunidade educativa. Rousseau, influenciado pelas teorias de Locke, propôs também o seu pensamento sobre a infância. Para este autor, a criança é um ser que nasce bom, puro, facto que o torna importante em si mesmo e com tal, merecedor de piedade, protecção e amor. Assim sendo, a primeira educação da criança deve ser puramente natural, ou seja, deve-se preservar a sua inocência e espontaneidade infantil.

Na sua obra “Emílio”, Rousseau (1989) defende que o adulto deve proporcionar uma orientação a mais reduzida possível, sem nunca ensinar à criança as respostas correctas, mas sim ajudá-la a aprender e a resolver os seus problemas. Nestas duas perspectivas nota-se o distanciamento entre o “ambientalismo” de Locke e o “romantismo” de Rousseau, mas em ambos se detecta, o reconhecimento do carácter

⁴ Referido em Pinto e Sarmiento (1999).

importante que tem a tenção e a intervenção dos adultos no processo de formação das crianças. Enquanto que para Rousseau essa influência dos adultos deve destinar-se a salvaguardar aquilo que a criança é, devido à sua fragilidade e à sua exposição a uma série de riscos; para Locke a preocupação dos adultos deveria surgir no sentido de ajudar a criança a deixar de ser o que é, para se transformar num adulto.

No século passado e no decorrer do século XX continuaram a surgir ideias sobre a infância.

Sigmund Freud⁵ relativamente ao mundo da criança sustenta, ao contrário do que sustentava Locke, que a criança está longe de ser uma *tabula rasa*. Para o fundador da Psicanálise, a criança está dotada de um aparelho psíquico, de impulsos instintivos e de capacidades para enfrentar os obstáculos que se lhe deparam. Este autor mostra ainda que o “conflito edipiano” e, sobretudo a sua resolução, constituem uma condição importante para a abertura da criança ao mundo social. Aqui, está implícita uma divergência essencial relativa às ideias de Rousseau pois, ao contrário do que pretendia este filósofo, a vida social e a própria civilização seriam incompreensíveis sem o funcionamento dos mecanismos de recalçamento e sublimação.

George Herbert Mead (1934) considerado o fundador do interaccionismo simbólico, também procurou estudar os processos pelos quais se desenvolve a criança o sentido do eu (*self*) e do outro. Para este autor, o “jogo infantil” que se caracteriza no sentido de representação de papéis, o brincar de faz de conta, constitui um passo fulcral no processo de construção da autoconsciência da criança. Este jogo é sobretudo, uma actividade social que põe a criança em contacto com um certo domínio da linguagem e com o mundo dos adultos, principalmente o mundo dos pais. Neste jogo, ou seja, nesta fase, a criança brinca com a boneca como se esta fosse sua filha fazendo de conta que é um outro (com é o exemplo da sua mãe, o seu pai) entrando assim no mundo desse outro. Deste processo realçam duas consequências: a primeira é a “experiência da alteriedade”, ou seja, a experiência do mundo exterior como realidade distinta, a qual é para este autor, anterior à experiência que as crianças fazem de si. A segunda consequência, é que a criança ao fazer a experiência do outro, vê-se a si mesma, isto é, objectiva-se como realidade separada do mundo, tornando-se assim, um *self*.

⁵ Referido em Pinto e Sarmiento, 1999.

Das e McCarthy⁶ chamam a atenção para o facto de, para Mead, o *self* ser, acima de tudo, um produto social e uma realidade essencialmente cognitiva. Estes autores defendem que neste jogo não é muito valorizada a dimensão emocional e afectiva que é uma componente relevante da vida psíquica.

Pinto e Sarmento consideram que a “teoria da estruturação” de Giddens uma base útil e adequada para analisar sociologicamente o mundo infantil e colmatar possíveis limites inspirados pelo interaccionismo simbólico.

Giddens (1975) com a sua “teoria da estruturação” sustenta a ideia de que as propriedades estruturais dos sistemas sociais são, ao mesmo tempo, condição e resultado da acção dos agentes. Tendo em conta que as crianças são actores sociais, podemos supor que uma orientação com base em sociologia se limitasse a ter em conta, só a acção social das crianças, deixando de parte quer os condicionamentos do sistema social, quer, em sentido inverso, as implicações do mundo infantil no sistema social. Assim, estaria condenado a proporcionar uma compreensão deformada da complexidade que encerra o fenómeno da infância na sociedade.

Após ter apresentado várias perspectivas sobre o que é a infância, subsiste uma dúvida que é a “idade” da infância. Se quanto ao início da idade da infância parece lógico que, ser criança começa quando se nasce, nem aqui todos os autores estão de acordo pois há quem defenda que o ser criança começa, na vida do útero materno. Mas o problema maior surge quanto ao seu limite, ou seja, quanto ao deixar de ser criança.

Segundo a “Convenção dos Direitos da Criança” estipulado em 1989, a criança é todo o ser humano até os dezoito anos, salvo se em termos da lei, atingir a maioridade mais cedo (Artigo 1º da Convenção). Assim, estabelece-se uma ligação entre o deixar de ser criança e atingir a plenitude dos direitos cívicos.

Em algumas comunidades e etnias, com culturas diferentes da nossa, o fim da infância surge com a entrada na puberdade, ou seja, continuamos sem poder estabelecer um limite universal para o fim da infância. «Assim, “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época» (Pinto e Sarmento,1997:17).

⁶ Referidos em Pinto e Sarmento (1999).

1.3. A Emergência de uma Sociologia da Infância

Em França a evolução demográfica foi original comparativamente aos outros países da Europa, caracterizando-se a partir dos finais do séc. XVIII, por uma baixa precoce da fecundidade. Esta alteração demográfica traduziu-se numa profunda transformação dos costumes instaurada pela Revolução Francesa.

Nos finais do séc. XVIII nota-se um recuo da fecundidade que se acentua durante o séc. XIX. Entre as duas guerras mundiais houve uma lenta recuperação no que diz respeito à fecundidade, seguida de uma época que surgiu inesperadamente, denominada de *baby-boom*, que também terminou repentinamente no início dos anos 70, conseguindo-se a estabilização por meados dos anos 80. Analisando o movimento geral da fecundidade francesa que tinha um nível estável desde os anos 30, o fenómeno *baby-boom* foi um parêntesis desse mesmo movimento.

Entre 1870-1955, surgiu uma diminuição notável, brusca e de grande amplitude da idade da primeira maternidade, a que se segue um aumento igualmente súbito e importante. Martine Segalen afirma que «até à década de 70, a idade de casamento era um poderoso factor regulador da fecundidade, pois na sociedade antiga era um condicionador da sexualidade, conseqüentemente, da procriação, na ausência de quaisquer práticas contraceptivas. O mesmo já não acontece hoje em dia, visto que a sexualidade e casamento, tal como o primeiro filho e casamento, se encontram dissociados» (Segalen,1999:175).

É senso comum que antes da contraceção, os casais tinham muitos filhos, mas isto não é rigorosamente verdade, segundo Segalen, por duas razões: primeiro, porque havia uma série de factores que limitava o número de nascimentos, para além da barreira da idade de casamentos tardia e a segunda razão porque a mortalidade reduzia muito o número de filhos, antes da idade de procriação.

A partir do séc. XVIII foi implantada uma série de condições com o intuito de aumentar a fecundidade feminina. Embora, a fertilidade das mulheres se encontrasse, nesta época, acrescida, as opções de ter filhos limitavam-na muito severamente, e para além disso, as duas revoluções contraceptivas estão presentes. «A contraceção natural⁷

⁷ Segundo Philippe Ariés, a contraceção natural que emerge no final do séc. XVIII em França, é uma contraceção essencialmente masculina, onde o homem controla a sua pulsão sexual para se retirar no “momento alto” da relação sexual. Esta prática já surgia em França no séc. XIII onde diversas categorias sociais utilizavam o *coitus interruptus*.

e a contracepção química⁸ traduzem relações com a sociedade muito diferentes: embora tenham o mesmo efeito, a limitação da natalidade, não recorrem aos mesmos meios e não decorrem dos mesmos motivos» (Segalen,1999:177).

Depois de ter abordado o caso francês, vou abordar agora o caso português.

Portugal foi alvo de diversas mudanças que atravessaram o país, entre elas pode destacar-se os processos de litoralização e (sub)urbanização do território feitos à custa de uma dupla desruralização: a desruralização dos campos e a desruralização das cidades; à terciarização da economia junta-se a feminização do emprego. A estes factores juntou-se ainda um outro, que é o índice de escolarização e de instrução que progride cada vez mais, o que se vai traduzir numa melhoria da qualificação da mão-de-obra.

Foi em 1975 que se notou a queda abrupta da fecundidade, que constitui um traço da modernidade demográfica em Portugal. O impacto desta queda tem efeitos na estrutura etária da população portuguesa que se torna cada vez mais estreita tanto no topo como na base da pirâmide⁹.

Esta queda da fecundidade associa-se por um lado, à regressão igualmente notável da mortalidade infantil, e por outro, ao recurso generalizado das mulheres, ou casais, às formas de contracepção médicas, seguras e eficazes. Graças ao progresso técnico, a procriação é uma escolha, uma decisão do casal decididos a procriar para dar à criança amor e carinho.

A infância só em tempos muito recentes entrou no terreno disciplinar da sociologia norte-americana, ou europeia. Enquanto outras áreas do saber davam relevo às crianças, a sociologia «(...) parece ter ignorado ou, pelo menos, silenciado a presença e o contributo das crianças, enquanto grupo, para o fabrico, material ou simbólico, do tecido social» (Almeida,2000:11).

Até finais da década de 80 do séc. XX, a infância não mereceu qualquer tipo de curiosidade por parte da investigação sociológica. Nem mesmo a família, deu

⁸ A partir dos anos 70, as técnicas modernas de contracepção entram na vida dos indivíduos. Exemplo: pílula, preservativos, diafragmas, etc.

⁹ Os dados do *Recenseamento Geral da População* referente ao ano 2001, comprovam exactamente o que acabei de referir. Portugal tem a população cada vez mais envelhecida, a percentagem de idosos é mais alta do que a percentagem de jovens até aos catorze anos.

importância ao lugar dos universos infantis na esfera doméstica, ou ao seu possível contributo para a construção de dinâmicas ou processos familiares.

As crianças constituem uma espécie de “público adormecido”, meras assistentes que observam, silenciosas e passivas, as relações e processos que envolvem os adultos no cenário doméstico. Sendo assim, a sociologia da família limitou-se a encarar a criança como um dado adquirido, produto e destinatária de estratégias, quer conjugais, quer parentais que lhe são exteriores. O papel activo das crianças, na explicação e interpretação das práticas e representações familiares era, portanto, ignorado, encarado residualmente.

É no início dos anos 90 que os estudos sociológicos sobre a questão infantil são alvo de avanço, o que se verificou na esfera académica. Por vezes, a sociologia da infância tende a constituir-se de forma autónoma, noutras vezes, parece encaixar-se sobretudo, no campo disciplinar da sociologia da educação. No final desta década regista-se no nosso país um crescente número de investigações sobre os universos infantis, abrangendo sobretudo temáticas relacionadas com a escola, com os media e com o trabalho.

Silvia Saramago refere que só um equívoco sociológico pode ter levado «a pensar a infância como um momento não protagonizado do trajecto social dos agentes e a criança como um mero “aprendiz de actor social”» (Saramago,1994:152). Segundo esta autora, a infância deve ser considerada «como uma categoria ontologicamente distinta das outras etapas do percurso social dos agentes, afastando definitivamente uma imagem das crianças como desprovidas de qualquer valor próprio que não fosse o de meros objectos de socialização» (Saramago,2001:9). A postura adoptada pela autora permite caracterizar não só a infância, mas também a sociedade onde esta se insere como construções mutuamente interdependentes.

Segundo Sílvia Saramago (2001), as crianças possuem capacidades de protagonismo social enquanto agentes sociais específicos e estão aptas a desempenhar um papel fundamental nos mecanismos de produção social das suas próprias identidades. Assim é afirmada «a legitimidade do grupo infantil enquanto grupo social específico detentor de um complexo conjunto de práticas e representações específicas e características que conferem às crianças identidades particulares» (Saramago,2001:10).

A sociologia da família é um dos ramos do conhecimento que sustenta a ideia de constituição do novo campo científico da infância. A emergência deste campo, como objecto autónomo do saber, leva-nos a um encontro fértil entre novos interesses teóricos e a pressão crescente da procura social. Ana Nunes de Almeida (2000) sustenta a ideia de que entrelaçando a sociologia da família com a sociologia da infância vamos obter um impulso decisivo na viragem desta temática.

No campo da sociologia da família nota-se, sobretudo, um esforço para distinguir a realidade doméstica, da realidade familiar. Assim, com uma atenção privilegiada no arranjo nuclear que é constituído por pais e filhos, ou focando quase exclusivamente o casal, denota-se uma preocupação cada vez maior pela reconstituição e caracterização da malha familiar que envolve as crianças no quotidiano.

Para a constituição de uma sociologia da infância, é também importante abordar o estatuto social das crianças, ou seja, *mutatis mutandis* (estatuto sociológico da infância).

Anne-Marie Ambert realizou um estudo de temas relacionados com a infância, sobretudo no universo anglo-saxónico, onde observou que «as crianças foram claramente tratadas mais como agentes passivos e como receptores do que como actores ou mesmo como consumidores ou participantes, numa variedade de sistemas» (Ambert *in* Pinto e Sarmiento, 1997:65).

Segundo esta autora, a investigação sociológica incidiu sobre sistemas centrados na criança, sistemas centrados para a criança e deixou de parte os sistemas protagonizados ou controlados pelas crianças, como é o exemplo do seu grupo de amigos.

Ambert enuncia assim dois postulados: o primeiro postulado sustenta que, a ideia de que, as crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, das suas ideias, dos seus desejos e expectativas, e como tal são capazes de expressá-los e fazem-no quando alguém os quer ouvir; o segundo defende a ideia que há realidades sociais que só podem ser apreendidas e analisadas a partir dos universos específicos da criança.

Nesta perspectiva, as crianças também constróem os seus mundos sociais, constróem o ambiente em que se inserem e a sociedade vasta em que vivem. Quando Ambert aborda o conceito de mundos sociais da infância refere-se às expressões culturais da criança; aos novos papeis da criança na vida doméstica, nomeadamente no tempo em que os pais estão fora, a trabalhar, tempo esse que a criança gere à sua

maneira; as relações que a criança tem na vida familiar; a linguagem específica que utiliza; as influências que “lança” sobre os adultos; as suas condições de vida tendo como referencial a “Convenção dos Direitos da Criança”; e para finalizar, os modos diferenciados como as crianças usam, se apropriam e a atribuem sentido aos espaços, tempos e serviços.

Em 1997, a Fundação Maria Ulrich efectuou um estudo nacional intitulado “O que esperam as crianças da sua família”. Esta investigação dá especial atenção ao mundo social da própria criança¹⁰ e «revelou que as crianças têm opinião globalmente positiva das suas famílias, que lhes dão apoio e carinho e deixou bem patente o grau de perturbação que sentem face às situações de tensão e conflito vividas em família» (Seabra, 2000:79). Assim, em 70% dos casos as crianças descrevem a família como um espaço de troca de afectos (amor, carinho, amizade, prendas), seguido de 32% das crianças que referiram o prazer que retiram das actividades em família (como brincar, falar, ver televisão), e finalmente um número mais reduzido de crianças, 8%, que referiram essencialmente os cuidados que a família lhe presta.

A criança tem de facto vindo a ganhar importância, tendo já atingido um lugar de prestígio na nossa sociedade. Nos últimos anos, pode apreciar-se na produção sociológica sobre o tema da família que muitos autores têm uma preocupação comum que consiste na instabilidade familiar e as suas possibilidades de permanência.

¹⁰ É de notar que há escassez de pesquisas neste domínio.

2. Estratégias Educativas das Famílias

2.1. Socialização e Educação

É mediante os processos de socialização que os indivíduos aprendem e adoptam os significados sociais.

Durante a infância, a criança torna-se capaz de se identificar a si própria ao se identificar com outros indivíduos, nomeadamente com os seus pais. Neste sentido, Berger e Luckman¹¹ referem a existência de uma relação dialéctica entre identificação e auto-identificação, entre a identidade objectivamente atribuída e subjectivamente apropriada e, por outro lado, salientam que a cristalização na consciência do “outro generalizado” permite estabelecer uma relação simétrica entre a realidade objectiva e subjectiva. Alguns autores defendem que a simetria entre a realidade objectiva e subjectiva não é estática, nem está definida de uma vez por todas. «Na medida em que a realidade subjectiva nunca é inteiramente socializada, ela pode ser objecto de processos de transformações de grau e alcance variáveis. Assim, o indivíduo é objecto de processos de ressocialização de maior ou menor alcance em que é chamado a redefinir a sua identidade social» (Castro,1997:16).

No contexto de socialização, o conceito de *habitus* de Bourdieu assume uma importância relevante, na medida em que se refere a um “sistema de disposições estruturadas e estruturantes”, ou seja, tendências incorporadas no indivíduo, mediante os processos de socialização, que representam um conjunto de interesses e valores que presidem às suas práticas. Assim sendo, as disposições são “estruturadas” porque são determinadas pelas condições sociais presentes no processo de socialização e são “estruturantes” porque concorrem com a determinação das práticas.

Segundo José Castro, à socialização primária está associado um forte investimento afectivo que constitui a base sobre a qual se constroem os processos ulteriores de socialização secundária, criando sistemas de disposições estruturadas (*habitus*) e estruturantes das práticas. Anne Van Haecht¹² relativamente ao problema da consistência entre a socialização primária e a socialização secundária, refere que a socialização secundária mobiliza técnicas que facilitam ou não essa consistência. É neste sentido que podem ocorrer processos de ressocialização profundos, que se

¹¹ Berger e Luckman (1966) referidos em Castro (1997).

¹² Anne Van Haecht (1994) referida em Castro (1997).

parecem com a socialização primária, na medida em que o indivíduo reconstrói a sua identidade social a partir de uma nova estrutura de plausibilidade.

O processo de socialização traduz a forma como os membros de uma comunidade interiorizam os modelos normativos de uma determinada sociedade, transmitidos por diversas instituições tais como a família, a escola, o Estado, adoptando-os como regras que dirigem o seu comportamento. Assim, é através da socialização que o indivíduo aprende e integra na sua personalidade os elementos sócio-culturais do seu meio social através, segundo José Castro, de dois mecanismos fundamentais: a aprendizagem e a interiorização de outrém.

A socialização das crianças «[c]onsiste no processo através do qual os indivíduos apreendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, mediante a interacção com o seu meio mais próximo e, em especial, a sua família de origem, e se tornam, desse modo, membros da referida sociedade» (Pinto e Sarmiento,1997:45).

Sendo assim, torna-se pertinente, na abordagem da socialização fazer referência ao contexto cultural e societal, uma vez que quer os processos, quer os conteúdos, quer os agentes, mudam consoante passamos de sociedade para sociedade.

Anthony Giddens (2000) afirma que «a socialização não é uma espécie de *programação cultural*, em que a criança não absorve de forma passiva as influências com as quais entra em contacto (...) as crianças são, desde o início, seres activos.» (Giddens,2000:44). No entanto, existe um grande número de modelos conceptuais elaborados acerca do processos de socialização que continuam a dar relevo à vertente da sociedade e do mundo adulto, atribuindo a estes um carácter constrangedor e programador, enquanto ao indivíduo é atribuído um papel adaptativo.

Talcott Parsons constitui um exemplo deste modelo, com a sua teoria da socialização. Neste modelo, as funções mais decisivas da socialização, ou seja, a interiorização das normas, dos valores e a integração social, são aquelas que mais cedo se completam, afirmando que nesta altura, a personalidade social da criança já se encontra constituída desde a primeira infância, através do que assimilou da sua família de origem. Para este autor, a família é uma *fábrica de personalidades*¹³, onde a

¹³ Ideia retirada da Psicologia e da Psicanálise.

mãe¹⁴ tem uma grande responsabilidade educativa. Sendo assim, esta teoria olha para a socialização como um processo que tende a desenvolver a conformidade dos indivíduos relativamente às normas e valores transmitidos pelos agentes de socialização, e encara o desvio como um fenómeno de natureza patológica.

Kellerhals e Montandon (1991) consideram que a educação é uma das partes constituintes do processo de socialização, termo que engloba igualmente as influências não voluntárias, muitas vezes inconscientes, que o meio exerce sobre a criança. «Os ritmos de vida, a linguagem corrente, os gestos quotidianos, as clivagens sociais, as formas arquitectónicas, etc., são igualmente códigos sociais que a criança adquire de forma progressiva, contribuindo para a formação da sua identidade numa medida pelo menos igual à influência exercida de forma voluntária pelos educadores» (Kellerhals e Montandon,1991:14). Afirmam que o indivíduo que está em fase de socialização não é uma matéria mole, mas sim um ser que reage e influencia, por sua vez, os agentes que o controlam, daí resulta que os efeitos da educação não correspondam sempre às intenções educativas.

Para estes autores, a educação designa «o conjunto das acções que diversos agentes sociais empreendem deliberadamente para integrar a criança na vida social» (Kellerhals e Montandon,1991:14). Esta educação desdobra-se em quatro domínios considerados fundamentais: a aquisição das aptidões necessárias para participar na produção social (os conhecimentos); a interiorização das crenças e valores que estão na base da acção social (a moral); a aquisição de normas, de rituais que regulam as relações interpessoais (as técnicas de interacção); e o manejo de signos e de símbolos da identidade social (os identificadores da identidade).

Émile Durkheim (2001) considera que para definirmos educação é necessário considerar os sistemas educativos que existem ou existiram, aproximá-los e diferenciar as características que lhes são comuns, pois apenas com o conjunto destas características conseguiremos a definição de educação. Este autor afirma que cada sociedade tem um certo ideal de homem, de como este deve ser a nível intelectual, físico e moral. É este ideal que constitui o que autor denomina de “pólo de educação”. Este factor tem por função suscitar na criança um certo número de estados físicos e

¹⁴ Em relação às raparigas existe uma aprendizagem por imitação dos seus papeis futuros. Em relação aos rapazes, tem que haver um corte emocional para que estes consigam adquirir outro tipo de características, que não são as mesmas do que as das mulheres. Toda esta tarefa é atribuída à mãe, pois o pai tem a tarefa de trabalhar.

mentais que a sociedade à qual pertence considera que deve estar presente em todos os seus membros e também certos estados físicos e mentais que o grupo social (classe, profissão, família) considere igualmente que se devem encontrar em todos aqueles que o formam. Deste modo, é a sociedade, no seu conjunto, e cada meio em particular que determinam que esse ideal de educação se realize.

Durkeim afirma que «(...) a educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio especial ao qual está particularmente destinada» (Durkheim,2001:52).

2.2. Socialização Familiar

Segundo Martine Segalen (1999), durante o séc. XIX o tratamento dos bebés na sociedade rural diferia das outras sociedades mais abastadas, devido a um único factor, a pobreza. Os bebés são *enfaixados* durante muitos meses, alimentados com açordas ou papas muitas vezes indigestas e são deixados ao cuidado dos *mais velhos* que são habitualmente crianças com seis ou sete anos, passando o dia numa única divisão com galinhas e porcos. Neste meio as condições de vida são duras, não só para as crianças mas também para os adultos, nomeadamente para as mães que se preocupavam muito com a saúde dos seus bebés, pois sentem-se *impotentes* perante a violência do fenómeno da mortalidade infantil.

A criança é cuidada, alimentada, socializada no grupo de doméstico dos pais, e no dos avós, mesmo quando estes não vivem com eles. A relação desta criança com o pai é normalmente vinculada pela severidade, ao passo que junto dos avós, a criança encontra a doçura e uma espécie de cumplicidade. Esta relação da criança com a geração anterior à dos seus pais, situa-a na continuidade familiar permitindo a solidariedade das gerações e a transmissão de valores. Uma sociedade como esta, que não tem acesso a qualquer sistema de protecção social, a criança surge como um “meio de assegurar a velhice” (Segalen,1999).

Philippe Ariès (1960) demonstrou que «(...) o desenvolvimento do sentimento de infância caracteriza-se pela tomada de consciência de uma personalidade infantil e por um prolongamento do período da infância. Ao mesmo tempo que o casal se retira dos

espaços públicos, se privatiza, as crianças, menos numerosas, são valorizadas» (Segalen,1999:187).

Segundo este autor, na sociedade burguesa, no casamento continua a prevalecer o interesse, obtém-se um número mais limitado de filhos, com melhores cuidados de saúde, e mais bem educados, aos quais se confiará o cuidado de reproduzir o modelo familiar, ou de conseguir a ascensão social da família. Tanto na sociedade, como na família, desenvolve-se a ideia de que a criança constitui sobretudo um “capital”. Nesta classe, as instituições médica e escolar ganham cada vez mais importância, pois generaliza-se a ideia que os pais, professores e médicos estão inseridos na realização de um projecto comum, para o mesmo bem, isto é, para o bem das crianças.

A família operária emerge num período transitório. A sua atitude relativamente às crianças é determinada entre vários modelos. Ao contrário dos outros dois tipos de famílias que já referi, esta define-se por uma série de atitudes negativas. É essencialmente uma família sem estratégias, marcada pela instabilidade quer a nível de emprego, quer a nível habitacional. Nesta família não se fazem cálculos quanto à fecundidade. «Colette Petonnet (1979), a propósito das famílias desfavorecidas contemporâneas, desvenda os móveis destes nascimentos múltiplos como uma forma de contra-cultura familiar (...) É menos a criança que está em jogo do que a sua concepção» (Segalen,1999:188). Nestas famílias, tal como nas famílias agrárias, muitos filhos representam a “possibilidade de obter rendimentos” que completem o salário do pai, ou dos pais; e no caso de não conseguirem sistemas de protecção social, a criança constitui o “recurso para a velhice”.

Neste meio de operários, as relações parentais são modeladas pela relação dominador-dominado, a esta relação junta-se a posição do médico e da escola que tentam o “enclausuramento” das crianças. A mulher deste meio trabalha na fábrica mas após ter tido filhos o seu regresso a casa é encorajado.

É a partir do séc. XIII, principalmente na burguesia do Ocidente Europeu que, segundo Ariès, surge um novo método de olhar para a criança, num universo familiar onde vinculam os factores: sentimento e privacidade.

A família moderna é essencialmente um espaço de proximidades afectivas, de troca de sentimentos. A família é vista como o bastião da vida privada, virando, assim, as costas à vida pública. Sendo assim, emerge um novo sentimento da infância, onde os

casais controlam a fecundidade, e onde graças à melhoria das condições higiénico-sanitárias, aos progressos do regime alimentar, os índices de mortalidade infantil começam a regredir.

A criança é o “centro dos afectos” no universo familiar e é encarada como alguém com estatuto e personalidade próprios, como um fruto do amor de seus pais¹⁵, e como tal reconhecida por ser única, vulnerável, merecedora de carinho e de protecção. Esta visão corresponde a uma definição cultural bastante uniforme da criança. «Tendo a família perdido as suas funções de protecção directa, a criança já não é um “capital” mas um “custo” que os pais aceitam ou recusam: a criança é vista como um “bem de consumo afectivo”» (Kellerhals, Trout e Lazega,1984:95).

Neste tipo de família há uma tendência para se ter dois filhos. Um estudo efectuado em 1991, dirigido pelo CNAF, realizado junto das classes médias de Ile-de-France, concluiu-se que em termos gerais o sentimento mais frequente é que as grandes cidades não estão preparadas para as mulheres que trabalham e que querem ter filhos. «A atitude quanto ao terceiro filho é bem específica. Enquanto o segundo filho surge como “obrigatório”, o terceiro nascimento é frequentemente encarado de forma hedonista» (Segalen,1999:193). Enfim, a maioria dos casais prefere ter dois filhos, na medida em que consideram que este número preenche as suas necessidades afectivas e que os permite viver igualmente as relações. Sendo assim, o terceiro filho surge como perturbador, as mulheres têm consciência que este facto pode impossibilitar a sua carreira profissional. Becker na sua obra “An Economic Analysis of Marital Instability” (1977)¹⁶ afirma que «(...) há uma espécie de laço circular entre a fragilidade crescente das uniões e a reticência dos cônjuges em ter filhos. Hesitam em comprometer-se quando os riscos do divórcio lhes parecem tão grandes. Por sua vez, a ausência de filhos possibilita a passagem da eventual insatisfação conjugal à separação» (Kellerhals, Trout e Lazega,1984:101).

Mead e Piaget¹⁷ são referências fundamentais para a teoria moderna acerca dos processos de socialização familiares. Estes autores procuram superar a perspectiva psicoanalítica que dominou até à década de cinquenta, segundo a qual os cuidados

¹⁵ A criança por ser vista como fonte de amor dos seus pais, começa cada vez a tornar-se mais frequente o álbum do bebé iniciado com uma fotografia do corpo nu da mulher grávida, e pela primeira imagem ecográfica do bebé.

¹⁶ Referido por Kellerhals, Trout e Lazega (1984).

¹⁷ Referidos por Castro (1997).

maternais formariam a personalidade da criança desde os primeiros anos de vida e a tradição analítica do *social mold* que estuda a socialização e a relação entre pais e filhos no seio das famílias como um processo unidireccional, em que as características dos pais influenciam de forma decisiva a personalidade e características dos filhos.

Para Mead, a criança socializa-se e desenvolve-se mentalmente desempenhando o papel dos outros e interiorizando a atitude destes. Assim sendo, os processos interactivos que se estabelecem entre os indivíduos são decisivos para o seu desenvolvimento mediante uma interiorização e organização dos significados simbólicos que são transmitidos por “outros significantes”, isto é, os adultos que convivem com a criança e que lhe proporcionam a satisfação das suas necessidades físicas e emocionais. Por sua vez, Piaget considera que até os sete anos, o relacionamento entre a criança e os pais é marcado pela coerção e pelo constrangimento, sendo só a partir dos sete anos que a criança desenvolve uma consciência reflexiva, possível através da cooperação que a criança estabelece com as outras crianças, permitindo-lhe avaliar os modelos morais, até então aceites de forma pacífica, transformando-os em convicções e em juízos morais próprios (Castro,1997).

Nos anos 90, o interesse pela educação familiar, que tinha sido forte nos anos 60 e 70, é renovado pois as famílias passaram a ser consideradas como “actores”, devido às transformações ocorridas na própria Sociologia. Ao mesmo tempo que surge o reconhecimento da família como actor social, decorre uma reconceptualização da socialização, ou seja, de interiorização passiva da acção dos socializadores, passa-se a conceber enquanto processo duplo de adaptação e acção, «(...) processo de “aquisição de uma atitude a interpretar, a compreender as normas e os valores dos outros, de modo a poder trocar e comunicar segundo diferentes registos em perpetua evolução”» (Montandon *in* Seabra,2000:72). Sendo assim, as crianças participam em socializações sucessivas, ao moverem-se entre diferentes instâncias socializadoras.

Os pais não são os únicos educadores das suas crianças, esta é uma tarefa que nas nossas sociedades passa rapidamente também para a responsabilidade de profissionais que participam na sua educação, na creche, no infantário.

Sílvia Saramago (2001) afirma que já desde muito novas, desde os 3 meses de idade, as crianças iniciam o seu contacto com a instituição escolar, nomeadamente no ensino pré-escolar. Isto faz com que a chamada socialização primária se encontre, actualmente, bastante dividida entre a escola e a família, se for tido em linha de conta o

tempo útil que as crianças passam inseridas num e noutra contexto. Mas outros contextos participam também, em grande parte desta socialização, os colegas, os media, etc...A criança, ela própria é um actor da sua própria socialização. Durning (1995) propõe a utilização do conceito de coordenação, proposto por Kellerhals e Montandon (1991) para denominar a actividade parental da educação nas suas relações com os outros educadores do seu filho.

Segundo José Castro, as “abordagens estruturalistas” fazem parte dos quadros teóricos que abordam os processos de socialização familiares. Estas abordagens centram a sua análise nas características estruturais das famílias, relacionam determinadas dimensões das orientações pedagógicas dos pais na educação dos filhos, como o apoio dos pais em termos de afecto e companheirismo e o controlo parental, com diferentes dimensões estruturais das famílias, como a pertença social, a origem étnica, a composição do agregado familiar, o nível salarial e o grau de educação dos pais.

Algumas pesquisas de origem anglo-saxónica permitiram concluir que factores estruturais como a origem social dos pais, o grau de educação, o sistema de valores no meio de trabalho e o nível salarial podem ter uma influência decisiva, quer sobre os valores e objectivos que guiam os pais na educação dos seus filhos, quer sobre os métodos que são utilizados para esse fim. Gecas¹⁸ insere-se neste tipo de pesquisas e no que diz respeito à origem social, concluiu que as famílias populares recorrem mais aos castigos físicos na educação e controlo dos seus filhos do que as famílias burguesas. Bernstein¹⁹ no que se refere aos níveis salariais concluiu que nas famílias que têm menores rendimentos, há uma tendência para que os papéis sejam estruturados e formalizados de uma forma mais rígida consoante a idade e o género, por sua vez o nível de comunicação entre os membros da família tende a ser baixo e caracterizado por um elevado controlo por parte dos pais sobre os seus filhos; ao passo que nas famílias que têm maiores rendimentos, o sistema de papeis é flexibilizado e a comunicação mais rica, baseada na negociação e troca de informações.

Noutra linha de pesquisa, onde é realçado o trabalho dos autores Elder e Bowerman²⁰, Peterson e Kunz²¹, é acentuada a importância de outras dimensões nas formas de socialização, como é o exemplo do número de filhos, o espaço que medeia

¹⁸ Gecas (1979) referido por Castro (1997).

¹⁹ Bernstein (1973) referido por Castro (1997).

²⁰ Elder e Bowerman (1963) referidos por Castro (1997).

²¹ Peterson e Kunz (1975) referidos por Castro (1997).

entre os nascimentos, a ordem de nascimento e o género. No que diz respeito ao número de filhos, vários estudos permitem concluir que os pais que têm um maior número de filhos tendem a usar mais métodos de controlo, são mais autoritários e utilizam muito mais os castigos físicos do que os pais que têm um menor número de filhos. Por outro lado, concluiu-se também que à medida que o número de filhos aumenta, diminui o afecto e a atenção dedicada a cada um deles.

As “abordagens interaccionistas”, segundo José Castro, centram a sua análise nas interacções e processos de socialização que ocorrem no interior da família e entre esta e outras instituições, que por sua vez condicionam o relacionamento entre pais e filhos. Nesta perspectiva, as relações entre pais e filhos, através da partilha de significados e da troca de experiências, possibilitam a definição de papéis e contribuem para a emergência de normas e expectativas comuns. Na mesma linha do interaccionismo simbólico, surgem as “abordagens bidireccionais” que afirmam que é indispensável analisar os processos de reciprocidade entre pais e filhos, ou seja, este tipo de abordagem defende que as crianças também influenciam as atitudes, os comportamentos e a identidade dos pais, assim rejeitam a ideia da socialização como um processo de um só sentido, através do qual os pais orientam os filhos.

Segundo o mesmo autor, a “análise sistémica” é a mais abrangente. Esta análise considera as interacções entre a relação pais – filhos e o envolvimento social circundante, o que inclui as diversas relações estabelecidas no interior das famílias, com a vizinhança, os grupos de pares e outras instituições sociais. A socialização surge assim, como um processo multidireccional que ocorre através de relações face-a-face e indirectas. Neste processo, a definição de papéis, as expectativas mútuas e as relações de poder no seio das famílias dependem das interacções da família com o contexto social em que ela está inserida.

As análises realizadas no âmbito da psicologia e da psicossociologia têm se debruçado essencialmente sobre o impacto das práticas educativas sobre a personalidade e aptidões da criança. Neste sentido têm surgido alguns estudos que abordam a relação entre o comportamento problemático das crianças e jovens e as interacções que estes estabelecem com a família, e procuram definir tipologias de famílias desorganizadas. Salvador Minuchin, no seu estudo intitulado “Families of the slums” (1969)²², refere a existência de duas categorias extremas de famílias susceptíveis ao aparecimento de

²² Referido por Castro (1997).

patologias nas crianças: as “famílias desagregadas” que se caracterizam pela fraqueza ou quase ausência de relações estreitas entre os seus membros; e as “famílias aglutinadas” caracterizadas por uma escassa diferenciação entre os membros que a compõem, o que por sua vez gera fortes reacções a qualquer tentativa de mudança ou de independência manifestada por qualquer um dos seus membros. Na perspectiva deste autor, tanto o excesso de identificação ou controlo sobre os jovens por parte da sua família, como a ausência de relações estreitas entre os membros da família e o consequente desinteresse pela evolução dos jovens, tendem a gerar o aparecimento de disfuncionalidades no seio das famílias, assim como rupturas no processo de socialização que favorecem o aparecimento de comportamentos patológicos nos jovens.

José Castro sintetiza que «(...) quer as investigações de matriz sociológica quer as pesquisas no âmbito da psicologia social (...) sugerem que o comportamento problemático dos jovens decorre frequentemente do sistema de interacções existente no contexto familiar» (Castro,1997:28).

2.3. Estilos Educativos

Segundo Durning (1995) a pesquisa em educação tomou primeiro por objecto, a escola, a formação de adultos, o trabalho social e finalmente a educação familiar, o seu carácter universal e banal, se bem que muito diversificado consoante as épocas, as culturas e os meios sociais, contribui para a explicação do interesse mais árduo dos investigadores.

O interesse pela actividade parental na educação é consequência da participação cada vez mais sistemática de profissionais dos serviços sociais na actividade social e educativa das famílias.

A importância da educação das crianças está reconhecida há muito tempo. Segundo Kramer²³ os Sumérios há mais de quatro milhares de anos evocaram nos seus escritos, as mais antigas pesquisas nessa altura, sobre o papel da mãe na educação. Na Grécia os cuidados prestados às crianças constituía um jogo social conflituoso, opondo a educação autoritária de Esparta a uma educação visando o interesse de Atenas. Numerosos filósofos, nomeadamente Plateau, Montaigne, Rosseau, Comenius, Kant,

²³ Kramer (1986) referido por Durning (1995).

entre outros consagraram grandes obras ao debate sobre os valores a ensinar às crianças, mas também sobre a forma de os transmitir.

As principais religiões deram uma grande atenção à tutela da actividade parental em educação. Desde as suas origens, a igreja católica desenvolveu um corpo doutrinal sobre a vida familiar e sobre a educação das crianças.

Segundo Durning existem 4 linhas que contribuíram para a emergência contemporânea da educação familiar:

«- da prevenção da mortalidade infantil à promoção do desenvolvimento harmonioso das crianças;

- da luta contra o abandono escolar à pesquisa em intervenção precoce;
- da tomada de posse à manutenção em comunidade das crianças incapacitadas;
- da vigilância das famílias trabalhadoras às acções em direcção aos pais normais» (Durning,1995:17).

Este autor afirma que a emergência da educação familiar, como temática de pesquisa na América do Norte, está estritamente ligada ao desenvolvimento de programas de luta contra o abandono escolar massivo e precoce de crianças de meios desfavorecidos, em particular membros de minorias étnicas.

Os investigadores que trabalharam em actividades iniciadas em programas do tipo *HeadStart* onde eram propostas actividades de expressão, de linguagem, de jogos lógicos, ou também desenvolvimento psico-motor bastante próximo das actividades pedagógicas desenvolvidas em França na escola maternal, notaram avanços onde a mãe era mais participativa, quando participava em actividades pelo menos uma hora por dia com as crianças. Lazar e Darlington²⁴ identificaram entre os cinco elementos identificados como eficazes, elegeram como mais importante, a participação activa dos pais. Bronfenbrenner²⁵, por outro lado mostrou que as intervenções nas quais a mãe desempenhava a função tiveram resultados mais estáveis do que os outros.

²⁴ Lazar e Darlington (1982) referidos por Boutin, 1990 in Durning, (1995).

²⁵ Bronfenbrenner (1974) referido por Boutin, 1990 in Durning, (1995).

O impacto do pensamento analítico desde os anos 30, ainda embrionário no EUA, contribui para o aparecimento do interesse das famílias pela educação das crianças²⁶.

Durning afirma que a escrita sobre a história familiar dos diferentes países ocidentais ainda é escassa. No entanto, é de sublinhar a importância de organismos tais como “Childrens Bureau” na Grã-Bretanha e mais tardiamente nos EUA. «Estes facilitaram a mobilização dos intervenientes e dos pesquisadores sobre a situação das crianças, na sociedade contemporânea, em família, na escola, mas também em estabelecimentos especializados» (Whitefield,1980 *in* Durning,1995:31).

A inserção da educação familiar nas ciências da educação pode ser justificada pela capacidade tripla de elaborar conhecimento sobre o processo educativo apoiando-se nas contribuições das diferentes ciências humanas e sociais tidas em questão; escolhendo os seus processos nas suas articulações com o dispositivo relacional e no quadro sócio-histórico que as determinam; e por fim na conjugação das contribuições em interacção, pesquisa, formação e intervenção. Hoje em dia apesar de haver inúmeros estudos sobre a educação familiar, é de notar que estes são multidisciplinares (Durning,1995).

«Chamamos educação familiar à acção de tratar, educar uma ou duas crianças levada a cabo a maior parte das vezes em grupos familiares, adultos, pais das respectivas crianças» (Durning,1995:36). Esta definição distingue claramente: uma actividade, os actores e um contexto. O vocabulário disponível para caracterizar a actividade parental é em francês pouco abundante, entre os verbos surge: tratar (tomar conta), educar, e em certos contextos alimentar. Entre os substantivos: primeira educação, maternal, parental e também guarda. Em inglês o termo *parenting* é muito utilizado, mas existe também *care*, ou *child-rearing*; os americanos por sua vez, falam em *nurturance*: trata-se de um conceito cultural que evoca simultaneamente a reprodução biológica, a educação das crianças e a unidade doméstica e familiar constituída por um casal heterossexual. Ainda que alguns termos evoquem sobretudo a criança muito pequena: primeira educação, *prime education*; puericultura, maternidade, alimentação, etc...outras evocam as técnicas de gestão do grupo familiar: economia

²⁶ Nomeadamente com os trabalhos de Gessel e Ilg, 1939; Ginnot, 1965; Dreikurs e Soltz, 1964 e Spock, 1957. Os livros destes autores tornaram-se *best-sellers* mundiais. (Durning,1995).

familiar, educação doméstica; outras ainda referem a magnitude das dimensões afectivas (Lacroix,1947 *in* Durning,1995).

Para Durning a educação familiar compreendida, no sentido lato, como uma prática social e de um grupo de conhecimentos, compreende a actividade familiar da educação, assim como as intervenções sociais levadas a cabo para preparar, cuidar, ajudar. Visa superar os pais no seu papel educativo junto das suas crianças

Durante muito tempo afirma que foi inexistente a pesquisa sobre educação familiar, mas esta desenvolveu-se a partir dos anos 70 na América do Norte.

Em Janeiro de 1986, no Canadá, o “Conselho de Investigadores de Ciências Sociais”, sublinhou que a família e a socialização da criança constituíam um tema de interesse nacional: «Por mais que os trabalhos sobre certos problemas ligados à família, tal como o alcoolismo e o abandono sejam numerosos. Os especialistas que se debruçaram sobre o estado de pesquisas neste domínio constataram que existem graves lacunas sobre o funcionamento da unidade familiar e os factores que influenciam o desenvolvimento da criança» (Conselho de Investigadores de Ciências Sociais *in* Durning,1995:40). Além disso, escassos estudos preocupam-se com as consequências para a sociedade canadiana, das novas formas de guarda e tutela entre os pais e por consequência a importância acrescida de novos agentes de socialização da criança.

Agnès Pivot²⁷ afirmou que «o recente estudo sobre as famílias do Conselho de Pesquisas em Ciências Sociais Britânicas (ESRC) teve o mérito de ser o primeiro dentro do género pelas pesquisas sobre a família é recente (...) Parece que a família está atornar-se um sujeito nobre, tanto como a disciplina e a actividade politica. Com efeito o interesse nacional» (Durning,1995:41).

Em França, a situação evolui mais rapidamente, desde o inicio dos anos 80, tendo como testemunho os resultados do colóquio “*Recherche et Famille*” em 1982 e a criação do Instituto da Criança e da Família no mesmo ano.

Na perspectiva de Durning nestes últimos quinze anos, nota-se os sinais de interesse pelo tema família através das centenas de publicações, realização de colóquios e a multiplicação dos pedidos para pesquisa.

²⁷ Pesquisa efectuada na Grã Bretanha em 1985.

Disciplinas como a psicologia, a sociologia, a história, o direito, ou a antropologia desenvolveram estudos sobre um objecto que cada disciplina denominou de família. Porém nenhuma destas privilegiou o processo educativo como o exame de duas disciplinas mais próximas: a sociologia e a psicologia.

Os psicólogos viram que a psicossociologia tinha grande importância na família sobretudo em termos do sistema relacional, na qual se desenvolvem os membros do seio familiar, e em particular as crianças.

«Entre os sociólogos que estudam essencialmente a família, estes consideram-na maior parte das vezes como um momento de transmissão de reprodução de valores, *habitus* e status social» (Durning,1995:42).

Durning afirma que a educação familiar distingue-se claramente da psicologia e da sociologia. A densidade de projectos educativos conduz, por outro lado, à oportunidade de criação de uma nova disciplina de ciências familiares. Disciplina que efectua estudos diversos que vão desde à demografia, economia doméstica, passando pela história e etnologia. A concentração da educação familiar sobre os processos educativos fez com que esta se inscreve-se no domínio das ciências da educação.

Segundo Kellerhals e Roussel (1987) depois da segunda guerra mundial, as estruturas familiares foram alvo de profundas mutações que ocorreram simultaneamente a transformações globais, tais como: a industrialização, a urbanização, a entrada de mulheres no mercado de trabalho e a mudança no comportamento dos casais (a baixa de natalidade, o aumento de famílias com duas crianças, aumento do número de divórcios, desenvolvimento da coabitação juvenil). Segundo Bourguignon e Singly²⁸ entre estes fenómenos e a evolução das práticas educativas não há uma relação de efeito directo, mas sim uma interacção complexa.

Um grande número de trabalhos, principalmente anglo-saxónicos mostra que o meio social das famílias, o nível de educação, a sua profissão e o seu rendimento exercem uma influência decisiva por um lado sobre os valores e objectivos que as guiam na educação das crianças, e por outro lado os meios que utilizam para os atingir. (Duru-Bellat e Zanten,1992)

Segundo Duru-Bellat e Zanten (1992) uma das funções que deve ser assegurada pela família é a transmissão de valores. Esta transmissão contribui para a integração das

²⁸ Bourguignon e Singly (1987) referidos Duru-Bellat e Zanten (1992).

novas gerações na sociedade global e para os grupos sociais. Este autor considera reduzida esta função neste período, devido ao ritmo acelerado das mudanças sociais que conduzem à inexistência de diferenças entre as gerações.

Em todo o caso, nem todas as categorias sociais pretendem transmitir os mesmos valores às suas crianças. No topo da hierarquia social insiste-se na definição autónoma de objectivos, enquanto que nos extractos inferiores é valorizada a adaptação aos obstáculos exteriores e a obediência de regras.

No que concerne à importância dada à sensibilidade, esta é igual nas classes médias e superiores. Por sua vez as classes populares valorizam menos.

Este estudo confirma os resultados de diversos estudos antigos, nomeadamente os anglo-saxónicos que nos mostram que milhões de pais das classes populares pretendem inculcar a ordem, a propriedade, a política e a obediência. Enquanto que os pais das classes médias e superiores dão mais importância ao respeito pelos outros, à independência, ao auto-controlo e à criatividade. Não analisa o grau de interiorização dos valores nas crianças, o que faz em contrapartida Percheron²⁹ na sua investigação sobre transmissão de valores relacionados com o sexo, convicções políticas e religiosas.

Desta investigação surgiram três tipos de famílias: as “tradicionalistas-rigorosas”; as “modernistas-rigorosas”; e as “modernistas-liberais”, a partir das suas concepções de ordem moral e religiosa dos diferentes domínios (tomadas de decisões, distribuição de poder e relações com familiares e amigos).

O tipo de famílias “modernistas-liberais” observadas por Percheron, transmite às suas crianças uma divisão de trabalho igualitária entre homens e mulheres. Estas famílias diferenciam-se das outras em diversos níveis, as raparigas participam tanto ou mesmo mais que os rapazes nas tarefas domésticas porque neste tipo de famílias a autonomia e a liberdade pessoal das crianças impedem os pais de contrapor. Sem a pressão do controlo parental os modelos sócio-culturais permitem que as raparigas participem três vezes mais do que os rapazes nas tarefas domésticas.

As influências dos diferentes tipos de famílias sobre as convicções políticas e religiosas das suas crianças são mais importantes e conformistas do que o que era esperado pelos sociólogos.

²⁹ Percheron (1985) referido por Duru-Bellat e Zanten (1992).

No domínio da religião a transmissão de valores é mais forte nas famílias “tradicionalistas-rigorosas”. Mas esta vai perdendo a força à medida que os pais reforçam. Esse reforço acaba por ser frágil à medida que surgem acontecimentos pessoais (divórcio, mobilidade geográfica) ou sociais e políticos (injustiças sociais, crise Maio 68). Pode ainda levar ao enfraquecimento das práticas religiosas católicas.

No domínio político, os valores transmitem-se melhor nas famílias “modernistas-rigorosas” do que nos outros tipos de famílias. A herança política faz-se melhor e mais precocemente hoje, devido à banalização e desdramatização da política nas famílias.

Os mecanismos de transmissão destes valores, segundo Lewis³⁰ são objecto de estudo de diversos estudos etnográficos que analisam a importância da prevalência feminina, do autoritarismo dos adultos, da ausência da vida privada e da participação precoce da actividade das crianças na vida adulta e sobretudo dos processos de exclusão social e espacial.

Face à escola, segundo o mesmo autor, as famílias dão prioridade geralmente as suas ideias em matéria de educação moral e adiam o que diz respeito à transmissão de valores e conhecimento. Certamente, o desenvolvimento da escolarização provocou uma importante transferência das aprendizagens da família para a escola, não só no domínio da formação profissional mas também das práticas diárias.

A família, notavelmente a mãe, toma ainda em conta, a transmissão de numerosos elementos necessários à produção de indivíduos socialmente competentes. Os inquéritos necessários à ilustração desta dimensão falharam por diversas razões: o trabalho doméstico não reteve a atenção dos investigadores, que no período em questão, tiveram dificuldade em entrar no meio familiar e apreendê-lo como um processo de transmissão mais variável e mais flutuante que aquele que tem lugar nas escolas (Duru-Bellat e Zanten, 1992).

Le Wita³¹ refere que os estudos etnográficos dos universos familiares burgueses e populares ilustram o papel essencial da mãe na transmissão de uma cultura de classe: as refeições, as deslocações da criança no espaço, as suas interacções com os adultos são na maior parte das vezes, ocasião para um trabalho diário de controlo de gestos, da

³⁰ Lewis (1966) referido por Duru-Bellat e Zanten (1992).

³¹ Le Wita (1988) referido por Duru-Bellat e Zanten (1992).

palavra, da brincadeira, que são baseadas na dona de casa burguesa. Logo, segundo Hoggart³², uma aprendizagem mais informal das formas de socialização populares.

Kohn³³ demonstrou que as mães dos meios burgueses e dos quadros valorizam consideravelmente a autonomia e o espírito aberto, enquanto que nas classes populares, as mães insistiam sobretudo em vertentes como a ordem, a propriedade e a disciplina.

Alguns investigadores³⁴ mostraram que os pais de um baixo nível social demonstram uma certa preponderância para a obediência e para o respeito, enquanto que os de classes médias valorizam mais a independência, a criatividade e a ambição.

Gecas e Nyle³⁵ e Kohn³⁶ chamam a atenção para o facto que os pais de meios burgueses tendem a dar uma grande importância às intenções que guiam o comportamento das crianças. Pelo contrário, os pais de meios populares, preocupam-se mais com a consequência dos actos dos seus progenitores.

As diferenças de objectivos e valores educativos entre pais de diferentes meios sociais multiplicam-se, e repercutem-se em variações nos métodos pedagógicos (ex: formas de disciplina e punição das crianças. As famílias populares fazem uso da coerção, da contrariedade e da força. Enquanto que as famílias com um nível social mais alto, desculpam a criança na maior parte das vezes, comunicam com ela, oferecem apoio; em suma adoptam uma atitude mais democrática³⁷ (Kellerhals,1991^a).

Kohn³⁸ aponta razões para as diferentes atitudes dos pais. Segundo ele, os pais que se encontram num *status* mais elevado têm uma profissão que implica iniciativa, manipulação de símbolos, e são promovidos ou não de acordo com as suas performances individuais, tendem a valorizar e a encorajar a autonomia na educação das suas crianças. Por sua vez, os pais do meio operário que são submetidos a uma vigilância directa das suas tarefas repetitivas e rotineiras, as suas promoções dependem das condições colectivas, tendem a valorizar e a exigir das suas crianças ordem e obediência.

³² Hoggart (1970) referido por Duru-Bellat e Zanten (1992).

³³ Kohn (1959) referido por Duru-Bellat e Zanten (1992).

³⁴ Tais como Brofenbrenner, 1958, Hess, 1970 e Gecas, 1979, referidos Duru-Bellat e Zanten (1992).

³⁵ Gecas e Nyle (1974) referidos Kellerhals (1991^a).

³⁶ Kohn (1977) referido Kellerhals (1991^a).

³⁷ Chegaram à mesma conclusão Cook-Gumperz,1973; Baumerind,1971; Bernstein e Henderson,1973; Gecas e Nyle,1974 e Kellerhals e Valent, 1987 referidos por Kellerhals (1991^a).

³⁸ Kohn (1977) referido Kellerhals (1991^a).

«Os valores dos pais, eles mesmo reflectem as suas condições de trabalho, quase traduzem automaticamente as suas atitudes e comportamentos educativos» (Kohn,1969, 1977 *in* Kellerhals,1991^a:128). Desta forma os “pais de profissões de colarinho branco” estabelecem regras de comportamento internas e tendem a sancionar as suas crianças consoante os motivos que levaram a agir. Os “pais de profissões com o colarinho azul” controlam sobretudo os aspectos externos do comportamento e sancionam as suas crianças em função das consequências dos seus actos.

Duru-Bellat e Zanten afirmam que é no domínio dos métodos educativos que as diferenças entre os meios sociais foram mais documentadas, após o Pós-Guerra com estudos que evidenciavam que as famílias dos meios populares recorriam à vigilância e às punições corporais. Enquanto que as classes médias utilizavam mais as punições de ordem psicológica.

Inquéritos mais recentes demonstram que o modelo educativo levado a cabo pelas classes médias expandiu-se progressivamente entre as classes populares – e nos EUA entre os diferentes grupos étnicos – devido à melhoria dos níveis de vida e de instrução, à abertura das famílias ao exterior, à influência de psicólogos e médicos e à imprensa especializada. «O modelo educativo que se tornou dominante caracteriza-se pela confiança recíproca e pelas relações mais afectuosas entre pais e filhos, para uma maior liberdade, de mútuo acordo, entre as crianças e a sua participação mais activa na vida familiar» (Prost,1981; Mintz,1989 *in* Duru-Bellat e Zanten,1992:163).

No entanto, subsistem diferentes estilos de famílias. Associando duas dimensões: o controlo e o apoio familiar, Baumrind³⁹ distingue três estilos: o “estilo permissivo” caracterizado pelo fraco controlo e elevado apoio; o “estilo autoritário” com elevado controlo e fraco apoio; e o “estilo autorizado” com elevado controlo e apoio. O controlo refere-se a um eixo que opõe a permissividade do controlo, a liberdade da acção à supervigilância. Para medir este indicador é tido em conta os limites postos à actividade das crianças; rigor nos casos em que os pais aplicam regras; ou na maneira como estes lidam com o poder. O apoio, por sua vez, tem a ver com um eixo que opõe a afectividade à hostilidade. Este é monitorizado tendo em conta o tempo que os pais passam com as suas crianças, os seus problemas e as suas necessidades.

³⁹ Baumrind (1980) referido por Duru-Bellat e Zanten (1992).

Bernstein (1975) estudou o modo de regulação do grupo familiar como uma variável intermediária entre o meio social e as práticas educativas. Distinguiu assim dois tipos de famílias, no que concerne à estruturação de papéis. As “famílias posicionais” e as “famílias orientadas para as pessoas”. As primeiras são aquelas em que as relações entre pais e filhos reflectem o *status* dos pais, cada indivíduo é definido pelo seu *status* geracional e sexual, e as decisões são tomadas pelos detentores legítimos da autoridade, nomeadamente os pais. As “famílias orientadas para as pessoas” são aquelas em que as relações e as decisões são moldadas pelo reconhecimento das qualidades pessoais e individuais; os pais discutem com os seus filhos e não lhes impõem as suas decisões de maneira autoritária. Com esta teorização, Bernstein não quer dizer que as “famílias orientadas para as pessoas” não utilizem nunca o código restritivo, nem que o código elaborado seja inexistente no seio das “famílias posicionais”.

No entanto, segundo Kellerhas (1991^a), as pesquisas de Bernstein sugerem que nas famílias populares onde os papéis são mais estritamente definidos e a comunicação menos elaborada; os pais educam as crianças com regras rígidas. Nas famílias burguesas, pelo contrário, onde as trocas são encorajadas e onde os papéis são de certa forma negociados, os pais têm mais em conta a personalidade da criança, as suas necessidades do que o seu *status* de “menor”, o que faz com que as regras sejam menos rígidas.

Lautrey (1981) completa e enriquece estas perspectivas sobre a regulação e concentra-se na relação entre classe social, meio familiar e inteligência. Este autor parte da teoria de Piaget que considera como favorável ao desenvolvimento cognitivo da criança situações alternadas de regularidades e perturbações, que permitam os reequilíbrios. Este autor estende esta ideia de equilíbrio das estruturas cognitivas ao contexto de funcionamento familiar. Nesta óptica define três tipos de famílias: “famílias de estruturação fraca”, estas apresentam um meio ambiente adequado para a criança, com pouca regularidade e as regras são quase inexistentes; “famílias de estruturação rígida” que se caracterizam por apresentar regularidades imutáveis, as regras não têm excepções e por consequência não oferecem qualquer tipo de estímulo (frequentes nos meios populares); e as “famílias de estruturação flexível”, são aquelas famílias que fornecem conjuntamente perturbações e regularidades, estabelecem regras flexíveis, moldáveis de acordo com as circunstâncias (frequentes nos meios sociais mais altos).

Este autor observa ainda uma certa coerência entre os valores educativos dos pais e os seus princípios de educação. Desta forma, nas classes populares é atribuída grande importância à submissão e à conformidade com as regras exteriores; é adoptado mais frequentemente como princípio educativo o controlo externo do comportamento da criança. Por sua vez, nas classes dos meios mais folgados é valorizada a originalidade e a iniciativa que marcam uma certa distância em relação aos constrangimentos externos; como princípio educativo surge a liberdade da criança e a sua expressão pessoal.

Lautrey refere que cada vez mais no seio de cada classe social existe uma coerência entre o tipo de estruturação familiar e o sistema de valores. As famílias que valorizam mais a boa-educação e a obediência têm uma estrutura mais rígida que as outras. Pelo contrário, aquelas que dão maior importância à curiosidade e ao espírito crítico apresentam uma estrutura flexível.

Kellerhals e Montandon efectuaram um estudo sobre as estratégias educativas das famílias. Nos estudos sobre a socialização da criança, «(...) privilegiam tanto a “perspectiva de integração”, isto é, o processo de adaptação do indivíduo às exigências da sociedade ou de um grupo social particular, como a “perspectiva da individuação”, a saber as fases do desenvolvimento da pessoa na qualidade de autor autónomo» (Kellerhals e Montandon,1991:14). Embora os autores considerem estes dois factores indissociáveis, neste estudo vão dar uma maior relevância à “perspectiva de integração”.

Neste estudo, os autores abordaram a educação da criança, tal como é levada a cabo pela família, como um processo de influência identificável, por um lado pelas suas estratégias (conteúdos e formas de transmissão) e, por outro lado, pela divisão do trabalho que ela implica (dentro e fora da família). Assim, os autores examinaram quatro componentes do processo educativo: os objectivos ou finalidades dos pais; as suas técnicas pedagógicas; as regras educativas; e a coordenação entre os agentes da educação.

Estes autores consideram que as práticas e atitudes dos pais são influenciadas por três géneros de constrangimentos principais: os recursos económicos e culturais de que os pais dispõem; as expectativas relativamente à integração social futura da criança (estatuto social, papéis familiares), que por sua vez estão dependentes da identidade social da criança (sexo e ordem de nascimento); e o género de coesão do grupo familiar que por sua vez influencia o funcionamento da mesma. Nesta perspectiva, é essencial para esta explicação as dimensões relativas à pertença social das famílias e aos estilos

de coesão familiar, complementadas com a análise da forma como os pais consideram e mediatizam a influência de outras instâncias de socialização, e em primeiro lugar a escola.

Esta pesquisa permitiu concluir que os estilos educativos das famílias não dependem unicamente de variáveis estruturais, pois uma explicação perfeita exige que se tenha em conta as determinantes relacionais interactivas características do funcionamento familiar.

Kellerhals e Montandon (1991) utilizando os dados obtidos na pesquisa pretenderam detectar, através de uma análise *path*, as correlações existentes entre a posição social das famílias, o tipo de coesão familiar, o estilo educativo e a auto-estima dos adolescentes. Os resultados confirmam a existência de correlações significativas entre a posição social das famílias e o seu estilo de educação, confirmaram também que a auto-estima das crianças está claramente vinculada ao estilo educativo dos pais. Assim, os autores detectaram um “estilo contratualista”, predominante nas classes com maior capital cultural e económico, caracterizado pela importância dada à auto-regulação da criança e à sua criatividade, em que a autoridade é mais negociada do que coerciva, a influência se baseia na empatia mais do que na imposição normativa, está fortemente correlacionado com o desenvolvimento da auto-estima das crianças; um “estilo maternalista”, predominante nas classes médias, caracteriza-se pela forte importância dada à acomodação, a influência exercida sobre as crianças baseia-se na autoridade, frequentemente coerciva, e no controlo, no que diz respeito à relação com a mãe, as actividades desta com a criança são muito frequentes; e um “estilo estatutário”, predominante nas classes mais baixas, que se caracteriza pela existência de fortes barreiras geracionais e estatutárias, pelo forte controlo exercido sobre os filhos, por uma autoridade coerciva e pela escassa comunicação entre estes e os filhos.

António Firmino da Costa (1992) refere que a família é um dos quadros sociais onde, de forma mais intensa e contínua, são partilhados recursos e experiências, são formadas disposições e projectos, são desenvolvidas práticas quotidianas e estratégias de vida.

Na perspectiva de Kellerhals e Roussel (1987) hoje em dia, as famílias já não consideradas como simples intermediários da vida social, mas sim, como projectos relativamente autónomos que apelam a recursos afectivos e instrumentais dos seus membros.

Segundo Forquin⁴⁰ a transmissão de expectativas em matéria de ambição social é objecto de diversas pesquisas. Desde os anos 50 os sociólogos americanos opuseram-se ao racionalismo ascético; ao voluntarismo; ao espírito de competição e ao gosto pela luta, valores dominantes nas classes médias; ao fatalismo e à passividade das classes populares. A oposição entre o passado e o presente é frequentemente tido em conta nestes estudos. A perspectiva a longo termo aparece como típica nas classes superiores, enquanto que nas classes inferiores privilegia-se a satisfação imediata sacrificando o futuro.

2.4. A Relação entre a Família e a Escola

Desde há alguns anos as relações entre família e a escola têm conhecido um importante desenvolvimento. Mais recentemente, cada vez mais estudiosos estudam esta questão⁴¹.

Existe actualmente, segundo Montandon (1994) um conjunto de trabalhos que estudam não só situações concretas, mas também aspectos teóricos respeitantes à divisão do trabalho entre as duas principais instâncias de socialização da criança e a sua articulação.

Apesar da pesquisa sobre as relações entre a família e a escola ser relativamente recente, o interesse sobre este objecto já é antigo.

Montandon (1994) exemplifica: temos o caso de Comenius que foi defensor de um sistema universal de educação que era suposto cobrir as necessidades dos ricos e dos pobres, dos homens e das mulheres, dos camponeses e dos cidadãos. Em 1627 atribui uma grande importância à maneira como os pais preparavam os filhos para a escola. Considerou insensíveis os pais que habitualmente descrevem às suas crianças, o professor como um ser horroroso. Comenius recomenda aos pais que passem aos seus filhos uma visão agradável da escola e do professor. Aqui é dada uma visão unilateral das relações família-escola, os pais são vistos de qualquer maneira como auxiliares da escola, eles devem facilitar a tarefa dos professores.

⁴⁰ Forquin (1979) referido por Duru-Bellat e Zanten (1992).

⁴¹ Nomeadamente Bastiani,1987; Léger e Tripier,1986; Woodhead e MacGrath,1988; Macbeth,1989; Montandon e Perrenoud,1987; Henriot van Zanten,1990, referidos por Montandon (1994).

Cerca de um século e meio mais tarde, encontra-se outros exemplos de reflexão, sobre a relação família-escola.

La Chalotais⁴² defende a ideia de um estado mais poderoso na tarefa de educação. Este autor pretende «reivindicar para a nação, uma educação que dependa só do Estado porque ela lhe pertence essencialmente; porque todas as nações têm o direito inalienável e imprescindível de instruir os seus membros, porque finalmente as crianças do Estado devem ser educadas pelos membros do Estado» (Montandon,1994:151).

Em 1790, com o seu célebre plano de instituição pública, Condorcet propõe uma instituição universal e comum a todos os cidadãos, demonstra uma grande preocupação em não pôr de parte os direitos dos pais. Ele defende a ideia que a escola pública deve contribuir sobretudo com a instrução das crianças, mais do que com a sua educação. Ele defende que esta última é por direito um apanágio da família, sendo que «á educação pública cabe apenas a instrução (...) não podemos estender mais longe, sem afectar os direitos que o poder público deve respeitar» (Montandon,1994:150)⁴³.

Um verdadeiro republicano, defensor da liberdade, é contra um ensino público que se estende demasiado sobre a educação familiar, que liga demasiado à moral, à religião, ou a uma ideologia particular. Para Condorcet, este tipo de ensino não pode atentar aos direitos naturais da família e destruir a felicidade doméstica. Isto faz sem dúvida uma alusão à educação espartana «pode formar sem dúvida uma ordem de guerreiros, ou uma sociedade de tiranos. Mas não fará nunca uma sociedade de homens, um povo de irmãos» (Montandon,1994:150).

Nestas rápidas alusões históricas, na perspectiva de Montandon (1994) sobressaem dois problemas fundamentais que subsistem ainda nas relações família-escola: em primeiro lugar, trata-se da relação concreta entre os pais e professores, como questionou Comenius: Será que ela é possível? Será que é útil? Será ela desejável? Se sim, em que modalidades? Depois em segundo lugar, fala-se sobre a divisão do trabalho educativo: Quem faz o quê? Quem educa e em que domínios? Quais as fronteiras entre as diversas instâncias educativas e quem é que as decide? Estas questões foram no fundo as questões também colocadas por outros autores⁴⁴.

⁴² La Chalotais (1763) referido por Montandon (1994).

⁴³ Referido por Marquis de Condorcet 1790:200 *in* Montandon (1994).

⁴⁴ Tais como La Chalotais, Condorcet, Le Peletier e Grégoire, referidos por Montandon (1994).

Nos textos datados do sec. XIX é notável que o interesse tende mais particularmente sobre o problema de articulação entre a educação escolar e familiar e dão uma visão interessante não somente sobre as suas diferenças mas também sobre a génese das suas influências educativas (Montandon,1994).

J. Cart observou que é no seio da família que a criança é alvo das influências mais decisivas, a escola quando recebe a criança já a recebe moldada. Este autor defende que o objectivo primordial da educação deve ser o desenvolvimento do sentimento religioso e a sua conversão, realça que a família e a escola devem conjugar esforços para que a criança seja socializada com o mesmo tipo de educação. «(...) um principio que nos parece fundamental e que pode ser colocado como a base de qualquer sistema de educação, a saber: estreitem a relação que existe necessariamente entre a família e a escola. A instrução e a educação devem estar intimamente ligadas, na escola e na família, elas devem estar harmoniosas, concordar uma com a outra e completarem-se reciprocamente» (Montandon,1994:154)⁴⁵.

Chama a atenção para o facto que: «a família não faz sozinha a educação das crianças, a escola apoia-a bastante; da mesma forma que a escola não está sozinha na instrução. Mas deve se complementar com a instrução recebida em casa, daqui sobressai uma evidência necessária: a combinação real, o perfeito acordo, sobre este ponto, entre a escola e a família» (Montandon,1994:155)⁴⁶.

Este autor considera que uma forma de assegurar as relações entre a família e a escola, neste caso concreto assegurar que pais e professores se entendem e se ajudam mutuamente, é através das visitas que uns e outros se devem fazer (Montandon,1994).

No decorrer do séc. XX certas transformações afectaram a articulação entre a família e a escola. Porcher menciona , entre outras transformações, o que ele denominou de “novas pedagogias” que aproximar a escola e a família. Trata-se de “desescolarizar” ao máximo o ensino, considerar o aluno mais como uma criança do que um aprendiz, fazer com que se sinta bem, feliz na escola e valorizar a importância da relação entre professor e aluno. Neste sentido, a escola faz bem em aproximar-se da família, tornando-se mesmo numa família exemplar, “mais familiar” ainda que a família. «A

⁴⁵ Referido por J.Cart 1986:10 in Montandon (1994).

⁴⁶ Referido por J.Cart 1986:36 in Montandon (1994).

complementaridade entre a instituição escolar e familiar, nesta perspectiva tende a esbater-se tornando-se uma redundância» (Montandon,1994:156)⁴⁷.

Porcher afirma que mesmo que as escolas tendam a ser igualitárias, no fundo os resultados obtidos não são iguais, variam de acordo com as características sócio-culturais das famílias. É mais favorável nas crianças de famílias favorecidas, não é necessariamente melhor adaptada às famílias desfavorecidas.

Considera que a escola tende a substituir os pais em numerosas tarefas educativas. Muitos professores pensam mesmo que os pais abandonaram mesmo a educação dos seus filhos e entregaram-na à escola (Montandon,1994).

Kellerhals e Montandon não concordam, defendem que certamente a escola encarregou-se de uma grande parte da socialização das crianças, mas o processo educativo na sua totalidade, ampliou-se de tal maneira que tanto a escola como a família se encontram responsáveis (Montandon,1994).

A criança «exprime o seu meio escolar na família» (Perrenoud,2001:50), através de diversas formas. Pois, embora entre os pais e professores seja frequente a troca de mensagens escritas e telefónicas, estas não se comparam segundo Perrenoud, em densidade, com a comunicação que se estabelece através da criança. «Pais e professores nem sempre se dão conta que aqueles de quem eles falam são os mesmos através dos quais eles se falam. Há uma percepção menos clara que, longe de ser um mensageiro dócil, o *go-between* é o arbitro das relações entre os seus pais e os seus professores» (Perrenoud,2001:30).

Segundo este autor, torna-se não recompensado o esforço para melhorar as relações directas ignorando o que se joga, no quotidiano, através da criança, simultaneamente mensageira e mensagem. A criança desde que nasce, pertence, através da sua família a uma classe social, a uma colectividade local ou regional e a diversos agrupamentos. Mas com o crescimento pode tornar-se membro, a título pessoal, de outro grupo do qual a família não faz parte. Assim, é desde logo que a criança partilha o seu tempo com a família e outros grupos de pertença. «A dupla pertença de um *go-between* só constitui um problema se parecer ameaçar ou servir os interesses do grupo em causa, por exemplo porque favorece a transferência de recursos, informações, competências, ou se expõe a influências. O *go-between* reconhecido como tal pode

⁴⁷ Referido por Porcher (1981) in Montandon (1994).

então ser sentido como emissário ou refém do outro grupo» (Perrenoud,2001:31). Desta forma, este autor defende que podemos senti-lo mais identificado, ou mais dependente de um dos grupos a que pertence. Se os dois grupos mantiverem relações de cooperação, o *go-between* pode tornar-se um “agente de ligação” «uma espécie de traço de união valorizado: ele simboliza uma aproximação, através da qual se estabelecem trocas que beneficiam os dois grupos» (Perrenoud,2001:31). A situação inversa, isto é, de conflito, «rapidamente suspeito de ser um “agente duplo”, o *go-between* será instado a tomar partido, a dar garantia de lealdade às duas partes» (Perrenoud,2001:31)⁴⁸.

A importância que a educação escolar foi ganhando, transformou o professor no “conselheiro da educação doméstica, o governador da família” e passou a ser um sujeito activo no processo de socialização das crianças, pois «(...) a escola não sendo o prolongamento da educação familiar, passou a ser o lugar de produção da família» (Seabra,2000:71). Esperava-se que a família seguisse os valores e as normas da escola, ou seja, no caso que esses valores chocassem com os da escola, a socialização fosse “neutralizada”. No entanto, isto não se tem observado pois a escola não se consegue sobrepor às lógicas de reprodução familiar.

Confrontados assim, o poder de socialização da família, e da escola, Teresa Seabra afirma existir a prevalência da primeira no que diz respeito à determinação dos lugares ocupados na estrutura social. Nem as transformações ocorridas após a 2ª Guerra Mundial conseguiram esbater o papel das famílias no processo educativo.

Tem-se analisado com alguma profundidade as relações família-escola.

Segundo Seabra (2000), nas famílias dos meios populares atribui-se à escola a missão de instruir, ou seja, as funções tradicionais de instrução, deixando a seu cargo a missão educativa no sentido alargado, ou seja, as funções mais globais de formação. Consideram que deve existir troca de informação, mas não deve haver interferências das famílias em relação à escola.

Para estas famílias, a escola é encarada como algo exterior e superior, estas famílias depositam na escola a esperança de uma promoção social mas ficam na expectativa do veredicto escolar. Embora esteja de certa forma difundida a ideia que estas famílias não se interessam pela escola, muitas investigações têm revelado

⁴⁸ Esta figura do *go-between* convém, por excelência às crianças e adolescentes escolarizados. É através desta figura que os pais e professores comunicam umas vezes sem se darem conta e outras vezes numa atitude de auto-defesa (Perrenoud ,2001).

precisamente o contrário, ou seja, estas famílias têm revelado um significativo investimento na escolaridade dos filhos, assim como, mostram desejo em acompanhar a escolarização dos filhos, mas são confrontadas com um sentimento de impotência que se repercute nas dificuldades que têm para acompanhar as matérias escolares e também para acompanhar os assuntos tratados nas reuniões.

Queiroz (1991) distingue dentro destas famílias, dois tipos de relações com a escola: o primeiro, composto pelas famílias em maior desvantagem económica e com menos recursos escolares, caracteriza-se por uma tática de abstenção ou de protecção da sua identidade, estas famílias vivem a história escolar dos filhos com desorientação, incerteza, resignação e com o sentimento de não dominarem nada em relação a ela e o segundo, observável nas famílias mais novas, mais cidadinas, economicamente mais estáveis e com maior qualificação, tentam estabelecer uma aliança com os professores, possuem uma esperança calculada e esforçam-se por assegurar em casa uma continuidade com o trabalho da escola.

As famílias de classes médias/altas consideram que a família e a escola devem proceder de maneira a atingir o mesmo objectivo, como tal devem desempenhar papéis que se completem e alguns casos, se justaponham. A escola deve preocupar-se com aspectos globais da socialização das crianças e a família tem como responsabilidade colaborar com a escola. Estas famílias esperam que o professor consiga garantir para além de uma boa aprendizagem, uma atenção personalizada que reduza ao mínimo as consequências da massificação escolar.

As crianças que vivem nestas famílias não são alvo de qualquer tipo de estratégias de preparação para a escola visto que em casa já existem livros, canetas, papéis para rascunhar. Estes pais comparecem com frequência às reuniões escolares mas preferem quando a informação é dada individualmente. Nestas famílias, contrariamente ao que se passa nas famílias dos meios populares, conversa-se sobre a aprendizagem obtida na escola, e os pais verificam, com frequência, a correcção dos trabalhos de casa.

Teresa Seabra (1999) na sua pesquisa⁴⁹ detectou nos discursos das famílias entrevistadas, dois tipos de estratégias: a “estratégia contratualista” e a “estratégia estatutária”. A primeira é partilhada pelas famílias da burguesia dirigente e das fracções da pequena burguesia que frequentaram, ou concluíram cursos médios ou superiores. A

⁴⁹ Cujo objectivo central foi o de contribuir para o “jogo de influências” da filiação étnica e da situação de classe das famílias no desenvolvimento das estratégias de socialização das crianças.

ideia de contrato atravessa toda a estratégia educativa, onde os papéis são frequentemente negociados e as trocas são encorajadas. O desenvolvimento da criança tem um carácter primordial, a acção educativa centra-se no diálogo e na negociação, também mediatizam, criticando e acompanhando as influências dos companheiros, da televisão e da escola. Esta estratégia tem como objectivo principal, a auto-realização dos filhos, orientando o seu desenvolvimento no sentido de serem criativos, sensíveis e responsáveis. A “estratégia estatutária” é desenvolvida pelas famílias de pequena burguesia de execução e pelo operariado. No centro das preocupações desta estratégia encontramos a ideia de alcançar um melhor estatuto social, depositando na escola a esperança que esta possa possibilitar o acesso aos conhecimentos e regras do mundo a que desejam aceder. Quanto aos objectivos salientam a importância da acomodação às normas sociais vigentes, procuram de modo coercivo, assegurar a manutenção dessa estabilidade normativa e atribuem às outras instâncias socializadoras um papel específico e restrito participando de forma distanciada. Esta estratégia tem como principal objectivo melhorar as suas condições de vida ou, no mínimo, de manter as condições conquistadas.

Esta autora concluiu que as famílias socializam os filhos através de um processo que não é segmentado, nem disperso, e onde se procura transmitir uma dada cultura. Neste estudo, a situação de classe revelou ser a clivagem que produz maior diferenciação nas estratégias educativas das famílias (Seabra,1999).

3. Classes Sociais e Desigualdades Escolares

Bourdieu e Passeron⁵⁰ afirmam que a escola transforma as desigualdades sociais em desigualdades escolares. As crianças, segundo estes autores, incorporam através do processo de socialização um conjunto de valores e de interesses, designados como *habitus*, que estão de acordo com o valor e o status social da sua classe social (*capital cultural*). A instituição escolar é um mecanismo de reprodução da cultura dominante, que incorpora e transmite aos alunos os interesses e ideologias da classe dominante (*violência simbólica*). Os resultados do aproveitamento escolar dão-se, assim, por mecanismos de ordem cultural assentes na classe social a que pertencem. São os provenientes das classes mais elevadas que obtêm os melhores resultados, pois estão em concordância com a cultura escolar. Assim, a escola, além de assegurar a continuação dos valores da cultura dominante, convence os de classe inferior de que o seu destino escolar deve-se à sua falta de dom (capacidades inatas dos indivíduos) reproduzindo desigualdades sociais através de subtis mecanismos de dominação e poder.

Segundo Giddens, o desenvolvimento da educação esteve sempre estreitamente relacionado com os ideais da democracia de massas. Os reformadores tendem a valorizar a educação por si só, apesar disso a educação também tem sido consistentemente vista como um meio de igualização. Alguns investigadores têm argumentado que a educação universal ajuda a minimizar as disparidades de riqueza e de poder, ao disponibilizar meios, aos jovens com capacidade, que lhes permitam encontrarem um lugar valorizado na sociedade. Este autor questiona este facto que tem sido alvo de muita pesquisa sociológica. A resposta é clara: «a educação tende a expressar e a reafirmar as desigualdades existentes muito mais do que a actuar para as mudar» (Giddens,2000:505).

Foram efectuados estudos em vários países que demonstram que a origem social e familiar são as influências mais importantes no desempenho escolar, que têm repercussões nos níveis de rendimento subsequentes. Uma dessas investigações⁵¹ foi realizada nos anos 60, nos Estados Unidos, com a coordenação de James Coleman. Com a publicação do relatório foi descoberto que a maioria das crianças frequentava escolas segregadas entre brancos e pretos. Constatou-se ainda que os americanos brancos e asiáticos tinham resultados mais elevados nos testes do que os negros ou membros das minorias étnicas. O coordenador da investigação supunha que o estudo iria evidenciar

⁵⁰ Temática abordada nas obras *Os Herdeiros* (1964) e *A Reprodução* (1970).

⁵¹ «Uma das investigações mais extensas jamais levada a cabo em Sociologia» (Giddens,2000:505).

que as escolas de negros possuíam serviços deficitários, turmas maiores, edifícios com menos condições do que as escolas de brancos, mas os resultados não mostraram essa disparidade. Chegou-se á conclusão que o desempenho educacional reflectia pouco os recursos materiais das instituições; a maior influência foi encontrada nos antecedentes da criança.

No que concerne à relação entre as desigualdades sociais e as desigualdades escolares, segundo Giddens, existem diversas teorias sobre a natureza da educação moderna e as suas implicações na desigualdade. Uma dessas teorias é a de Basil Bernstein que realça a importância das capacidades linguísticas ou formas de discurso na educação das crianças. Este autor sustenta «que as crianças de origens sociais diversas desenvolvem “códigos”, ou formas de discurso, diferentes no começo da sua vida, que afectam as suas experiências escolares posteriores» (Giddens,2000:498).

Bernstein (1975) não se preocupa com termos de vocabulário ou de desempenho verbal usuais; este autor interessa-se apenas sobre as diferenças sistemáticas no uso da linguagem, mais concretamente sobre o contraste existente entre as crianças mais pobres e mais ricas a este nível. Distinguiu dois tipos de códigos, o “código restrito” e o “código elaborado”. O primeiro é orientado para uns significados mais particulares ou dependentes do contexto, significados que estão implícitos na linguagem (Bernstein,1980). «A fala do código restrito é (...) uma característica das crianças que crescem em famílias de classe baixa, e dos grupos de pares onde passam o seu tempo. O discurso é orientado para a normas do grupo, sem que alguém seja capaz de explicar com facilidade porque é que se seguem esses padrões de comportamento» (Giddens,2000:498). O “código elaborado” é orientado para significados de tipo universal ou independente do contexto, significados que se tornam explícitos na linguagem (Bernstein,1980). «Um estilo de linguagem em que o significado das palavras pode ser individualizado, para se adaptar às exigências de situações particulares. As formas como as crianças de classe média aprendem a usar a linguagem estão menos ligadas a contextos particulares; a criança é capaz de generalizar e expressar ideias abstractas mais facilmente. Deste modo, as mães da classe média, ao controlarem os seus filhos, explicam frequentemente as razões e os princípios subjacentes às suas reacções ao comportamento da criança (Giddens,2000:498). O autor defende que a linguagem utilizada pelos professores é por si só, um meio de exclusão, assim como exclui os pais, é capaz de excluir as próprias crianças. Considera que «a

escola constrói discursos aos quais as crianças de classes baixas não podem aceder. Esses discursos só são acessíveis para aquelas crianças para as quais forma de facto elaborados, isto é, para as crianças de classes dominantes» (Bernstein,1980:21). Sendo assim, as crianças das classes baixas ficam à partida excluídas, discriminadas e afastadas pelo código escolar.

Em 1987 foi efectuado em Portugal um estudo intitulado “As Escolas e as Famílias em Portugal – realidade e perspectivas” coordenado por Don Davies (1989)⁵². Este estudo constitui parte integrante de um de maior dimensão que inclui outras investigações realizadas em Boston, E.U.A. e Liverpool, na Inglaterra. Foram detectadas algumas diferenças de atitude quer por parte dos pais em relação à escola, quer por parte dos professores em relação aos pais, consoante a classe a que os pais pertencem.

No que concerne à postura dos pais em relação às expectativas dos filhos, esta é mais positiva quando falamos dos pais de classe média. Teresa Seabra refere que os estudos têm assinalado que «(...) os pais de classe média têm maiores aspirações quanto ao futuro profissional dos filhos e maiores expectativas que essas aspirações se realizem e sentem-se mais eficazes na conduta em relação à escola que os pais de classes populares» (Seabra,1999:32). Em relação ao envolvimento dos pais, este também difere. Laureau⁵³ afirma que o nível de envolvimento dos pais está “ligado à sua posição social”. «O estudo de Laureau (...) indica que as escolas e os professores têm uma visão estereotipada do papel adequado dos pais na escola, e adoptam um modelo de classe média para exemplificar o que é a “boa família” e a educação apropriada» (Davies,1989:44).

Neste estudo, uma larga maioria de professores do ensino primário do meio urbano exprime atitudes negativas e elitistas em relação aos pais de baixo estatuto socioeconómico (atitude menos comum no meio rural). Parecem sentir-se incomodados por pais cujos estilos de vida se desviam do modelo convencional de classe média, rotulando-os de “pais difíceis de envolver”, comentam «(...) “só mandam os filhos à escola pela alimentação e subsídio”, “odeiam os professores”, “não se ralam”, “desde

⁵² Cujo objectivo central foi «(...) de fazer a exploração do actual estado das relações entre, por um lado, a escola pública (pré-primária, primária e preparatória) em Portugal e, por outro lado, os pais de baixo estatuto socioeconómico» (Davies, 1989:21).

⁵³ O trabalho de Laureau (1985) vai de encontro à teoria de *capital cultural* de Bourdieu que argumenta que as escolas se posicionam, de forma original, face aos recursos económicos e sociais dos membros da sociedade (referido por Davies (1989)).

que a criança apareça na escola, já acham que cumpriram a sua obrigação”, “tenho medo dos ciganos”, “os ciganos não vêm à escola”» (Davies, 1989:84). Nestas duas últimas afirmações nota-se a relevância dada à etnicidade que indica uma forma de identidade baseada numa determinada realidade social, que neste caso é a origem social dos ciganos. Este grupo é referido pela professora enquanto clivagem social, na medida em que produz «uma fronteira interclassista no que respeita à organização de interesses» (Seabra,1999:13). O mesmo não acontece relativamente aos professores do ensino preparatório e os investigadores acreditam que a explicação reside no facto de os professores do ensino primário entrevistados serem, em geral, mais velhos do que os restantes, além de muitos terem tirado os seus cursos antes da Revolução de 25 de Abril de 1974, quando havia muito menos sensibilidade em relação às diferenças de classe social e a objectivos de equidade.

Segundo Seabra, nos anos 30, na América havia a ideia generalizada «(...) que a classe trabalhadora era bastante permissiva e incontrolada na educação dos filhos e que os pais de classe média eram muito restritos e rigorosos» (Seabra,1999:28), mas Bronfenbrenner e Kohn, com os seus estudos, realizados nos finais dos anos 50, revelaram que os pais de classe média «(...) têm práticas educativas mais indulgentes, tendem a ignorar mais as faltas cometidas, a recorrer mais à recompensa e a revelar a sua decepção, enquanto que as famílias operárias se revelam mais autoritárias, usavam formas mais estreitas de controlo e se preocupavam mais com a obediência dos filhos» (Seabra,1999:28).

É notório que a maior parte dos professores considera como bons pais, bons lares e bons filhos, os que estão associados ao modelo da classe média. As famílias que se desviam deste modelo são suspeitas, parecem perturbar de alguma forma os professores. Assim, os professores parecem ter, à partida, uma real influência sobre os desempenhos e trajectos escolares dos alunos de diferentes meios sociais. Torna-se relevante referir o estudo de Becker (1977) que verificou que para os professores existem os alunos que se aproximam mais do padrão de “aluno ideal” em que se desenvolvem facilmente afinidades e expectativas positivas, contrariamente sobre os “alunos difíceis” (provenientes dos meios populares) tendem a formar-se opiniões e expectativas negativas. Se os professores acham que o aluno é incapaz, tratam-no de modo diferente e esse tratamento repercute-se nos (maus) resultados que os alunos obtêm, produzindo-se de facto o insucesso escolar. Isto é um exemplo daquilo que se chama “profecia que se auto-realiza”.

No entanto, surgiram algumas evidências de que os estudantes carenciados que se relacionavam com estudantes com melhor nível de vida viam aumentadas as probabilidades de ter sucesso na escola. Esta questão fez suscitar debates públicos sobre a integração escolar nomeadamente na Grã-Bretanha e Estados Unidos, devido às maiores probabilidades de sucesso escolar das crianças provenientes de grupos minoritários quando misturadas com crianças de estratos mais elevados (Giddens,2000). Posterior a esta investigação, surgiu a de Michael Rutter, em Londres, que observou o desenvolvimento educacional de grupos de rapazes durante vários anos. «Os resultados indicaram que a escolas têm de facto influência no desenvolvimento académico das crianças. Os factores que Rutter considerou importantes tinham sido largamente omitidos na investigação de Coleman: incluíam, por exemplo, a qualidade da interacção aluno-professor, a atmosfera de cooperação e interesse entre alunos e professores e uma preparação bem organizada das matérias. As escolas que providenciavam ambientes de aprendizagem superiores nem sempre eram as melhores equipadas, em termos de recursos materiais e edifícios» (Giddens,2000:506).

Segundo Giddens (2000) os resultados desta investigação não põem de parte a ideia de Coleman de que as vivências anteriores e exteriores á escola são as que maior influência exercem sobre a perpetuação das desigualdades sociais. No entanto, as conclusões de Rutter sugerem que as diferenças organizativas e ambientais da escola podem contrariar as influências exteriores sobre o desempenho escolar. Numa pesquisa posterior, mais precisamente realizada em 1981, Coleman chegou a conclusões similares.

Christopher Jencks⁵⁴ reafirmou a premissa de que o desempenho educacional e ocupacional é determinado principalmente pela ascendência familiar e por factores não escolares, e que as reformar educacionais *per si* nada, ou pouco podem fazer para minimizar as desigualdades existentes.

⁵⁴ Na sua obra *Inequality* (1972) referida em Giddens (2000).

4. A Educação Pré – Escolar em Portugal

Segundo Maria Vilarinho, «a educação pré-escolar (EPE) desenvolveu-se em Portugal num momento sócio-político fortemente influenciado pelo contexto internacional a braços dados com a “crise do Estado-Providência” onde proliferam lógicas divergentes ao nível da formação das políticas de bem-estar da protecção social, assistindo-se na Europa a um debate acerca do papel do Estado e da Sociedade na garantia da protecção Social» (Vilarinho,2000^a: 488).

Segundo Hespanha, a tendência ao nível das práticas tem sido a do desenvolvimento de um sistema de “pluralismo assistencial” no qual o Estado e a sociedade civil partilham de responsabilidades (Vilarinho,2000^a).

Maria Vilarinho a partir da análise do discurso oficial nos últimos 20 anos (1977/1997) analisou o papel do Estado na concepção e desenvolvimento da Educação Pré-Escolar e identificou três períodos:

- 1 – *Fase da Criação, Normalização e Expansão* (1977 – 1986);
- 2 – *Fase de Retracção* (1986 – 1995);
- 3 – *Fase da Revitalização* (1995 –1997).

Desta análise a autora pôde concluir que nos últimos dois períodos, o Estado tem-se assumido com um “Estado Regulador, Estado Garantia e Mobilizador” de diversas iniciativas. Esta perspectiva política veio a ser consolidada com a publicação de Lei-Quadro da EPE, através da consagração de um conceito de Educação Pré-Escolar pública que integra a rede pública e a rede privada solidária.

A Lei-Quadro da EPE vem propor «...um modelo de expansão centrado na diversidade de iniciativas enfatizando o desenvolvimento de parcerias com entidades privadas de utilidade pública, sendo fácil de observar o destaque dado às Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSSs)» (Vilarinho,2000^a:488). Estas instituições apesar do seu cariz social e de assistência, têm assumido um papel relevante na cobertura de prestação de serviços de cariz sócio-educativo.

Em 1977 (“Fase da Criação, Normalização e Expansão”), com a criação da EPE pública, o Estado não ofereceu qualquer cobertura à 1^a infância (dos 3 meses até aos 3 anos). No que concerne às crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, a

taxa de cobertura era baixa e com assimetrias regionais, o que favoreceu a expansão de jardins de infância das IPSSs.

A partir de 1986 (“Fase de Retracção”), a sociedade civil volta a ter um papel relevante na expansão do sector graças às escassas iniciativas públicas. Segundo Azevedo, a sociedade civil esperava do Estado uma intervenção mais subsidiária, que permitisse assegurar as articulações necessárias com os vários promotores (Vilarinho, 2000^a).

Na sequência da entrada de Portugal para a União Europeia, segue-se a directriz de alguns Estados Membros segundo a qual “é necessário um Menor Estado para existir um Melhor Estado”. Desta forma as iniciativas privadas sem fins lucrativos no que concerne à prestação de serviços sociais e educativos é encarado pelo Estado com apreço, que encontra nos “contratos-programa”⁵⁵ os mecanismos para lhes dar apoio logístico e financeiro.

O ano de 1995 (“Fase da Revitalização”), segundo Vilarinho não trouxe mudanças no papel do Estado, tendo este continuado a assumir o papel de “mobilizador de iniciativas várias” e a utilizar o mesmo mecanismo, o “contrato-programa”. Uma mudança que segundo a autora pode ser referida é que nesta altura, foi visível aquando da discussão em torno das medidas a implementar, a promoção do diálogo e o envolvimento dos diversos parceiros sociais e educativos.

Segundo Azevedo, são visíveis discursos e práticas que acentuam a valorização do “Estado Regulador, Estado – Garantia” assentes no direito à liberdade de escolha parental de ensino e no direito de participação da sociedade civil nas iniciativas pré-escolares e na conseqüente pluralidade da oferta (Vilarinho, 2000^a).

«O Estado não se assume como “Promotor” mas, por outro lado, cria as condições para a intervenção no desenvolvimento dos estabelecimentos pré-escolares, nomeadamente através da assunção da tutela pedagógica pelo Ministério da Educação e dos novos mecanismos de avaliação e supervisão, legitimada pela defesa dos serviços prestados» (Vilarinho, 2000^a:489).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97) estabelece o quadro geral do sistema

⁵⁵ Decreto-Lei n.º 173/95.

educativo, e define no artº 4º, alínea 1 que «o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar».

A secção I, artº 5º, define os objectivos da educação pré-escolar, os destinatários, a constituição, os deveres do Estado e o tipo de frequência. Assim pode ler-se:

«1 – São objectivos da educação pré-escolar:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- b) Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade;
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;
- g) Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.

2 – A prossecução dos objectivos enunciados far-se-á de acordo com os conteúdos, métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar.

3 – A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos de idade e a idade de ingresso no ensino básico.

4 – Incumbe ao Estado assegurar a existência de uma rede pré-escolar.

5 – A rede de educação pré-escolar é constituída por instituições próprias, de iniciativa do poder central, regional ou local e de outras entidades, colectivas ou

individuais, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social.

6 – O Estado deve apoiar as instituições de educação pré-escolar integradas na rede pública, subvencionando, pelo menos, uma parte dos seus custos de funcionamento.

7 – Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos pedagógico e técnico, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.

8 – A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar».

A educação pré-escolar deve ser ministrada por estabelecimentos de educação pré-escolar. De acordo com o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho de 1997 «entende-se por estabelecimentos de educação pré-escolar a estrutura que presta serviços vocacionados para o atendimento à criança, proporcionando actividades educativas e apoio à família, designadamente no âmbito de actividades de animação sócio-educativa.

5. Metodologia Adoptada

Após ter pensado na realização de um trabalho empírico relacionado com este tema, iniciei de imediato a pesquisa bibliográfica. No decorrer da minha pesquisa tive algumas dificuldades devido à escassez de investigações, de trabalhos realizados no âmbito desta temática, pois a minha investigação debruça-se sobre educandos, crianças em idade pré-escolar.

Na realização da minha investigação considerei mais indicado o uso do “método qualitativo”, por se tratar de um tema como as estratégias educativas das famílias, ainda pouco explorado pela perspectiva sociológica.

Segundo Quivy (1998) o método qualitativo permite que o investigador seja mais generalista nas primeiras etapas da pesquisa. Aliás, ele pressupõe uma grande flexibilidade, ao ponto de não se considerar as categorias de análise como muito rígidas. Toda a pesquisa pode e deve ser orientada no sentido que parece ser o mais apropriado no momento, sem implicar uma fórmula previamente elaborada. Esta flexibilidade é usufruída pelo investigador, cuja perspectiva influencia de certo modo os elementos resultantes da pesquisa. Todavia, a qualidade dos dados, que permitem uma grande compreensão, compensam esse inconveniente.

Utilizando a tipologia de *Greenwood* (Almeida,1995) que considera três métodos fundamentais de investigação empírica, entendi que o método a utilizar é o “estudo de caso” ou a “análise intensiva” que pressupõe o estudo aprofundado de um número reduzido de pessoas anteriormente escolhidas com o intuito de perceber o fenómeno na sua totalidade. «Visa-se, assim contribuir para a elucidação daquilo em que consiste a singularidade do caso, em especial do que nela decorre daquela articulação específica de dimensões, mas, também, para o esclarecimento dos modos, como, em algumas dessas dimensões, ele se relaciona com domínios sociais mais vastos» (Costa,1999:10). Este método é caracterizado pela intensidade e profundidade do estudo, pela grande quantidade de informação recolhida e finalmente, pela já mencionada flexibilidade.

«(...) Esta “arrumação” das estratégias de investigação sociológica mais praticadas é de natureza ideal-típica, tendo apenas intuítos clarificadores genéricos. É raro cada pesquisa concreta apresentar as características de um “tipo puro”. Muitas,

estruturando-se de maneira privilegiada segundo um deles, do qual tiram coerência metodológica, contêm também aspectos de outros» (Costa,1999:11).

«O interesse da tipologia está sobretudo na evidenciação das articulações lógicas (método-lógicas”) entre tipos de objectivos, tipos de procedimentos e tipos de resultados» (Costa,1999:11).

A técnica escolhida, por excelência, é a entrevista, técnica não documental que pressupõe uma observação não participante, «(...) os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e interacção humana (...) Ao contrário do inquérito por questionário, os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele» (Quivy,1998:191).

Privilegiei a “entrevista semidirectiva” ou “semidirigida” na medida em que ela não é totalmente aberta nem inteiramente orientada por um grande número de perguntas precisas; e a técnica *snowball*, na medida em que questionarei o meu entrevistado, do conhecimento de alguém na mesma situação, ou com situação familiar diversa. E é através dessa indicação que prosseguirei com as entrevistas.

Neste sentido, elaborei um “Guião de Entrevista” (Anexo I) com uma série de perguntas relativamente abertas.

O “Guião “ está dividido em quatro blocos:

- I - Perfil do Educador - questiono o n.º de filhos e suas idades, e os principais apoios e dificuldades encontradas na educação dos filhos.

- II - Perfil Educativo da Família – pretendo saber quais os objectivos da família, as medidas e estratégias adoptadas, o quotidiano da criança antes da entrada (brincadeiras, tarefas, horários) e depois da entrada no jardim de infância (brincadeiras, tarefas, horários e a relação dos pais com o jardim de infância) e a relação da criança com a comunidade antes e depois de entrar no jardim de infância (apoio educativo, desportivo, cultural, religioso, amizades).

- III - Expectativas em relação ao futuro da criança – questiono acerca das expectativas académicas, profissionais, sociais e aspirações.

- IV - Elementos da caracterização social das famílias – recolho dados sobre a criança e sobre as pessoas com quem vive.

Contudo, apesar de dispor de várias perguntas-guia, não as coloquei necessariamente pela ordem proposta e sob a formulação prevista pois, «(...) tanto quanto possível deixará andar o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e a ordem que lhe convier» (Quivy,1998:192). Mas, cada vez que o entrevistado se afastar dos objectivos da entrevista, o investigador deve esforçar-se por reencaminhar a entrevista e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não consegue chegar por si próprio no momento.

A amostra é “intencional”, uma vez que os entrevistados foram seleccionados de acordo com um perfil previamente definido: serem mães de crianças em idade pré-escolar (3-5 anos) e terem diferentes graus de escolaridade. A opção por entrevistar as mães (e não os pais) prendeu-se com o facto de serem normalmente estas que ficam em casa com as crianças até à entrada no jardim-de-infância e como se pretendia a comparação, a vários níveis, do que é anterior e posterior a essa entrada, considerei ser pertinente esta opção. No total, entrevistei 12 mães, 6 com uma escolaridade igual ou superior ao 11º ano e 6 com uma escolaridade igual ou inferior ao 6º ano.

Como pretendo saber se o género da criança influencia as estratégias educativas dos educadores, tive que controlar a amostra neste sentido, assim dentro de cada grupo de 6 mães, metade é mãe de meninas e a outra metade mãe de meninos.

Quadro I – Categorias Temáticas

| Sexo do Educando | Escolaridade da Mãe | | |
|------------------|---------------------|---------------------|-------|
| | Até o 6º ano | Superior ao 11º ano | Total |
| M | 3 | 3 | 6 |
| F | 3 | 3 | 6 |
| Total | 6 | 6 | 12 |

No que concerne ao tratamento dos dados recorri à análise de conteúdo, através da construção de uma grelha de análise.

6. As Famílias na Região Autónoma da Madeira⁵⁶

6.1. Elementos da Caracterização Social das Famílias

Todas as famílias entrevistadas têm pelo menos um filho em idade pré-escolar. Está reunido um total de 12 crianças, 6 meninos e 6 meninas, com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos.

Quadro II – Caracterização Social das Famílias

| Mães | Pessoas que constituem o agregado doméstico | | | | Classe Social | |
|----------|---|---------------------|--|---|---------------|----------|
| | Sexo da criança | Grau de parentesco | Escolaridade | Profissão/Situação | Individual | Agregado |
| Ana | F | Mãe Pai | 4ª classe 4ª classe | Empregada de mesa Pedreiro | EE O | AEpl |
| Beatriz | M | Mãe | 11º ano | Assistente Administrativa | EE | EE |
| Cristina | M | Mãe Pai Irmã | 6º ano 12º ano 3º ano | Costureira Bombeiro Estudante | O EE | AEpl |
| Inês | F | Mãe Pai Irmão | Licenciatura Licenciatura 3º ano | Gestora Gestor Estudante | PTE PTE | PTE |
| Joana | M | Mãe Pai | 4ª classe 6º ano | Pasteleira Electricista | O O | O |
| Leonor | F | Mãe Pai Irmão | 6º ano 4ª classe 5º ano | Trabalhadora de Linha Pedreiro Estudante | O O | O |
| Luísa | F | Mãe Pai Irmão | 4ª classe 4ª classe 11º ano | Empregada Doméstica Carpinteiro Estudante | EE O | AEpl |
| Maria | M | Mãe | Licenciatura e Pós-graduação | Psicóloga | PTE | PTE |
| Marta | M | Mãe Pai Irmã | Licenciatura e Pós-graduação Licenciatura Estudante 1º ano | Jurista Gestor Estudante | PTE PTE | PTE |
| Sara | F | Mãe Pai | Licenciatura e Pós-graduação 12º ano | Gestora Técnico de Turismo | PTE PTE | PTE |
| Sofia | F | Mãe | 12º ano | Assistente Administrativa Irmão | EE | EE |
| Susana | M | Mãe Irmã | 4ª classe 11º ano | Empregada Doméstica Estudante | EE | EE |

⁵⁶ Em 1991, e com base no último *Recenseamento Geral da População*, 73% das crianças de Portugal residiam em famílias compostas por um casal e seus filhos, portanto o padrão nuclear é declaradamente dominante, excedendo a média nacional no Alentejo. No entanto, 11% vivem em famílias alargadas e 7,5% residem em famílias complexas, estes dois tipos de famílias estão sobrerrepresentadas nos Açores, Madeira, e região Norte. No caso português temos ainda 7% de famílias monoparentais, crianças que residem com apenas um progenitor (quase sempre a mãe).

De acordo com os dados do INE relativos ao “Recenseamento Geral da População e Habitação – 2001”, podemos contar com 43.867 agregados familiares com filhos.

No que concerne à condição social do agregado doméstico, sobre a qual constitui a minha hipótese, temos 4 famílias de Profissionais e Técnicos de Enquadramento (PTE`s), 3 de Empregados Executantes (EE`s), 3 de Assalariados Executantes Pluriactivos (Aepl) e 2 de Operários (O`s).

Segundo Costa (1999), a sociologia das classes aborda de diferentes formas esta questão da classe social, eu optei pela abordagem da “conjugação”, ou seja, integra o conjunto, na determinação das categorias de classes sociais, abrange os vários elementos da unidade familiar co-residente. Não se restringe apenas a um elemento da família que poderia ser o “chefe da família” segundo a abordagem “convencional”, ou só ao elemento que contribui, em termos gerais com o maior volume de recursos, segundo a abordagem da “dominância”.

«Apenas o procedimento da “conjugação” permite traduzir o plano operativo, de maneira conceptualmente apropriada e propiciadora de pesquisa empírica a tal respeito, uma preocupação analítica com situações de heterogeneidade quanto á localização individual de classe dos membros do grupo doméstico familiar, em particular dos cônjuges» (Costa,1999:237).

Foi no prolongamento desta linha que foi concebido o “indicador socioprofissional familiar” que eu utilizei na localização de classe dos grupos domésticos e das mães.

Nas classes socialmente favorecidas, metade das crianças vive só com a mãe, 2 vivem com os pais e 1 com os pais e um irmão.

Nas classes socialmente desfavorecidas, metade das crianças vivem com os pais e um irmão; 2 com os pais e 1 com a mãe e uma irmã.

O número de crianças que vive só com a mãe é superior nas classes socialmente favorecidas; assim como o número de crianças que vive com os pais e um irmão é superior nas classes socialmente desfavorecidas.

No que se refere à entrada no jardim de infância, as idades variam entre os 3 meses e os 4 anos. É de notar que é nas classes socialmente desfavorecidas que as crianças entram mais cedo na escola, com 3 meses; e mais tarde, com 4 anos.

A média de idade de entrada no jardim de infância neste grupo é cerca de 12 meses; enquanto que nas classes socialmente favorecidas é de 20 meses. Podemos assim

constatar que nas classes socialmente favorecidas há uma tendência para retardar o início da inserção no contexto escolar.

6.2. Perfil dos Educadores

Em relação ao número de filhos, posso referir que estes variam entre 1 e 2, sendo que nas classes socialmente favorecidas há maior incidência de 2 filhos.

A diferença de idades entre os filhos também varia entre as duas classes, ou seja, nas classes socialmente favorecidas há maior tendência para a proximidade de idades entre os irmãos⁵⁷.

Quando questionadas acerca dos principais apoios que contam na educação dos filhos, as respostas são variadas, mas umas mais uniformes numa classe do que na outra. Enquanto que nas classes socialmente favorecidas é afirmado, na sua maioria, que contam com o apoio de livros e do pediatra. Nas classes socialmente desfavorecidas é referido, maioritariamente, o apoio dos familiares, do pai da criança e da educadora.

Apesar de em menor grupo surgem como apoios educacionais a experiência do dia-a-dia, os conselhos de outras pessoas, revistas e ama.

No que concerne às principais dificuldades encontradas na educação da criança, as respostas entre as classes socialmente favorecidas e desfavorecidas divergem. As classes socialmente favorecidas referem, na sua maioria, as fases de crescimento como principal dificuldade. As classes socialmente desfavorecidas apontam factores como a teimosia das crianças, a rebeldia, a doença e as dificuldades económicas.

⁵⁷ Neste caso concreto nas classes socialmente favorecidas, a diferença de idades varia entre os 2 a 3 anos; nas classes socialmente desfavorecidas a variação é maior, na maioria dos casos varia entre 7 anos e meio e 15 anos.

7. Estratégias Educativas das Famílias

Nas entrevistas que efectuei às mães procurei conhecer, por um lado, os principais apoios de que dispunham na tarefa de educar as suas crianças e quais as dificuldades encontradas e, por outro, as estratégias educativas que levam a cabo (principais objectivos e acções desencadeadas para a prossecução desses objectivos). Em relação às vivências das crianças, pedi que me falassem sobre o quotidiano destas (suas brincadeiras, tarefas, horários), tendo sempre em linha de conta as eventuais diferenças introduzidas com a entrada da criança no jardim-de-infância.

A entrada no jardim de infância, faz com que surja um novo contexto na vivência das famílias, o contexto escolar, neste sentido procurei saber que tipo de relação a família estabelece com a instituição. Como a criança está inserida numa sociedade, considereei pertinente saber que tipo de relação a criança tem com a comunidade, nomeadamente se tem actividades desportivas, culturais, religiosas e ainda se lhe é dada a oportunidade de conviver com os amigos.

As famílias na sua tarefa de educar podem criar expectativas em relação à sua criança e até sonhos, pedi às mães que me falassem sobre isso. No final da entrevista, limitei-me a recolher dados relativos à criança que frequenta o pré-escolar e das pessoas com quem partilha a sua casa.

Após a análise das respectivas entrevistas, e tendo em conta a condição social das famílias posso afirmar que detectei dois estilos de famílias: o **estilo integral** e o **estilo casulo**.

O **estilo integral** é onde predominam os Profissionais e Técnicos de Enquadramento (PTE). Estes pais contam com o apoio de especialistas na educação das suas crianças (livros, pediatra); têm como principais objectivos educacionais a obediência, a autonomia, o respeito, a partilha, a solidariedade e a justiça; preocupam-se sobretudo com o saber bem-estar e bem-viver em sociedade. Estes pais tentam proporcionar um dia-a-dia pouco rotineiro (escola, casa, supermercado, passeios); participam em actividades com as suas crianças (jogos, desenhos, colagens, brincadeiras). Em relação à vida em comunidade, estes pais participam na vida escolar e proporcionam às crianças apoios extra-escolares nomeadamente desportivos (natação, basquete); culturais (academia de inglês, escuteiros) e permitem que estes convivam

com os amigos. Têm altas expectativas, profissionais e sociais, em relação à vida futura dos seus filhos.

O **estilo casulo**, por sua vez, é onde predominam os Assalariados Executantes Pluriactivos (AEpl). Estes pais contam sobretudo com o apoio de familiares e da educadora na educação das suas crianças; têm como principais objectivos educacionais a obediência e responsabilidade; preocupam-se sobretudo com factores ligados à personalidade e/ou atitude da criança (teimosia). Estes pais tentam proporcionar um dia-dia rotineiro (escola, casa) e participam em poucas actividades com as suas crianças (imitação e ajuda dos pais). Em relação à vida em comunidade, estes pais são pouco participativos na vida escolar e proporcionam às crianças apenas os apoios extra-escolares inseridos no plano curricular dos jardins de infância; e não permitem que as suas crianças convivam com os amigos, apesar de considerarem vantajosa essa relação. Têm altas expectativas, profissionais e sociais, em relação à vida futura dos seus filhos, mas ao mesmo tempo mostram-se receosos em relação à capacidade da criança; estes pais anseiam sobretudo que as suas crianças melhorem as suas condições de vida.

7.1. Estilo Integral

Estes pais têm objectivos que tentam ver cumpridos, para isso tentam transmitir, tomar medidas, delinear estratégias, que consideram ir ao encontro desses mesmos objectivos.

Tentam transmitir como valores, maioritariamente, a obediência, seguido de autonomia e respeito. Mas surgiram ainda outros, a título de exemplo:

“Valores de respeito, da partilha, da solidariedade, da responsabilidade, da educação.”

Maria, Psicóloga, Licenciatura e Pós-Graduação

“Justiça, eu acho que cada vez mais a gente está num mundo mais injusto e vê tanta injustiça no trabalho, enfim no mundo que nos rodeia, a justiça eu defendo bastante. E depois...o que eu lhes transmito é para serem bem-educados, bem-comportados, sérios, honestidade.”

Marta, Jurista, Licenciatura e Pós-Graduação, Jurista, Licenciatura e Pós-Graduação

“Obediência, autonomia, iniciativa, ser verdadeiro, não mentir.”

Sara, Gestora, Licenciatura e Pós-Graduação

No que concerne às qualidades que esperam que o filho tenha, é demonstrada uma preocupação com a vida social do seu filho. As mães referem o saber bem estar em sociedade como uma qualidade desejada:

“Que seja uma pessoa que se preocupe consigo próprio, que esteja primeiro bem consigo próprio e que também tenha atenção às pessoas ao redor dele. Uma pessoa que se sinta socialmente bem, mas que também faça sentir os outros bem.”

Beatriz, Assistente Administrativa, 11º ano

“Espero que seja emocionalmente inteligente, que seja meiga, que perceba os outros, que seja no fundo uma boa pessoa.”

Maria, Psicóloga, Licenciatura e Pós-Graduação

“Eu espero que eles sejam sérios, mais uma vez, que sejam honestos na sua vida e trabalhadores, isso hoje em dia é tão importante. E que sejam dedicados tanto aos estudos, como posteriormente ao mundo do trabalho.”

Marta, Jurista, Licenciatura e Pós-Graduação

Referem ainda qualidades, sem ter em conta a vida social, tais como:

“Espero que ela se consiga desenrascar nas coisas tendo a noção do que está certo e do que está errado.”

Inês, Gestora, Licenciatura

“Que seja uma pessoa íntegra, coerente, capaz de resolver os seus próprios problemas.”

Sara, Gestora, Licenciatura e Pós-Graduação

Relativamente aos defeitos, na sua maioria as mães referem temer factores ligados à vida em comunidade:

“...más influências, maus amigos, maus colegas, temo as más influências exteriores.”

Beatriz, Assistente Administrativa, 11º ano

“...que opte por comportamentos desviantes. Que opte por esses caminhos da agressividade, da desonestidade e dos comportamentos desviantes.”

Maria, Psicóloga, Licenciatura e Pós-Graduação

“Fico de facto preocupada com os factores sociais envolventes que nós não conseguimos controlar.”

Marta, Jurista, Licenciatura e Pós-Graduação

Dois mães referem claramente o receio que têm relativamente às drogas e ao alcoolismo:

“O que tenho mais medo é das drogas”

Marta, Jurista, Licenciatura e Pós-Graduação

“...eles não se metam em coisas que não devem, como a nível das drogas do alcoolismo, ainda é muito cedo para eu tentar inculcar essas coisas...neste momento é o que mais me assusta.”

Sofia, Assistente Administrativa, 12º ano

Foram referidos ainda defeitos, de ordem individual, como a teimosia e a falta de princípios.

É de notar que estas mães olham para a criança numa perspectiva mais abrangente, olhando-a como parte envolvente numa comunidade. Quando questionados à cerca de valores, qualidades e defeitos, referem na sua maioria factores ligados à sociedade, ao meio envolvente à criança.

As famílias definem medidas, estratégias para prosseguirem com os seus objectivos.

Quando questionadas acerca do tipo de problemas afirmam que os seus filhos nunca lhe deram nenhum tipo de problemas.

No que concerne às regras estipuladas para as crianças, a maioria das mães refere a hora de deitar, que varia entre as 21h e as 22h, com excepção do fim-de-semana. É mencionado também em grande número a hora de comer, a hora do banho, e o arrumar os brinquedos.

Surge ainda regras a nível da alimentação:

“...não comer doces durante a semana.”

Maria, Psicóloga, Licenciatura e Pós-Graduação

“Quando ao jantar é sopa têm que comer, mesmo que não queiram, é que eu nem sempre tenho sopa porque eles já comem sopa no infantário à hora de almoço, mas se eu tiver sopa, mesmo que eles gritem que não querem, têm que comer.”

Marta, Jurista, Licenciatura e Pós-Graduação

Foi ainda referido com regra, o lavar de dentes após o jantar e a pontualidade.

A forma de transmitir estas regras, é consensual, sobretudo na base do dialogo e da rotina.

Uma mãe referiu que em relação às regras é importante:

”Não ceder, não dar reforços intermitentes... Eu tento mesmo não facilitar”

Maria, Psicóloga, Licenciatura e Pós-Graduação

No que concerne aos castigos, estes são aplicados por mau comportamento e por teimosia.

Uma mãe afirma:

“...é a forma de eu educar é mesmo com a punição.”

Maria, Psicóloga, Licenciatura e Pós-Graduação

Estas mães afirmam que raramente aplicam castigos, ou seja, não é muito frequente.

Excepção a esta regra, encontramos uma mãe que afirma:

“Todos os dias passa pela cadeira.”

Sara, Gestora, Licenciatura e Pós-Graduação

Como exemplo dos castigos aplicados foi referido na sua maioria a ida para o quarto e a retirada de benefícios. Há ainda uma mãe que refere ter em casa a cadeira do castigo:

“...tem a cadeira do castigo, a cadeira branca.”

Sara, Gestora, Licenciatura e Pós-Graduação

Outras referem que põem os filhos no sofá, sem ver televisão e sem brincar.

A recompensa é utilizada, na maior parte das vezes quando a criança se porta bem, quando come tudo, quando obedece. As mães recompensam os filhos a dar qualquer coisa que a criança queira, a elogiar, a dar beijinhos e abraços, a dar bombons.

Houve ainda uma mãe que referiu:

“Sim, muitos beijinhos, pode ir brincar com outros brinquedos que estão guardados, reservados precisamente para essas situações...E conto duas histórias à noite, também como recompensa. Quando ela se porta bem pergunta: “Mãe vou ter duas histórias?”

Sara, Gestora, Licenciatura e Pós-Graduação

Antes de entrar no jardim de infância, o dia-a-dia das crianças pouco difere. Este facto pode ter a ver com a idade das crianças, pois a maioria entrou para o jardim de infância ainda bebé, o que implica que o dia-a-dia se restringisse a ficar com a mãe em casa, comer, dormir e pouco mais.

Quanto às crianças que entraram mais tarde no jardim de infância, entre os 2 e 4 anos, estas ficam, na sua maioria ao cuidado da avó.

“Eles ficavam com a minha mãe, na casa da minha mãe, eles foram os dois com praticamente a mesma idade, dois anos, como um é de Dezembro, outro é de Janeiro, eles não foram nesse ano lectivo, por isso tinham praticamente dois anos. E portanto ficavam com a minha mãe, ia pô-los de manhã, brincavam, viam televisão, depois a minha mãe dava-lhes o almoço, eles faziam o seu soninho após o almoço e depois era praticamente a hora de eu ir buscá-los, e levá-los para casa.”

Marta, Jurista, Licenciatura e Pós-Graduação

“No caso dela, ia pô-la de manhã à casa da minha mãe, ela passava lá o dia, comia, dormia e brincava lá e depois só a ia buscar à noite.”

Sofia, Assistente Administrativa, 12º ano

Quanto à assistência de televisão, a maior parte das mães refere que os filhos não assistiam televisão. Este facto deve-se novamente á idade das crianças, a maior parte bebé antes da entrada no jardim de infância.

Não obstante, duas mães afirmam que os seus filhos não viam muita televisão:

“A Maria nunca foi de ver televisão, ela aguenta 30 minutos no máximo, gosta mais de andar a ver, a mexer, buscar coisas para brincar e puxar por nós para brincar com ela.”

Marta, Jurista, Licenciatura e Pós-Graduação

“Viam alguma, mais desenhos animados.”

Sofia, Assistente Administrativa, 12º ano

Depois de entrar no jardim de infância o dia-a-dia da criança altera-se. A criança vai de manhã para a escola, regressa a casa da parte da tarde. Ao chegar a casa, a maioria das mães afirma que a criança brinca com os seus brinquedos, e algumas referem que vê televisão.

Quem vai pôr e buscar os filhos à escola é sempre a mãe.

Duas mães mencionaram que, por vezes, gostam de alterar o quotidiano da criança:

“...às vezes vamos ao supermercado, às vezes posso dar uma volta com eles.”

Inês, Gestora, Licenciatura

“... quando consigo saio às 16h para ir buscá-los,... dou uma voltinha com eles, ou vou ao supermercado com eles e a seguir para casa.”

Marta, Jurista, Licenciatura e Pós-Graduação

Algumas mães mencionaram que faz parte do quotidiano dos seus filhos, a leitura de uma história antes de dormir:

“Depois de entrar no infantário, entrou um pouco naquelas rotinas do fim do dia, brinca um bocadinho, toma banho, janta, brinca mais um bocadinho, história, cama.”

Maria, Psicóloga, Licenciatura e Pós-Graduação

Quando ela se porta bem pergunta: “Mãe vou ter duas histórias?”

Sara, Gestora, Licenciatura e Pós-Graduação

As mães referem que os seus filhos, na sua maioria brincam com os seus brinquedos, os mais crescidos além de brincar, jogam no computador e fazem desenhos, riscos.

Em relação às tarefas, é unanime entre as mães que a criança como tarefa só sabe brincar sozinha.

No que concerne a actividades com adultos, estas mães mencionam:

“Tudo, seja no computador, se for para jogar, brincadeiras no tapete, se for para ver um bocadinho de televisão. Ele pede muito... Entretém-se assim às vezes sozinho com os carrinhos, com os legos, mas mesmo assim pede sempre para construir, brincar com ele.”

Maria, Psicóloga, Licenciatura e Pós-Graduação

“Por exemplo nesta fase, eles estão muito a fazer desenhos, e eles gostam que esteja um adulto com eles... Quando é para fazer colagens eu também faço com eles, às vezes recortes. Quando vem os trabalhos da escola para fazer colagens, eu faço com eles.”

Marta, Jurista, Licenciatura e Pós-Graduação

“Principalmente jogos...comigo.”

Sofia, Assistente Administrativa, 12º ano

Todas as mães afirmam que as suas crianças gostam de ver televisão. Apesar disso três mães afirmam que os filhos vêem pouca televisão:

“... vê pouco. E mesmo antes era mais coisas coloridas, música, aqueles bonecos elementares para bebé.”

Beatriz, Assistente Administrativa, 11º ano

“Não muita, há tão pouco tempo e tanta coisa para fazer. Ele tipo é capaz de ver meia hora, uma hora, mas não vê todos os dias, há dias que nós nem ligamos a televisão.”

Maria, Psicóloga, Licenciatura e Pós-Graduação

“..quando fica de noite já não pode ver televisão, é só para os adultos.

Vê de manhã só, antes de ir para a escola...”

Sara, Gestora, Licenciatura e Pós-Graduação

As crianças gostam geralmente de assistir a desenhos animados, na sua maioria vêm o Panda, Nickelodeon, Disney Channel, independentemente de ser menina, ou menino.

Mas existem dois casos, nos quais o género parece influenciar a preferência televisiva, no caso da menina:

“Vê desenhos animados, os vídeos da Barbie, mais os da Barbie, o Noddy.”

Sara, Gestora, Licenciatura e Pós-Graduação

No caso do menino:

“Ele adora o homem-aranha, ele tem um fascínio, por isso ele imita o homem-aranha, faz aquelas coisas com as mãos como se tivesse a deitar teias, sabes? Passa a vida a fazer isso, e quer o fato do homem-aranha, e tem montes de coisas do homem-aranha porque ele adora o home-aranha porque o vê na televisão. Para ele é um herói.”

Marta, Jurista, Licenciatura e Pós-Graduação

Todas as mães afirmam que estão satisfeitas com o modo como os seus filhos passam o seu dia-a-dia. Porém duas mães referem que gostariam de estar mais tempo com os seus filhos:

“Estou...a solução ideal seria se eu pudesse passar mais tempo com ele mas dentro daquilo que é possível...”

Maria, Psicóloga, Licenciatura e Pós-Graduação

“Agora se eu pudesse ir buscá-los sempre cedo eu preferia, se eu pudesse mudar se calhar mudava isso, mudava o tempo que eles estão na escola. Eu tento que eles estejam na escola o menos possível, mas que é bastante.”

Marta, Jurista, Licenciatura e Pós-Graduação

Quando as crianças foram pela primeira vez para a escola, todas elas foram alvo de uma adaptação feita á responsabilidade da própria instituição que consiste em deixar a criança gradualmente, de dia para dia, mais tempo, com o intuito de minimizar o sentimento de separação dos pais.

O primeiro dia no jardim de infância de uma forma geral correu bem para todas as crianças. A maioria das mães refere o facto de a criança ser ainda bebé como motivo da boa aceitação no primeiro dia, como por exemplo:

“...ela era tão pequenina que não sei se ela se apercebeu daquela diferença de estar em casa e de ir para a escola. Penso que ela não se deve ter apercebido muito.”

Inês, Gestora, Licenciatura

“...ele era tão bebezinho. Eu acho que ele nem sentiu praticamente, mesmo. Eu acho que senti mais do que ele. Acho que ele ficou assim bem, normal. Eu acho que sai de lá com o coração apertado, mas ele não se notava nada.”

Maria, Psicóloga, Licenciatura e Pós-Graduação

Todas as mães estão satisfeitas com a permanência dos seus filhos no jardim de infância. Apontam algumas coisas que consideram correr melhor, outras pior, mas de uma forma geral, todas se consideram satisfeitas.

Como factores que consideram correr melhor, surgem mães que afirmam:

“...com as educadoras corre tudo bem, a interacção que existe entre a escola e a família também gosto, eles apelam bastante à participação dos pais, envolvem muito os pais nas actividades e é próximo, nós sentimos-nos à vontade para também dizermos o

que não gostamos, tem sido uma relação muito fácil, também educadora é muito boa, o infantário tem boas condições.”

Maria, Psicóloga, Licenciatura e Pós-Graduação

“Na escola deles especialmente o que eu acho que aquilo tem de bom é que aquilo acaba por ser familiar que as salas todas convivem e tem muitos espaços verdes, então no Verão eles brincam imenso ao ar livre. A escola nesse aspecto em termos de infra-estruturas é muito boa, as salas são pequenas, mas em termos de arredores é muito bom.”

Marta, Jurista, Licenciatura e Pós-Graduação

Segundo Bezozzi⁵⁸, os professores sentem-se muito dependentes da cooperação dos pais. Os constantes apelos para uma colaboração harmoniosa entre a família e a escola reforçam os riscos que os adultos correm se não conseguirem funcionar como um verdadeiro *team*.

Perrenoud (2001) afirma que a divisão do trabalho educativo faz com que entre a família e a escola surja um sistema de interdependência e de comunicação muito mais denso e complexo comparativamente à divisão que existe entre a família e o mundo laboral dos adultos.

“As professoras são espectaculares, são preparadas, são humanas, gostam dos miúdos, vê-se que os miúdos se relacionam bem com elas, sentem saudades.”

Sara, Gestora, Licenciatura e Pós-Graduação

⁵⁸ Referido em Perrenoud (2001).

Em relação ao que corre pior:

“O que tem de pior é que eles têm a educadora só de manhã, a parte da tarde ficam com as auxiliares. O ideal seria uma educadora de manhã e outra à tarde.”

Marta, Jurista, Licenciatura e Pós-Graduação

“O pior são as actividades, é que ela tem actividades extra escola, mas são na escola, e os miúdos são deixados apenas com a empresa que vai lá dar essa actividade, e ontem reclamei, não concordei. Os miúdos não estavam a aprender nada, os professores só gritavam com eles, não os conseguiam acalmar...”

O que funciona menos bem é o horário de funcionamento, fecha as 18h30, pelo menos às 19h / 19h30 acho que devia fechar nos dias de hoje.”

Sara, Gestora, Licenciatura e Pós-Graduação

De uma forma geral as mães elogiam a relação escola-família, os bons arredores, a postura das educadoras, o bom cuidado com os filhos.

E contestam o horário das educadoras, actividades extra-escolares sem o devido acompanhamento e o horário.

Todas as mães afirmam que os jardins de infância que os filhos frequentam realizam reuniões e festas. Todas as mães afirmam participar nesses eventos.

No que concerne ao papel dos pais / professores na educação das crianças, a maioria das mães considera que os pais e professores têm uma preocupação comum.

“Acho que devem ter papeis comuns, porque é assim quando ela está na creche, e no início...ela agora ela já tem a noção de muita coisa, mas por exemplo nós tentamos sempre conciliar o que ela faz em casa e o que ela faz na creche. E depois na creche se elas dizem que ela tem fazer uma coisa, falam connosco para nós continuarmos essa parte, ou essa educação nessa coisa também em casa. Por exemplo quando ela começou a comer sozinha, a educadora disse: “não dê na boca”, não sei quê, tem os talheres, eles têm que saber que têm os talheres e como devem comer, portanto penso que há uma continuação de um lado e do outro.”

Inês, Gestora, Licenciatura

“Eu acho que deve haver um trabalho conjunto, na medida do possível. Eu nesta escola sinto isso, alguma sugestão, algum tema que nós achamos que deve ser abordado, aliás ela no início do ano sugere mesmo se em relação às visitas de estudo, se nós achamos que eles devem fazer ou não. Eu acho que tem que haver um papel interligado mesmo de forma aos pais continuarem as regras que são transmitidas na escola, ou o contrário.”

Maria, Psicóloga, Licenciatura e Pós-Graduação

“Acho que em termos emocionais os pais e os educadores têm um papel semelhante, nós em casa e eles na escola.

Em termos pedagógicos, se eles estão na escola, na escola é que eles não se podem descuidar mesmo. Nós em casa, se calhar podemos contribuir, mas eles na escola têm, esse papel mais acentuado do que nós.”

Marta, Jurista, Licenciatura e Pós-Graduação

“Separação de papeis acho que não. E este ano principalmente é o ano da parceria escola e família. A escola tem uma pasta que todas as semanas vai a casa de um para fazerem um trabalho e depois levam à sexta-feira o trabalho feito, principalmente para fomentar a parceria. A escola dá o tema e os pais fazem. Fomentam mesmo a educação em parceria dos nossos filhos. Concordo muito com isto e faço o possível, faço trabalhos mesmo sem a educadora pedir, faço trabalhos para a escola dentro dos temas.”

Sara, Gestora, Licenciatura e Pós-Graduação

A relação com a comunidade, antes de entrar no jardim-de-infância, resume-se a passeios e convívios familiares.

Só após a entrada da criança no jardim de infância, as crianças começam a ter acesso a outro tipo de apoios.

No que concerne aos apoios disponibilizados às crianças, todas as mães matricularam os filhos no jardim de infância, apoio educativo; e nenhuma refere o apoio religioso.

Em relação ao apoio desportivo, as crianças além de frequentarem a ginástica incluída no plano curricular, praticam a natação, motricidade humana e basquete. Relativamente ao apoio cultural, as crianças além de frequentarem o inglês ou a música que está incluída no plano curricular, frequentam também escuteiros e academia de inglês.

Em relação ao convívio com amigos, a maioria das mães afirma que os filhos vão a festas de aniversário de amigos, já dormem em casa de amigos, etc..

“Só nos aniversários.”

Sara, Gestora, Licenciatura e Pós-Graduação

“Já, ela vai à casa dos amigos e adora ficar na casa dos amigos, a dormir e tudo com a idade que ela tem. Ela dá-se muito bem...gosta de estar em casa, mas também gosta muito de estar fora de casa. E se ela se dá bem com uma criança quer ficar.”

Inês, Gestora, Licenciatura

“Ele já pede, telefona no fim-de-semana para ir à casa de um amigo, para um amigo vir à casa dele... Mas às vezes um dorme na casa do outro. Ele é mais agarrado, mas penso que terá a ver agora com a situação da separação, ele está mais agarrado. Mas os amigos já andam para lá e para cá e dormem. Ele quer mais é que as pessoas venham à casa dele, não é tanto de ir para a casa dos outros.”

Maria, Psicóloga, Licenciatura e Pós-Graduação

“A Maria já foi dormir a casa de uma amiguinha, e essa amiguinha já veio dormir à casa dela.”

Marta, Jurista, Licenciatura e Pós-Graduação

A maioria das mães não vê desvantagens na relação do filho com os amigos. Pelo contrário, todas encaram como vantajosa este tipo de relação.

“A vantagem tem a ver com a independência e a autonomia também e eles estarem bem com o sentimento de vinculação segura.

Maria, Psicóloga, Licenciatura e Pós-Graduação

“É sempre bom, senão eles ficam um “bichinho do buraco”, não se habituarem só ao infantário e a casa, eles também têm que perceber que existe outra vida além dessa.”

Marta, Jurista, Licenciatura e Pós-Graduação

“É bom, eles ficam contentes e prepara-os também para a vida, para o que existe na relação, para as componentes da tristeza, quando um amigo nos trata mal, ou bate, quando nos traí; e também para a alegria porque cria um espírito de equipa ao estarem todos juntos.”

Sara, Gestora, Licenciatura e Pós-Graduação

Estas mães proporcionam de facto aos filhos a vivência deste tipo de relacionamento, a amizade.

É de notar que após a entrada no jardim de infância as crianças, de forma geral, apesar de começarem a ter horários e rotinas mais definidas, passam também a ter um papel mais activo na sociedade, passam a ter uma vida fora de casa, escola, apoios e convívios. O que faz com que os pais tenham que adoptar estratégias educativas diferentes das adoptadas até então.

No que concerne aos estudos, a maioria das mães afirma que gostaria que o seu filho tirasse um curso superior.

Duas destas mães fazem referência à importância de ter um curso superior, mas também à formação ao longo da vida:

“...o que nós queremos é mesmo que eles sigam e prossigam os estudos, inclusivamente até estudos superiores... independentemente da profissão que venha a escolher, à partida a formação nunca é demais.”

Maria, Psicóloga, Licenciatura e Pós-Graduação

“...que vá estudando porque eu acho que é bom ir estudando, não só pelo facto de ter um curso, mas para se ir actualizando, andar actualizada.”

Sara, Gestora, Licenciatura e Pós-Graduação

A nível profissional, a maioria das mães afirma que o que é importante é o filho ter uma profissão que o realize, que goste e que tenha sucesso no que fizer:

“Gostaria que ele tivesse um a profissão que o realizasse”

Beatriz, Assistente Administrativa, 11º ano

“Em termos profissionais espero que seja bem sucedido, que faça uma coisa que goste, principalmente que goste.”

Maria, Psicóloga, Licenciatura e Pós-Graduação

No que concerne ao nível social, as mães consideram, na sua maioria, como importante para a vida em sociedade, ser uma pessoa sociável, que se dê bem com os outros, que tenha facilidade de relacionamento, como exemplo:

“...que se dê bem com as outras pessoas.”

Beatriz, Assistente Administrativa, 11º ano

“Mas que fosse essencialmente uma pessoa honesta, que tivesse facilidade de relacionamento, que tivesse uma boa rede social de apoio para se sentir integrado. Não precisava de ser rico... não tem ver com riqueza, tem mais a ver com a parte social, muita amizade, muita rede social de apoio, muitos amigos, muita amizade.”

Maria, Psicóloga, Licenciatura e Pós-Graduação

Estas mães prevalecem sobretudo factores que facilitem o “bem viver” em sociedade.

Em relação a um sonho para as suas crianças. A maioria das mães aspiram que as suas crianças sejam felizes, uma minoria refere o sucesso pessoal e profissional.

7.2. Estilo Casulo

As mães quando questionadas acerca dos valores que transmitem ao seu filho elegem maioritariamente a responsabilidade, seguido da obediência. Embora uma mãe tenha referido que:

“Tento levá-los à missa, para passar aqueles valores também que eu tive”.

Cristina, Costureira, 6º ano

No que concerne às qualidades, estas mães referem principalmente qualidades a nível individual, na óptica de cada criança:

“Valente, adulta, responsável e ponderada.”

Ana, Empregada de Mesa, 4ª classe

“Não espero nada de excelente...já se sabe que não vale a pena exigir muito... só espero que ela seja uma menina normal e que seja bem-educadinha.”

Leonor, Trabalhadora de Linha, 6º ano

“As qualidades que a mãe tem, o pai tem e o irmão...que por enquanto o irmão tem...ela vem neste ambiente, penso que vai ter boas qualidades...Digo como o meu mais velho porque ele é bom aluno, um bom filho, eu não tenho razões de queixa do meu filho”

Luísa, Empregada Doméstica, 4ª classe

“Que seja carinhoso...mas carinhoso, ele é...é meiguinho. Que seja bom.”

Susana, Empregada Doméstica, 4ª classe

Uma mãe referiu uma preocupação com a vida em comunidade do seu filho:

“Que seja bom em tudo, na escola...no trabalho...”

Joana, Pasteleira, 4ª classe

Uma mãe deixa patente as dificuldades que passou, e espera que tudo seja diferente para os seus filhos:

“A gente espera sempre que eles sejam melhores que a gente...eu tento passar isso, eu costumo dizer a eles: “vocês que estudem porque a mãe não teve o que vocês hoje têm para estudar”. Eu só pude estudar até o 6º ano, a minha mãe teve muitos filhos. Eu tento lhes ensinar e dizer: “vocês que estudem aproveitem para poder ser alguém na vida. Porque se vocês hoje não estudarem, não conseguem ter um trabalho como deve ser”.

Cristina, Costureira, 6º ano

Relativamente aos defeitos estas mães realçam novamente uma individuação da criança, na sua maioria, factores pessoais da criança, tais como a teimosia.

Apesar disso, duas mães referem factores de origem externa:

“...às vezes os pais dão boas orientações aos filhos, e os filhos dão uma cambalhota para o outro lado...só basta as más companhias...más amizades...e lá foi.”

Ana, Empregada de Mesa, 4ª classe

“...hoje em dia isso da droga...tenho muito medo.”

Susana, Empregada Doméstica, 4ª classe

A criança é vista numa perspectiva individual, embora uma minoria de mães faça alusão a factores directamente envolvidos com a vida social.

Uma preocupação distinta tem a classe mais alta que na sua maioria refere temer como defeitos, factores ligados à vida em comunidade.

Quando questionadas acerca do tipo de problemas, as mães na sua maioria afirmam que os filhos nunca lhe deram problemas, embora duas mães tenham referido:

“Á tempos na escola caiu, mas foi coisa leve.”

Joana, Pasteleira, 4ª classe

“O único problema que ela me deu foi só aquela coisa da asma, quando esteve doentinha.”

Leonor, Trabalhadora de Linha, 6º ano

No que concerne às regras estipuladas para as crianças, a maioria das mães refere a hora de deitar, que varia entre as 21h e as 22h, com excepção do fim-de-semana. É referida ainda a hora de comer e a hora do banho. Uma mãe referiu também:

“Agora estão proibidos de comer batata frita, só uma vez por semana. Para sair, para ir ao parque é só uma vez por semana”

Cristina, Costureira, 6º ano

Uma mãe faz alusão à inexistência de regras:

“Não, não há regras...é o dia normal...ele ainda é muito pequenino para ter regras.”

Joana, Pasteleira, 4ª classe

Outra mãe referiu que:

“Tem regras...mas ele obedece mais na creche do que em casa...sou sincera.”

Susana, Empregada Doméstica, 4ª classe

A forma de transmitir estas regras, é consensual, sobretudo na base do dialogo e da rotina.

No que concerne aos castigos, duas mães, Susana (Empregada Doméstica, 4ª classe) e Cristina (Costureira, 6º ano) afirmam não os aplicar.

A maioria afirma que os aplica quando os filhos se portam, por teimosia, ou mesmo por rebeldia.

“Cada vez mais, ele está muito rebelde.”

Joana, Pasteleira, 4ª classe

Como exemplo dos castigos aplicados foi referido na sua maioria a ida para o quarto e a retirada de benefícios. Há ainda uma mãe que refere ter lá em casa, a cadeira do castigo:

“Mando ela se sentar na cadeira pequenina da cozinha, fica lá quietinha.”

Leonor, Trabalhadora de Linha, 6º ano

A recompensa é utilizada, na maior parte das vezes quando a criança se porta bem, quando come tudo, quando obedece. As mães recompensam os filhos a dar qualquer coisa que a criança queira, a elogiar, a dar beijinhos e abraços.

“Dou-lhe um beijinho...o que mais lhe posso dar? E também lhe digo que fez bem.”

Susana, Empregada Doméstica, 4ª classe

É de referir que uma mãe afirma não utilizar a recompensa:

“Não, quando ele faz uma coisa bem feita...não. Mas se ele faz mal feita aí dou-lhe um castigo.”

Joana, Pasteleira, 4ª classe

Esta mãe adopta a estratégia de punir quando o seu filho faz uma coisa mal feita e fica indiferente quando sucede o contrário.

Outras duas mães, Susana (Empregada Doméstica, 4ª classe) e Cristina (Costureira, 6º ano), adoptam uma estratégia inversa, não punem quando o seu filho faz uma coisa mal feita, mas recompensam quando se porta bem.

Antes de entrar no jardim de infância, o dia-a-dia das crianças pouco difere. Conforme já mencionei este facto pode ter a ver com a idade das crianças, pois a maioria entrou para o jardim de infância ainda bebé, o que implica que o dia-a-dia se restringisse a ficar com a mãe em casa, comer, dormir e pouco mais.

Quanto às crianças que entraram mais tarde no jardim de infância, entre os 2 e 4 anos, estas ficam geralmente ao cuidado da própria mãe, ou de uma ama.

“Antes de entrar...ele levanta-se mais tarde, 9h, 9h30...eu ia pô-lo à casa da ama e depois ia buscá-lo às 18h.”

Cristina, Costureira, 6º ano

“Ela passava o dia em casa, o irmão ia para a escola, o pai ia trabalhar e ela ficava em casa comigo. Quando acordava, brincava, comia...ficava ali por casa.”

Luísa, Empregada Doméstica, 4ª classe

Nota-se uma distinção em relação á outra classe, onde nestas circunstâncias a criança fica ao cuidado da avó.

Quanto à assistência de televisão, a maior parte das mães refere que os filhos não assistiam televisão. Este facto deve-se novamente á idade das crianças, a maior parte bebé antes da entrada no jardim de infância.

Não obstante, uma das mães das quatro crianças que entraram mais velhas na escola, afirma que o seu filho não via televisão:

“Não, agora gosta mais de ver televisão.”

Cristina, Costureira, 6º ano

Apenas uma mãe afirma que a filha gosta e vê muita televisão:

“Ela adora a MTV, acorda quer ver a MTV e quem deixar está um dia inteiro...Ela conhece aqueles cantores todos, danças, tudo...o irmão até fica espantado.”

Luísa, Empregada Doméstica, 4ª classe

Depois de entrar no jardim de infância o dia-a-dia da criança altera-se. A criança vai de manhã para a escola, regressa a casa da parte da tarde. Ao chegar a casa, a maioria das mães afirma que a criança brinca com os seus brinquedos, e algumas referem que vê televisão.

Na maior parte dos casos é a mãe que vai pôr o filho à escola, com excepção de uma mãe:

“...preparo tudo bem preparadinho, coloco-lhe o cachecol, o barretinho, agora com este tempo e vou leva-la à minha amiga que vai pô-la à creche.”

Leonor, Trabalhadora de Linha, 6º ano

Quem vai buscar os filhos à escola, na maior parte dos casos é também a mãe, com excepção de dois casos:

“...a minha mãe é que vai buscá-lo, às 18h30, até às 19h, eu só saio às 20h.”

Joana, Pasteleira, 4ª classe

“...quando é 18h...17h45 a minha mãe vai lhe buscar. Quando a minha mãe não pode vai a minha filha, porque saiu do trabalho mais tarde não me dá tempo ir buscar o pequeno.”

Susana, Empregada Doméstica, 4ª classe

Estas mães devido ao horário de trabalho, ou porque entram no trabalho demasiado cedo, ou saem demasiado tarde, não lhes permite nem pôr, nem buscar os filhos.

Estas mães não fazem referência nem a alterações, actividades diferentes no quotidiano da criança após a saída da escola, nem a leituras de histórias antes de dormir á semelhança do que descrevem as mães da classe mais alta.

As mães referem que os seus filhos, na sua maioria brincam com os seus brinquedos, os mais crescidos além de brincar fazem desenhos, riscos.

Duas mães afirmam que:

“Nos fins-de-semana, ela gosta de fazer o que faz na escola, depois faz conversas como se tivesse ali os colegas...”Tu vais fazer isto”. Tudo o que as educadoras dizem e fazem, ele imita...imagina que estão todos com ela.”

Luísa, Empregada Doméstica, 4ª classe

“Depois senta os bonecos todos no sofá, este é o João, este é o Pedro, a Francisca e tal, depois diz “Portas-te mal, uma bolinha vermelha”. Tudo o que se passa na sala no dia, ela faz...Ela também agarra em pioneses, faz os seus quadros, recorta e prega na parede, percebe?”

Ana, Empregada de Mesa, 4ª classe

Em relação às tarefas, é unanime entre as mães que a criança como tarefa só sabe brincar sozinha.

No entanto há uma mãe que menciona que o seu filho gosta de ajudar o pai a cuidar dos animais, então tem como sua tarefa:

“Além de brincar...tira os ovos...isso ele vai só.”

Cristina, Costureira, 6º ano

No que concerne a actividades com adultos, duas mães afirmam não ter tempo para fazer actividades com os seus filhos:

“Não, é mais com o irmão...ele tem mais disponibilidade, mais vagar...a gente cá está em casa a fazer a vida de casa...nem sempre temos tempo...”

Leonor, Trabalhadora de Linha, 6º ano

“Fica só comigo e com a minha filha...mas fica mais com a minha filha...enquanto eu me governo.”

Susana, Empregada Doméstica, 4ª classe

Outras mães referem que as actividades que fazem com os filhos, tem a ver com o facto de estes quererem imitar e/ou ajudar os adultos:

“Ela tem outra coisa...se eu tiver a fazer uma coisa, ela quer fazer igual, ainda ontem estava a fazer crochet, ela foi buscar uma agulha e tudo para se sentar ali e disse “Tu tens que me ensinar como é que se faz crochet”.

Ana, Empregada de Mesa, 4ª classe

“...ele gosta de ir com o pai dar comer aos animais, às galinhas, tirar os ovos...deitar comer aos cachorros.”

Cristina, Costureira, 6º ano

As mães pertencentes à classe mais alta não fazem referência à falta de tempo para fazer actividades com o seu filho, nem a actividades por imitação ou ajuda.

Todas as mães afirmam que as suas crianças gostam de ver televisão, sobretudo desenhos animados, gosto unanime entre meninas e meninos.

Há ainda uma menina que tem uma preferência distinta, não pede para ver desenhos animados:

“Acorda quer ver a MTV...”

Luísa, Empregada Doméstica, 4ª classe

Todas as mães afirmam que estão satisfeitas com o modo como os seus filhos passam o seu dia-a-dia.

Quando as crianças foram pela primeira vez para escola, todas elas foram alvo de uma adaptação feita á responsabilidade da própria instituição.

No entanto, duas mães mencionaram ter conversado com eles, com o intuito de os prepara para a escola:

“Sim eu preparei-o, como ele nunca tinha estado no jardim de infância...depois na escola ele não ia ter nenhum amigo que tivesse com ele, então eu preparei disse que ele ia para uma escola, que a irmã já estava numa sala ao lado e que ele ia ficar noutra...nunca imaginei sequer que ele ia ficar numa sala e ela noutra quase encostados...mas eu preparei...depois disse que ia ter muitos meninos, que ele ia gostar, que ia aprender a pintar, a escrever...ele foi até entrou bem, não estranhou...”

Cristina, Costureira, 6º ano

“Ela já dizia que queria ir para a escola, porque via o irmão ir. Então eu comecei a lhe dizer “Tu vais para a escola, falta-te este tempo assim ou assado”, “Estás quase a ir par a escola”. Fui lhe mostrando o que ia comprando para a escola, a mochila, umas sapatilhas novas...e ela andava feliz da vida. Ela adora a escola.”

Luísa, Empregada Doméstica, 4ª classe

No caso destas duas mães, os seus filhos já entraram com 4 anos na escola, o que implica que elas já tenham que ter conversado com as crianças sobre a mudança que iam ser alvo, pois com essa idade elas já têm a real percepção da mudança.

O primeiro dia no jardim de infância de uma forma geral correu bem para todas as crianças. Uma mãe refere que o facto de estar presente e de o primeiro dia ser por pouco tempo a estada na escola, favorece o bem-estar da criança, no primeiro dia:

“Gostou porque eu estava ali sentada ao pé dele, ele só tinha 7 meses”

Susana, Empregada Doméstica, 4ª classe

Todas as mães estão satisfeitas com a permanência dos seus filhos no jardim de infância. Apontam algumas coisas que consideram correr melhor, outras pior, mas de uma forma geral, todas se consideram satisfeitas.

“Acho que é o horário dá sempre para pôr e buscar. Elas dão comer bem, dão a papinha, dão tudo... Elas são excelentes...as que têm calhado a ela, eu gosto bastante”

Leonor, Trabalhadora de Linha, 6º ano

Como factores que consideram pior, surgem mães que afirmam:

“São tudo crianças...mas eu não gosto é quando elas se batem umas nas outras... Estão quatro senhoras a ver elas...claro que a gente não pode bater nos filhos dos outros mas magoa a gente...às vezes ela chega com uma marquinha aqui, uma aqui, um lábio cortado...Sabe-se que são tudo crianças da mesma idade, o que se vai fazer?”

Leonor, Trabalhadora de Linha, 6º ano

“...há coisas às vezes na escola que eu não concordo, quando não há educadora, ficar ali a auxiliar a tomar conta das crianças, isso é que eu não concordo. Mas elas agora têm umas substitutas, tem lá duas, quando a educadora não está, fica lá outra a substituir. Mas também noto que a criança não se adapta facilmente a isso, porque quando a minha filha chega à sala que não vê a educadora dela, é um desgosto.”

Ana, Empregada de Mesa, 4ª classe

“Era...por exemplo ela adora leite quente, mas ali elas não dão, dão leite frio, no Verão não é mau...mas no Inverno...a minha filha sofre de amigdalites... No Verão tudo muito em, está calor...mas no Inverno é diferente... E o almoço...só dão um prato...lá em cima, davam uma sopa, o segundo prato e uma sobremesa. Ali é só um prato, se a criança não gostar, não come outra coisa. A escola pública tem muitas vantagens, mas também tem muitas desvantagens... Na privada havia iogurtes...porque a criança lancha às 15h, a creche fecha às 18h30, ora das 15h às 18h30 a criança vai sentir fome, havia um iogurte para as crianças aguentarem até os pais chegarem, aqui...nada.”

Ana, Empregada de Mesa, 4ª classe

“...eu acho que elas deviam fazer sempre, uma sopa, o primeiro prato. Porque muitas vezes, se eles não gostam do segundo prato ficam de barriga vazia. Digo isto porque é assim que eu faço em casa, dou-lhe sempre primeiro a sopa, se ela não comer o segundo já não me importo.”

Luísa, Empregada Doméstica, 4ª classe

De uma forma geral as mães elogiam a relação escola-família, a postura das educadoras, o bom cuidado com os filhos.

E contestam sobre a substituição das educadoras, a alimentação e a atitude das crianças umas com as outras.

Todas as mães afirmam que os jardins de infância que os filhos frequentam realizam reuniões e festas. No que concerne á participação nesses eventos, metade das mães afirma não participar:

“...geralmente a essas coisas o meu marido é que vai.”

Cristina, Costureira, 6º ano

“Ultimamente não tenho ido, não posso, o horário não dá. Mas a minha mãe vai.”

Joana, Pasteleira, 4ª classe

Uma mãe afirma apenas participar nas reuniões:

“Às reuniões...às festas às vezes não vou, mas quando eu não vou, vai a minha filha, quando a minha filha não vai, vai a minha mãe. Ou uma, ou outra vão se eu não puder ir.”

Susana, Empregada Doméstica, 4ª classe

Esta atitude perante as actividades escolares diverge das mães das classes mais altas que participam todas em todos os eventos promovidos pelo jardim de infância.

No que concerne ao papel dos pais / professores na educação das crianças, as mães dividem-se, metade defende que os pais e professores têm um papel comum:

“Sim acho que deve ser igual...acho que é importante ensinarmos as mesmas coisas.”

Susana, Empregada Doméstica, 4ª classe

mas fazem referência que apesar do papel ser comum, dão mais, ou algo diferente aos filhos que a educadora não é capaz:

“Acho que deve ser igual...em termos gerais acho que sim. Mas acho que a educação que nós, os pais passamos para eles é diferente do que as educadoras.”

Luísa, Empregada Doméstica, 4ª classe

“Eu penso que é igual, elas dão carinho como eu dou, eu muitas vezes chego lá e elas estão dando beijinhos a ela...Penso que a mãe dá mais que uma educadora que tem tantos meninos para cuidar...penso que uma mãe dá mais carinho...mas eu vejo que eles gostam dela.”

Leonor, Trabalhadora de Linha, 6º ano

A outra metade considera que os papéis são distintos, chegam a desvalorizar a formação da educadora:

“Eu acho que é separado. Elas nunca podem ir ao encontro da nossa educação, é totalmente diferente...A educadora nem tem filhos, ela sabe lá...só sabe o que estudou.”

Ana, Empregada de Mesa, 4ª classe

“Acho, veja lá elas põem ele a dormir sem fralda e sem chucha, eu em casa não faço assim, ponho à minha maneira. Eu em casa deito-me com ele a pôr ele a dormir, na escola, não, ele deita-se sozinho. Elas lá educam à maneira delas, eu em casa educo à minha maneira, é assim.”

Joana, Pasteleira, 4ª classe

Apenas uma mãe valoriza a formação que a educadora possui:

“Não acho que tem que ser diferente... ela lá tem outra formação que a gente não tem; a educadora lá, eu vejo que tem uma educação diferente..ensinam canções, depois têm tudo à mão, têm pinturas... Em casa é sempre diferente...a nossa preocupação é outra...”

Cristina, Costureira, 6º ano

A relação com a comunidade, antes de entrar no jardim-de-infância resume-se, à semelhança do que acontece no estilo integral, a passeios e convívios familiares.

Só após a entrada da criança no jardim de infância, as crianças começam também a ter acesso a outro tipo de apoios. Nomeadamente o educativo, a criança passa a participar o jardim de infância, que lhe dá acesso devido ao plano curricular a outro tipo de apoios, ginástica (apoio desportivo) e música ou inglês (apoio cultural).

É de notar que as mães de classe social mais alta facultam aos filhos outro tipo de apoios, extra-escolares, nomeadamente natação, motricidade humana, basquete, escuteiros e academia de inglês.

Em relação ao convívio com amigos, todas as mães afirmam que os filhos não convivem com amigos, porém uma mãe referiu que:

“Não, ele à dias foi a casa de um amigo dele, mas não quis ficar lá, só quis dar o presente, cantar os parabéns e vir embora.”

Cristina, Costureira, 6º ano

Este discurso e prática é inverso ao das mães de classe social mais alta que deixam os filhos ir a festas de aniversário de amigos, dormir em casa de amigos, etc..

A maioria das mães não vê desvantagens na relação do filho com os amigos. Pelo contrário todas encaram como vantajosa este tipo de relação.

Apesar de todas as mães considerarem como vantajosa este tipo de relação, apenas as mães de classe social mais alta deixam de facto os filhos encararem e viverem este tipo de relação.

No que concerne aos estudos, a maioria das mães afirma que gostaria que o seu filho tirasse um curso superior.

Duas mães justificam a sua expectativa:

“Querida que ela fosse o que eu não fui, o que eu não pude ser...Gostava que ela estudasse, que pensasse que estudar é um futuro garantido. Embora haja problemas para arranjar emprego, sempre se consegue...Como eu não tive oportunidades de estudar, eu gostava que a minha filha gostasse da escola, que estudasse, para tirar um curso no futuro.”

Ana, Empregada de Mesa, 4ª classe

“Eu gostava que ele um dia se formasse, tirasse um curso...para não ser como eu.”

Cristina, Costureira, 6º ano

Outras duas mães afirmam não ter, ou ter poucas expectativas pois consideram que:

“é uma coisa que vai acontecer porque tem que acontecer, já está destinado...mas agora eu a prever não.”

Joana, Pasteleira, 4ª classe

“desde que tenha notas boas, que dê para passar...Que seja o que Deus quiser, Deus já destinou o caminho dela também...”

Leonor, Trabalhadora de Linha, 6º ano

A nível profissional, metade das mães afirma que gostaria que o filho tivesse uma profissão a seu gosto, à sua escolha.

Das restantes mães que opinaram em relação a este tema, pois houve uma mãe que afirmou não ter qualquer expectativa, fizeram alusão a profissões em concreto.

Uma evidencia-se receosa no que diz respeito á profissão pelo qual o filho mostra interesse:

“...ele diz que quando for grande quer ser bombeiro como o pai, quer andar naqueles carros grandes. Quando ele vai lá, eles vão buscá-lo para pôr naqueles carros grandes, ele adora andar...Eu não gostava que ele fosse bombeiro, já se sabe que não é uma profissão muito certa.”

Cristina, Costureira, 6º ano

A outra gostaria:

“que ela fosse advogada mas não sei se ela chega lá.”

Leonor, Trabalhadora de Linha, 6º ano

No que concerne ao nível social, metade das mães refere que gostaria que o filho seguisse os seus passos, ou então os passos do pai, no sentido de ser bom, responsável, arrumado, etc...

É de referir que duas destas mães mencionam o respeito pelos outros e a ajuda aos outros como uma boa atitude para viver em sociedade:

“Eu gostava que ela fosse como eu, como eu porque eu conheço-me e as pessoas que convivem comigo também sabem aquilo que eu sou...responsável como a mãe, arrumada, tá a perceber? Organizada, que respeitasse as pessoas que isso é muito importante...Eu gostava que ela fosse assim...e como o pai, porque o António é uma pessoa que sabe respeitar os outros, ele dá tudo aos outros, ele prefere não ter para ajudar os outros, nisso somos muito parecidos..”

Ana, Empregada de Mesa, 4ª classe

“Queria que ela fosse como o pai, se ela fosse uma mulher boa como o pai...o meu marido é muito responsável...ele prefere deixar uma coisa que está a fazer em casa para ajudar um amigo, ou um irmão...nunca diz que não...se ela sair ao pai...fico muito satisfeita.”

Luísa, Empregada Doméstica, 4ª classe

Da outra metade de mães, um afirma não ter qualquer expectativa neste sentido, as restantes afirmam querer apenas que o seu filho:

“...seja um bom homem”

Susana, Empregada Doméstica, 4ª classe e Cristina, Costureira, 6º ano

Em relação a um sonho para as suas crianças, metade das mães refere aspirar que as suas crianças sejam saudáveis, uma mãe refere:

A única coisa que eu quero é que ele não fique doente para eu ter que vir para casa cuidar dele, essa é a única coisa que eu quero.

Joana, Pasteleira, 4ª classe

Duas mães sonham que os seus filhos tenham tudo, que não lhes falte nada.

Uma mãe refere que o seu sonho é:

“Que ela seja uma boa mulher, uma mulher bem vista na sociedade, que ninguém tivesse nada a apontar a ela.”

Luísa, Empregada Doméstica, 4ª classe

Outra mãe refere ainda querer apenas que o seu filho seja feliz.

Conclusão

O tema relacionado com as estratégias educativas familiares já tem sido explorado em Portugal, por vários autores⁵⁹, em várias vertentes, embora com pouca incidência nas famílias com crianças em idade pré-escolar.

Tendo em conta a condição social das famílias distingui dois estilos de família: o **estilo integral**⁶⁰ e o **estilo casulo**⁶¹.

Em relação ao primeiro, é protagonizado predominantemente por Profissionais e Técnicos de Enquadramento (PTE`s). Estas famílias contam com o apoio de especialistas para auxiliar na tarefa de educar a criança. Tentam transmitir valores diversificados, tais como obediência, respeito, justiça, solidariedade. Aspiram sobretudo que as suas crianças saibam bem-estar e bem-viver em sociedade. Para a prossecução dos seus objectivos e aspirações, estas famílias tentam variar o dia-a-dia das suas crianças, participam em actividades com as mesmas, são assíduos na sua relação na vida escolar e proporcionam às suas crianças diversas actividades extra-escolares fora do âmbito escolar. O convívio com os amigos é proporcionado e visto como vantajoso. Estes pais têm altas expectativas em relação ao futuro profissional e social dos seus filhos.

O segundo, é maioritariamente protagonizado por Assalariados Executantes e Pluriactivos (AEPl`s). Estas famílias na tarefa de educar contam com o apoio de familiares e da educadora. Tentam transmitir essencialmente às suas crianças os valores de obediência e responsabilidade. Aspiram que as suas crianças mantenham a sua personalidade e tenham “boas atitudes” na sua vida social. Para atingir os objectivos pretendidos, estas famílias variam pouco o dia-a-dia das suas crianças e têm uma fraca participação em actividades com as mesmas. No âmbito escolar, não são assíduas na sua relação com o contexto escolar, sendo por vezes substituídas por outros elementos da família, como por exemplo: avós e filhos. Fora do âmbito escolar, não é proporcionado às crianças actividades extra-escolares. Estas famílias encontram muitas vantagens na relação que pode ser estabelecida com os amigos, no entanto não as deixam participar

⁵⁹ Nomeadamente Don Davies (1989), Silvia Saramago (1994) Paula Castro (1994) e Teresa Seabra (1997 e 1999).

⁶⁰ Denominei de “integral” por considerar esta uma estratégia educativa mais completa, mais abrangente, mais “aberta” à vida em comunidade.

⁶¹ Denominei de “casulo” por considerar uma estratégia educativa mais restricta, com maiores limitações, mais “fechada” à vida social.

em convívios. Como as famílias do estilo integral possuem altas expectativas em relação ao futuro profissional e social dos seus filhos, embora mais direccionadas sobretudo para a melhoria das condições de vida.

As estratégias educativas das famílias **diferenciam-se de facto consoante a condição social das mesmas.**

Esta constatação vem de facto confirmar o que um grande número de trabalhos, principalmente anglo-saxónicos, mostra, isto é, que o meio social das famílias, o nível de educação e a sua profissão exercem uma influência decisiva, por um lado, sobre os valores e objectivos que as guiam na educação das crianças, e por outro lado os meios que utilizam para os atingir.

No que concerne à transmissão de valores, a minha investigação vai ao encontro das conclusões de Duru-Bellat e Zanten (1992), isto é, no topo da hierarquia social os pais tentam transmitir valores relacionados com a autonomia, solidariedade, justiça. Enquanto que nos extractos inferiores valoriza-se sobretudo a obediência e a responsabilidade. No entanto convém referir que no meu estudo a obediência foi um valor referido pelas famílias dos dois estilos, e não apenas, pelas famílias de extratos inferiores.

O meu estudo vem também reforçar a teoria de Gecas e Nyle⁶² e Kohn⁶³ pois as famílias com classe social mais alta atribuem um grande valor às intenções que guiam o comportamento das crianças, ou seja, tentam transmitir que é importante ser solidário, justo, amigo para que tudo corra de feição ao longo da sua vida em comunidade. Pelo contrário, as famílias de classe social mais baixa, preocupam-se mais com a consequência dos actos, para exemplificar estes pais temem que a teimosia os possa prejudicar. Além deste receio, uma mãe refere que queria muito que a sua criança estudasse para, refere a mãe, “ser o que eu não fui”⁶⁴. Ou seja, temem sobretudo a consequência das atitudes (teimosia) e decisões dos filhos (não estudar).

Kellerhals e Montandon (1991) consideram que as práticas e as atitudes dos pais são influenciadas por três géneros de constrangimentos principais: os recursos económicos e culturais que os pais dispõem; as expectativas relativamente à integração social futura da criança (estatuto social, papéis familiares), que por sua vez estão

⁶² Gecas e Nyle (1974) referidos por Kellerhals (1991^a).

⁶³ Kohn(1977) referido por Kellerhals (1991^a).

⁶⁴ Ana, Empregada de Mesa, 4^a classe.

dependentes da identidade social da criança (sexo e ordem de nascimento); e o género da coesão familiar que por sua vez influencia o funcionamento da mesma. A minha investigação vai de encontro ao primeiro género de constrangimento mencionado pelos autores. Os outros dois não consegui apurar, pois não disponho de dados que me permitam avaliar estas premissas. Embora tenha dados relativos às expectativas dos pais em relação à integração futura da criança, não os tenho analisados com dependência à identidade social da criança. Quanto ao género de coesão familiar não disponho de informação.

Na relação família escola detectei que os pais do estilo integral, onde predominam os Profissionais Técnicos e de Enquadramento, são mais participativos do que os pais do estilo casulo, onde predominam os Assalariados Executantes Pluriactivos. De acordo com as justificações dadas pelas entrevistadas pertencentes ao estilo casulo, esta falta de participação no contexto escolar deve-se ao facto de possuírem um horário laboral mais alargado do que as mães do outro estilo o que as impede de serem mais activas. Teresa Seabra (2000) refere que embora esteja de certa forma difundida a ideia de que estas famílias não se interessam pela escola, muitas investigações revelam justamente o contrário. Estas famílias⁶⁵ interessam-se e envolvem-se sempre que possível no contexto escolar, mas são confrontadas com um obstáculo que é o seu horário laboral não ser compatível com o horário escolar.

A entrada no jardim de infância também faz com que as estratégias educativas se modifiquem. As crianças passam a ter horários e rotinas mais definidas, passam a ter mais actividades fora de casa, novos amigos. Consequentemente os pais passam a se relacionar com um novo contexto que é o da escola. Estes factores têm repercussões nas estratégias educativas adoptadas pelos pais. Não encontrei nenhum estudo que contenha este tipo de conclusão, ou outra similar, penso que poderá ter a ver com o facto de haver uma escassez de estudos com o objecto centrado em famílias com crianças na idade que seleccionei.

Na minha investigação **não detectei diferenças nas estratégias educativas das famílias, consoante o género das crianças.**

Maria Santos (1969) refere que o papel sexual é definido desde o início pela família. «O treinamento da criança na família consistirá em prepará-la para produzir o

⁶⁵ Como foi referido pela Leonor, Trabalhadora de Linha, 6º ano; Joana, pasteleira, 4ª classe; e pela Susana, Empregada Doméstica, 4ª classe.

modelo da relação masculinidade - feminilidade dominante no seu meio cultural (...) começam logo a definir-se nos primeiros anos de vida, transparecendo nas diferentes formas de tratamento de que é objecto o indivíduo segundo o sexo – cor e formato das roupas, penteado, recompensa ou punição para um comportamento julgado adequado ou não aos tipos vigentes de masculinidade e feminilidade» (Santos,1969:78). No entanto não encontrei evidências deste “treinamento da criança na família” a que a autora se refere.

A única diferença que detectei foi apenas na preferência televisiva das crianças, as meninas vêem programas da *Barbie*, enquanto que os meninos assistem ao “Homem-aranha”. Mas estas preferências nada têm a ver com as estratégias educativas das famílias. Dizem apenas respeito à preferência das crianças.

Considero que o meu estudo vem complementar a panóplia de conclusões já retiradas por vários investigadores portugueses, no sentido em que analisa uma parcela da realidade em que escasseiam as investigações, que são as famílias com crianças em idade pré escolar. Enriquece o conhecimento sobretudo a nível regional, pois as famílias entrevistadas são residentes na Região Autónoma da Madeira.

Bibliografia

- ▣ ALMEIDA, Ana, (2000) “A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes”, *Fórum Sociológico*, nº3/4 (II série), Lisboa, Instituto de Estudos e Divulgação Sociológica, pp.11 – 32.
- ▣ ALMEIDA, J. F., PINTO J. M. (1995), *A investigação nas ciências sociais*, Lisboa, Editorial Presença.
- ▣ AMBERT, Anne Marie (1986), “Sociology of Sociology: the place of the children in North American Sociology”, *Sociological Studies of Child Development*, Vol. I, London, Jai Pres.
- ▣ ARIÈS, Philippe (1981), *História Social da Infância e da Família*, Rio de Janeiro, Zahar Editora. (Tradução Brasileira de *L'Enfant et la Vie Familiale dan`s L'Ancien Régime*, 1960).
- ▣ BECKER, Howard S. (1977), “Social-class variations in the teacher-pupil relations”, *School and Society. A Sociological Reader*, Open University.
- ▣ BERNSTEIN, Basil (1975), *Class, Codes and Control*, London, Routledge and Kegan Paul, 3 vols.
- ▣ BERNSTEIN, Basil (1980), “Entrevista com Basil Bernstein” (entrevistado por Elisabete Oliveira), *O Professor*, n.º25, Fevereiro 1980, pp.19 – 23.
- ▣ BOURDIEU, Pierre, e Jean-Claude Passeron (1964), *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*, Paris, Minuit.
- ▣ BOURDIEU, Pierre, e Jean-Claude Passeron (1970), *A Reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Editorial Vega.
- ▣ BOURDIEU (1979), *La Distinction. Critique Sociale du Judgment*, Paris, Minuit.
- ▣ BOURDIEU, Pierre (1990), “Structures, Habitués, Pratices”, *The Logic of Praticice*, Great Britain, Polity Press.
- ▣ CAPUCHA, Luís (1992), *Problemas da Pobreza: Conceitos, Contextos e Modos de Vida*, Tese de Mestrado - ISCTE, Lisboa.
- ▣ CASTRO, Paula (1994), *Crenças e Valores relativos ao desenvolvimento e à educação das crianças*, Tese de Mestrado - ISCTE, Lisboa.

- ▣ CASTRO, José Luís dos Santos (1997), *Socialização das crianças de rua e lógicas de intervenção das redes de suporte social*, Lisboa, Cadernos do CEJ.
- ▣ COELHO, Mário Baptista, MEDEIROS, Carlos Laranjo (1986), “Do Desvio à Instituição Total”, *Alter Ego*, nº 2.
- ▣ COSTA, António Firmino (1992), *Sociologia*, Lisboa, Difusão Cultural.
- ▣ COSTA, António Firmino (1999), *Sociedade de Bairro – Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*, Oeiras, Celta Editora.
- ▣ CRUZ, Manuel Braga (1989), *Teorias Sociológicas I*, Vol I, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- ▣ DAVIES, Don (dir.) (1989), *As Escolas e as Famílias em Portugal – realidade e perspectivas*, Lisboa, Livros Horizonte.
- ▣ Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de Junho de 1997 – Desenvolvimento da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.
- ▣ DURKHEIM, Émile (2001), *Educação e Sociologia*, Lisboa, Edições 70.
- ▣ DURNING, Paul (1995), *Education familiale – acteurs, processus et enjeux*, Paris, PUF.
- ▣ DURU-BELLAT, M. e ZANTEN, H. Van (1992), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- ▣ FERNANDES, Eugénia, FIGUEIREDO, Barbara, MAIA, Ângela, MATOS, Raquel, RIBEIRO, Luisa (2000), “Maus tratos na infância: Impacto desenvolvimental na idade adulta.”, *Actas do Congresso Internacional. Os mundos sociais e culturais da infância*, III volume, Braga, Instituto de Estudos da Criança, pp.99-109.
- ▣ FRANCO, Delia (2003), *Estratégias Educativas dos Lares para Crianças*, Tese de Licenciatura - ISCTE, Lisboa.
- ▣ FODDY, William (1996), *Como perguntar: teoria e prática de construção de perguntas e questionários*, Oeiras, Celta Editora.
- ▣ GARNIDO, L., CALVO (eds.) (2002), *Estratégias Familiares*, Madrid, Alianta Universidad.
- ▣ GIDDENS, Anthony (1975), *A Estrutura de Classes das Sociedades Avançadas*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.

- GIDDENS, Anthony (2000), *Sociologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- GOFFMAN, Erving (1991), *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Londres, Penguin Books.
- Instituto para o Desenvolvimento Social (2000), *Crianças e Jovens que Vivem em Lar. Caracterização Sociográfica e Percursos de Vida*, Ministério do Trabalho e da Solidariedade, Lisboa, Coleção Estudos.
- KELLERHALS, J., MONTANDON C. (1991), *Les Stratégies Éducatives des Familles*, Lausanne, Delachaux et Niestle.
- KELLERHALS, J., MONTANDON C. et al. (1991^a), “Milleu social, interactions familiales et style éducatif” in B. Bawin-Legros e J.Kellerhals (eds), *Relations intergénérationnelles : parenté, transmission mémoire*, Actes du Colloque de Liège, Université de Liège.
- KELLERHALS, J., ROUSSEL (1987), “Les Sociologies face aux mutations de la famille : quelques tendance de recherche, 1965-1985 ”, *L`Anr Sociologique*, vol. 37, pp. 15-44.
- KELLERHALS, J., TROUTOT, P. Y., LAZEGA, E. (1984), *Microsociologia da Família*, Lisboa, Publicações Europa-América.
- LAUTREY, Jackes (1984,1981), *Clase Social, Médio Familiar e Inteligência*, Madrid, Visor.
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97 - Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.
- MARINHA, Maria Isabel de Sande (1989), *A Família na Educação da Criança*, Águeda, Livros Horizonte.
- MEAD, George Herbert (1934), *Mind, Self & Society*, Chicago, The University of Chicago Press.
- MERTON, Robert (1970), *Sociologia - Teoria e Estrutura*, São Paulo, Mestre Jou.
- MONTANDON, C. (1994), “L`articulation entre les familles et l`école: sens commun et regard sociologique” in Guy Vicent (dir.), *L`education prisonnière de la forme scolaire? - scolarisations et socialisations dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL.

- MORGAN, D.H.J. (1997), “Socialization and the family – Change and diversity” in B. Cosin e M. Hales, *Families, education and social differences*, London and New York, Routledge and Open University, pp.5 – 29.
- PARKIN, Frank (1979), *Marxism and Class Theory: A bourgeois Critique*, London, Tavistock.
- PARSONS, Talcoot (1967), *Ensayos de Teoria Sociologica*, Buenos Aires, Paidós.
- PERRENOUD, Ph. (2001), “Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem – o go-between” in C. Montandon e Ph. Perrenoud, *Entre pais e professores: um dialogo impossível?*, Oeiras, Celta Editora, pp.29-56.
- PINTO, M., SARMENTO, M. J. (coord.) (1997), *As crianças, contextos e identidades*, Centro de Estudos, Universidade do Minho.
- PINTO, M., SARMENTO, M. J. (1999), *Saberes sobre crianças*, Centro de Estudos, Universidade do Minho.
- QUEIROZ, J.M. (1991), “Les Families et l'école” in Singly (org.), *La Famille l'état des savoirs*, Paris, Ed. Le Découverte.
- QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L.V. (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Edições Gradiva.
- ROUSSEAU, Jean Jacques (1989), *Emílio*, Mem Martins, Europa América.
- SANTOS, Maria de Lurdes L. (1969), “Família e socialização: um aspecto da evolução social contemporânea”, *Análise Social* n.º 25, 26, pp.67-84.
- SARAMAGO, Sílvia (1994), “As identidades da infância: núcleos e processos de construção das identidades infantis”, *Sociologia Problemas e Práticas*, n.º16.
- SARAMAGO, Sílvia (2001), “Metodologias de pesquisa empírica com crianças”, *Sociologia Problemas e Práticas*, n.º35.
- SEABRA, Teresa (1994), *Estratégias familiares de socialização das crianças - etnicidade e classes sociais*, Tese de Mestrado - ISCTE, Lisboa.
- SEABRA, Teresa (1997), “Estratégias familiares de educação das crianças”, *Sociologia Problemas e Práticas*, n.º23.
- SEABRA, Teresa (1999), *Educação nas famílias – etnicidade e classes sociais*, Lisboa, IIE.

- SEABRA, Teresa (2000), “As crianças em casa e na escola: textos e contextos cruzados” *Fórum Sociológico* nº3/4 (II série), Lisboa, Instituto de Estudos e Divulgação Sociológica, pp.71-93.
- SEGALEN, Martine (1999), *Sociologia da Família*, Lisboa, Edição Terramar.
- TERRAIL, J.P. (1984), “Families ouvrières, école, destin social” (1880 – 1980) *Revue Française de Sociologie*, XXV, pp. 421-436.
- TOMÁS, Catarina (2000), *Ter ou não ter direito de audição (Um estudo caso no Colégio de São Fiel)*, Universidade de Coimbra.
- TUCKER, Nicholas (1992), *O que é uma criança?*, Lisboa, Edições Salamandra.
- VELHO, Octávio; PALMEIRA, Moacir; BERTELLI, António (org.) (1979), *Estrutura das Classes e Estratificação Social*, Rio de Janeiro, Zahar.
- VILARINHO, Maria (2000), “Somos Gente! As crianças entre a Família, o Estado e a Sociedade.” *Forum Sociológico* nº3/4 (II série), pp. 95–102.
- VILARINHO, Maria (2000^a), “As crianças na formulação das políticas educativas para a infância” in *Actas do Congresso Internacional. Os mundos sociais e culturais da infância*, III volume, Braga, Instituto de Estudos da Criança.
- WALL, W. D. (1975), *Educação construtiva para crianças*, Lisboa, Livros Horizonte.
- WRIGHT, Erik O. (1997), *Class Counts. Comparative Studies in Class Analysis*, Cambridge (USA), Cambridge University Press.

ANEXOS

ANEXO I

Guião de Entrevista

I Perfil do Educador:

- N.º de filhos?
- Idades?
- Quais são os seus principais apoios na educação do (s) seu (s) filho (s) (ex: médicos, livros, conselhos)?
- Quais as principais dificuldades que encontra na educação do (s) seu (s) filho (s)?

II Perfil Educativo da família:

1. Objectivos da família
 - Quais os valores que tenta transmitir ao (s) seu (s) filho (s) (obediência, autonomia, responsabilidade)?
 - Que qualidades espera que o (s) seu (s) filho (s) tenha (m)?
 - Que defeitos teme que o (s) seu (s) filho (s) tenha (m)?
 2. Medidas, estratégias que adopta para atingir esses objectivos
 - O seu filho já lhe deu algum tipo de problema? Se sim, como o resolveu?
Exemplo
 - A família tem regras estipuladas que têm de ser cumpridas? Como as ensinou?
 - Aplica algum tipo de castigo? Porquê? Com que frequência? Exemplo.
 - Utiliza de algum modo a recompensa? Porquê? Com que frequência?
Exemplo.
- 2.1 Antes de entrar no jardim de infância:
 - Como era normalmente o dia-a-dia do seu filho? (tipo de brincadeiras, tarefas que fazia sozinho, actividades que fazia com os adultos)?
 - Via muita televisão? (quando, que programas, com quem, conversava sobre o que via)
 - 2.2. Depois de entrar no jardim de infância:
 - Como é normalmente o dia-a-dia do seu filho? (jardim de infância, horários, tarefas que faz sozinho, actividades que faz com adultos)

- Vê muita televisão? (quando, que programas, com quem, conversa sobre o que vê)
- Está satisfeito (a) com modo como o seu (s) filho (s) passa o dia-a-dia? Se não, qual seria a solução ideal?
- A criança foi preparada de alguma forma para a entrada no jardim de infância?
- Como correu o seu primeiro dia no jardim de infância (quem a levou, o que aconteceu, a criança gostou, ou não)?
- Como está a correr a permanência da criança no jardim de infância? (o que corre melhor e pior)?
- O que acha do jardim de infância (funcionamento, professoras, funcionárias)?
- O jardim de infância realiza reuniões, festas? Costuma participar?
- Segundo a sua opinião qual deve ser a preocupação das professoras? E a dos pais? (ver se há uma separação de papéis).

3. Relação da criança com a comunidade

3.1. Antes de entrar no jardim de infância:

- Apoio educativo (jardim de infância, ATL`s)
- Apoio desportivo (modalidades desportivas praticadas)
- Apoio religioso (tinha? Qual?)
- Apoio cultural (participação eventos, música, pintura, etc...)
- Relação das crianças com amigos (visita a casa dos amigos, recebe-os em casa; passeios)
- Vantagens/ desvantagens dessa relação?

3.2. Depois de entrar no jardim de infância:

- Apoio educativo (jardim de infância, ATL`s)
- Apoio desportivo (modalidades desportivas praticadas)
- Apoio religioso (tem? Qual?)
- Apoio cultural (participação eventos, música, pintura, etc...)
- Relação das crianças com amigos (visita a casa dos amigos, recebe-os em casa; passeios)
- Vantagens/ desvantagens dessa relação?

III Expectativas em relação ao futuro das crianças:

- Em relação ao estudos?
- O que espera que o (s) seu (s) filho (s) venha (m) a ser a nível profissional e social?
- Sonho em relação ao (s) seu (s) filho (s).

IV Elementos da caracterização social das famílias:

- Dados sobre a criança:

Sexo:_____ Idade:_____ Idade de entrada no pré-escolar:_____

- Pessoas com quem vive: (colocar em primeiro lugar o entrevistado)

| Grau Parentesco | Idade | Profissão /Situação | Escolaridade |
|-----------------|-------|---------------------|--------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Preencher após entrevista:

Data:_____

Duração:_____

Local:_____

Observações (reacções do entrevistado, ambiente, etc.):



Europass-Curriculum Vitae

Informação pessoal

Apelido(s) / Nome(s) próprio(s) **Délia, Franco**
Morada(s) Travessa Encosta do Pilar, Edifício Design Gardens, Bloco A, R/C – C, 9000-777 Funchal
Telefone(s) Nada a declarar Telemóvel: 96 26 15320
Fax(es) Nada a declarar
Correio(s) electrónico(s) deliafaf@hotmail.com
Nacionalidade Portuguesa
Data de nascimento 04 / 03 / 1979
Sexo Feminino

Emprego pretendido / Área funcional Nada a declarar

Experiência profissional

Datas

- Exerce funções de Técnica Superior de 2ª classe, no Quadro de Pessoal da Direcção Regional de Formação Profissional, nomeadamente na Divisão da Qualidade, desde 08 de Agosto de 2005.
- Realizou o Estágio Probatório no Quadro de Pessoal da Direcção Regional de Formação Profissional, nomeadamente na Divisão da Qualidade, com as funções de Técnica Superior, tendo iniciado a 17 de Junho de 2004 e terminado a 16 de Junho de 2005.
- Realizou o Estágio Profissional na Direcção Regional de Formação Profissional, nomeadamente na Direcção de Serviços de Formação Profissional, no período compreendido entre 01 de Dezembro de 2003 a 16 de Junho de 2004.
- Exerceu funções de Técnica Superior na Direcção Regional de Formação Profissional, nomeadamente na Direcção de Serviços de Formação Profissional, através da Prestação de Serviços, no período compreendido entre 24 de Junho a 24 de Novembro de 2003, onde pertenceu à "Comissão para a Gestão da Qualidade" com a função de responsável operacional.
- Realizou Estágio Extracurricular na Direcção Regional de Formação Profissional, nomeadamente na Direcção de Serviços de Formação Profissional, no período de 10 de Março a 11 de Junho de 2003, tendo participado na equipa organizadora da "1ª Semana de Formação Profissional: Educar para a Vida Activa".

Função ou cargo ocupado Técnica Superior de 2ª classe
Principais actividades e responsabilidades Exerce funções relacionadas com a manutenção do sistema de gestão de qualidade certificado de acordo com a Norma ISO 9001:2000 desde 2005.
Nome e morada do empregador Direcção Regional de Formação Profissional
Estrada Comandante Camacho de Freitas
9020-148 Funchal
Tipo de empresa ou sector Sector de Formação Profissional

Educação et formação

Datas

Académica:

- Pós-Graduação em "Educação e Sociedade" no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), concluída em 2005.
- Licenciatura em Sociologia no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), concluída em 2003. Inserido no plano curricular desta licenciatura elaborou uma dissertação, na área da educação, intitulada "Estratégias Educativas dos Lares para Crianças"
- 1º ano da licenciatura em Sociologia na Universidade de Évora, concluído em 1998.

Profissional:

- Acção de formação: "Metodologias de Auditoria NP EN ISO 9001:2000", realizado nos dias 3, 4 e 5 de Dezembro, com a duração de 21 horas, promovido pela APCER – Associação Portuguesa de Certificação.
- 32º Colóquio Nacional da Qualidade, com o tema "Excelência: O sorriso do Sucesso", realizado nos dias 8 e 9 de Novembro de 2007, promovido pela Associação Portuguesa da Qualidade (APQ).
- Curso: "Auditoria e Controlo Interno na Administração Pública" nos dias 17 e 18 de Maio 2007, com a duração de 14 horas, promovido pelo INA – Instituto Nacional de Administração.
- Workshop : "A Chave das Competências", realizado no dia 12 de Dezembro de 2005, com a duração de 4h30, promovido pela Direcção Regional de Formação Profissional.
- Sessão Pública : "Estudo Sobre a Estratégia Regional para a Qualidade na Região Autónoma da Madeira", realizado no dia 21 de Novembro de 2005, com a duração de 2h30min, promovido pela Direcção Regional do Comércio e Indústria.
- 30º Colóquio Nacional da Qualidade, com o tema "Competitividade: Cultura e Práticas", realizado nos dias 9 e 10 de Novembro de 2005, promovido pela Associação Portuguesa da Qualidade (APQ).
- Seminário intitulado "Gestão Documental" , realizado no dia 23 de Maio de 2005, com a duração de 2h30min, promovido pelo NESI – Núcleo Estratégico da Sociedade da Informação da Secretaria Regional da Educação.
- Curso: "Gestão e Controlo de Não Conformidades, Reclamações, Acções Correctivas, Preventivas e de Melhoria" nos dias 9 e 10 de Maio 2005, com a duração de 10 horas, promovido pela RELACRE – Associação de Laboratórios Acreditados de Portugal.
- Curso "Auditorias Internas a Sistemas de Gestão da Qualidade" nos dias 19 e 20 de Abril de 2005, com a duração de 16 horas, promovido pela INOVA.
- Debate sobre "O envolvimento da gestão de topo em sistemas de qualidade", realizado no dia 22 de Março de 2005, com a duração de 3 horas, promovido pela Associação Portuguesa da Qualidade (APQ).
- Curso: "Técnicas de Análise e Resolução de Problemas" no dia 18 de Março de 2005, com a duração de 7 horas, promovido pela INOVA.
- Seminário intitulado "A Qualidade nos Serviços. As Boas Práticas Regionais", realizado no dia 17 de Novembro de 2004, promovido pela Associação Portuguesa da Qualidade (APQ).
- Curso: "Implementação da Norma NP EN ISO 9001:2000" de 27 a 29 de Setembro de 2004, com a duração de 12 horas, promovido pela INOVA.
- Curso: "Auditorias Internas da Qualidade" de 3 a 6 de Maio de 2004, com uma componente prática composta pela realização de uma auditoria treino à "Prebel", com a duração de 32 horas, promovido pela Sociedade Geral de Superintendência (SGS).
- Curso de formação profissional: "CAF - Estrutura Comum de Avaliação" de 24 a 26 de Novembro de 2003, com a duração total de 18 horas, promovido pela Direcção Regional da Administração Pública e Local.
- Curso: "Auditorias Internas da Qualidade", realizado entre os dias 27 a 31 de Outubro de 2003, com a duração de 20 horas, promovida pela UE – Estudos e Estratégias de Desenvolvimento, Lda.

- Seminário intitulado "Qualidade nos Serviços Públicos – Um Novo Desafio", realizado no dia 21 de Outubro de 2003, organizado pela Vice-Presidência do Governo Regional através da Direcção Regional do Comércio, Indústria e Energia.
- Acção de formação: "Formação e Acção em Qualidade, Ambiente, Higiene e Segurança em Empresas", inserida no projecto FORQUAL, realizada entre os dias 23 de Junho a 8 de Agosto de 2003, com a duração total de 80 horas, promovida pela UE - Estudos e Estratégias de Desenvolvimento.
- XII Congresso Internacional sobre "Estilos de Vida e Comportamentos Aditivos – Saúde/Qualidade de Vida / Direitos Humanos", realizado nos dias 14 e 15 de Novembro de 2002, no Auditório 2, da Fundação Calouste Gulbenkian.
- XIII Workshop sobre "Toxicoddependência, Família e Sociedade II", realizado nos dias 4 e 5 de Junho de 2002, na Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa.
- XI Congresso Internacional sobre "Estilos de Vida e Comportamentos Aditivos – Toxicoddependências, Pós-Modernidade e Redes Sociais", realizado nos dias 15 e 16 de Novembro de 2001, no Auditório 2, da Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa.
- Seminário organizado pela Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade, subordinado ao tema "Violência em Contextos Educacionais – Contributos da Criatividade", realizado no dia 19 de Outubro de 2001, no Auditório da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação na Universidade de Lisboa.
- IX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Profissionais em Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho (APSIOT), intitulado "Globalização e Competitividade – Novos Cenários para o Trabalho" que decorreu nos dias 15 e 16 de Março de 2001, na Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa.
- X Congresso Internacional sobre "Estilos de Vida e Comportamentos Aditivos – Toxicoddependência, Família e Comunidade", realizado em Lisboa, na Fundação Calouste Gulbenkian, nos dias 23 e 24 de Novembro de 2000.

Designação da qualificação atribuída

Licenciatura

Principais disciplinas/competências profissionais

Educação e Família

Nome e tipo da organização de ensino ou formação

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE)

Nível segundo a classificação nacional ou internacional

Licenciatura

Aptidões e competências pessoais

Língua(s) materna(s)

Português

Outra(s) língua(s)

Inglês / Espanhol

Auto-avaliação

Nível europeu (*)

Língua

Língua

| Compreensão | | | | Conversaço | | | | Escrita | |
|------------------|----------|---------|----------|-----------------|----------|---------------|----------|---------|----------|
| Compreensão oral | | Leitura | | Interacção oral | | Produção oral | | | |
| B | Inglês | B | Inglês | E | Inglês | E | Inglês | E | Inglês |
| B | Espanhol | B | Espanhol | E | Espanhol | E | Espanhol | E | Espanhol |

(*) Nível do Quadro Europeu Comum de Referência (CECR)

| | |
|--|---|
| Aptidões e competências sociais | <ul style="list-style-type: none"> - Pertence ao "Forum Q", Grupo Dinamizador da Associação Portuguesa da Qualidade, desde 17 de Janeiro de 2005. - Exerceu actividade bissemanal, em regime de Voluntariado, no Centro de Acolhimento Santa Joana (Santa Casa da Misericórdia), colaborando com a equipa educativa do Centro, durante nove meses, no período de Novembro de 2001 a Julho de 2002. - Exerceu funções, em regime de Voluntariado, como mediadora escolar/social no projecto "Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família" promovido pelo Instituto de Apoio à Criança (IAC) e pelo Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI), implementado na Escola EB 2,3 Marquesa de Alorna, no ano lectivo 2000/2001. - Foi jogadora federada de andebol durante 5 épocas pelo Infante, tendo participado em campeonatos regionais e nacionais. - Fez parte das "Guias de Portugal" com sede na Rua do Carmo, no Funchal, num período de dois anos. |
| Aptidões e competências de organização | <ul style="list-style-type: none"> - Participou, enquanto membro do Forum Q, na organização do seminário: "Para além da certificação da qualidade" realizado no dia 29 de Março de 2006. - Participou, enquanto membro do Forum Q, na organização do debate: "O envolvimento da gestão de topo" realizado no dia 22 de Março de 2005. - Participou no período entre 10 de Março a 11 de Junho de 2003, da na "1ª Semana de Formação Profissional: Educar para a Vida Activa", enquanto membro da equipa organizadora evento promovido pela Direcção Regional de Formação Profissional. |
| Aptidões e competências técnicas | <ul style="list-style-type: none"> - Realizou auditoria interna completa na Direcção Regional de Comércio, Indústria e Energia (DRCIE), de acordo com a NP EN ISO 9001:2000, nos dias 5 e 6 de Novembro de 2007. - Realizou auditoria interna completa na Direcção Regional de Formação Profissional (DRFP), de acordo com a NP EN ISO 9001:2000, entre os dias 21 e 29 de Maio de 2007. - Realizou auditoria interna parcial na Direcção Regional de Formação Profissional (DRFP), de acordo com a NP EN ISO 9001:2000, no dia 29 Novembro de 2006. - Realizou auditoria interna parcial na Direcção Regional de Formação Profissional (DRFP), de acordo com a NP EN ISO 9001:2000, no dia 7 Novembro 2006. |
| Aptidões e competências informáticas | SPSS (Statistic Package for Social Sciences) |
| Aptidões e competências artísticas | Nada a declarar |
| Outras aptidões e competências | Nada a declarar |
| Carta de condução | M – 103301 |
| Informação adicional | Nada a declarar |
| Anexos | Nada a declarar |