

# Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância

**“Investigação, formação docente e culturas da infância”**



imagem da autoria de Andréa Duarte

**Universidade do Minho - Instituto de Educação  
Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)  
Escola Dr Francisco Sanches  
Braga, 13, 14 e 15 de julho de 2016  
[www.slbei.com](http://www.slbei.com)**



imagem da autoria de Andréa Duarte

## FICHA TÉCNICA

---

### TÍTULO

**Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância**  
“Investigação, formação docente e culturas da infância”

---

### ORGANIZADORES

Fernando Ilídio Ferreira  
Cleriston Izidro dos Anjos  
Andréa Avelar Duarte  
Eva Fernandes  
Nanci Helena Rebouças Franco  
Solange Estanislau dos Santos  
Teresa Sarmento

### ISBN

978-989-8765-46-8;

---

### DATA

Braga, 13-15 de julho de 2016

---

© Universidade do Minho  
Instituto de Educação  
Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)  
Escola Dr Francisco Sanches

---

### WHITEBOOKS

Rua de S. Bento, Edifício Cidnay – L 2  
4780-546 Santo Tirso – Portugal  
geral@whitebooks.pt  
www.whitebooks.pt

**RESERVADOS TODOS OS DIREITOS.**  
Esta edição não pode ser reproduzida nem transmitida, no todo ou em parte, sem prévia autorização escrita da editora.

---

## CONTEXTOS EDUCACIONAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA – PAPÉIS E ATORES

Lúcia Cunha<sup>1</sup>, Fernando Pereira<sup>2</sup>

### **Introdução**

A atualidade (consideremos as duas últimas décadas), que a literatura científica melhor designa por “pós-modernidade”, é um tempo de profunda mudança social. Todo o tempo é tempo de mudança e, neste sentido, a pós-modernidade não é distinta. O que é distinto, quiçá, é a velocidade de mudança, a vertigem emergente de fenómenos como a globalização e a revolução digital e todas as suas incontáveis e incomensuráveis implicações.

A educação e o processo educativo estão, naturalmente, no cerne desta vertigem. O contexto social atual é marcado por locais e processos de socialização (e de educação) muito diversificados. A reflexibilidade da pós-modernidade na conceção de Beck, Giddens e Lash (2000), em que reflexibilidade é sinónimo de imprevisibilidade dos fenómenos e não de ações e práticas refletidas, amadurecidas e testadas cultural e socialmente, introduz uma miríade de oportunidades mas também de riscos.

Todo o educador, seja ele profissional ou familiar, carrega consigo interrogações sobre o seu desempenho como educador e sobre o bom caminho (digamos assim) do seu educando. Todo o verdadeiro educador se interroga sobre o processo educacional, não tendo como o evitar. Há, todavia, ideias e pressupostos que podem ajudar a mitigar e viver melhor com essas interrogações, como sejam: as ideias inspiradoras do paradigma interacionista de Mead (Blumer, 1982) em que todos os indivíduos são atores maiores do seu próprio desenvolvimento; as ideias emergentes do desenvolvimento ótimo de Erikson (Erikson, 1972), em que, identidades saudáveis e funcionais resultam mais facilmente de contextos educacionais e de socialização também eles saudáveis e funcionais; e, por fim, a

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação-Especialização em Animação Sociocultural da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal, lucyflavius2@gmail.com

<sup>2</sup> Instituto Politécnico de Bragança; Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (CIIE); Núcleo de Investigação e Intervenção do Idoso da Escola Superior de Saúde de Bragança (NIII), fpereira@ipb.pt

assunção de vantagem em promover a plasticidade do ego referidas por Mendes (Mendes, 2001) como forma dos indivíduos melhorarem a sua eficácia (e a sua felicidade) face à vertigem de mudança a que estão sujeitos.

É neste contexto societário que, pensamos, deve ter lugar a reflexão sobre o processo educacional das crianças. É tudo isto que está implícito à ideia de educação de qualidade na qual a criança participa ativamente no seu próprio processo educativo (Luís, Sofia, & Santos, 2015).

### **A educação como referência**

A educação é um aspeto central do ser humano e da sociedade. A sua conceção e definição não é, contudo, fácil e consensual.

Lenhard parte do funcionalismo de Durkheim em que a educação é entendida como “a ação exercida, pelas gerações maduras, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social, com a intenção de socializá-las” (Lenhart, 1985: 7). Este autor sublinha que esta conceção se cinge à ação de pessoas “maduras” sobre pessoas “imaturas” e critica os seus pressupostos: de que há um momento que os indivíduos atingem um grau de maturidade ideal; de que não há interação entre crianças, nem interação entre adultos; e que não compreende a ação que as crianças podem exercer sobre os adultos. Lenhard (1985) ajuda-nos a entender que é através da socialização que os indivíduos se tornam membros da sociedade, interiorizam valores e aprendem padrões de comportamento social; acrescenta que a socialização se faz por “participação e por comunicação”, e que é um processo que “nunca se completa” e que “o velho ainda deve ser capaz de se ajustar às novas condições de vida”.

Bertrand (1991:11) refere que as teorias da educação incluem, sempre, “o ângulo de visão de quem as propõe” e que se trata de “uma seleção pessoal de um investigador” que “constrói uma representação da realidade educativa”. Este autor cita Carls Rogers defendendo que “é o educando que constrói os conhecimentos em função dos seus interesses” e, apoia-se em Adler e Domenach, que enfatizam o papel da educação na transmissão de “cultura geral”. Bertrand faz uma descrição das teorias dominantes e propõe a seguinte categorização: espiritualistas, personalistas, psicocognitivas, tecnológicas, sociocognitivas, sociais e académicas.

Partindo desta classificação, na mesma linha de Delors no seu prefácio ao relatório da UNESCO (Unesco, 2010:5), embora a educação não seja o “remédio miraculoso”, será, como diz Bertrand (1991), a forma do indivíduo se ultrapassar e se elevar a um nível

espiritual (como sugerem as teorias espiritualistas), e uma via para o individuo se libertar e autonomizar a pessoa (como defendem as teorias personalistas). Tal como Bertrand (1991:17), consideramos que há indubitavelmente no processo educativo a implicação de processos psicocognitivos complexos “responsáveis pelas relações funcionais entre a organização do meio e os comportamentos do ser humano”. Ainda na linha de Bertrand (1991:18) consideramos que a sociedade tem um papel fundamental nas mudanças da educação, em que esta interação inevitável entre ambas nos faz acreditar que o conhecimento deve ser fundamentado nos valores culturais e na cooperação, sendo que, tal como referem as teorias sociocognitivas, as transformações que devem ocorrer na educação podem levar “às propostas de mudança radical da sociedade”. Sendo como conclui Lenhard, necessária uma reflexão pedagógica, lúcida e sistemática por parte dos educadores pois, numa sociedade em mudança, as soluções do passado não resolvem todos os problemas atuais. E aqui é justo lembrar o contributo pioneiro de Montessori que concebia a ideia de mutabilidade da sociedade e refere que a educação deve contribuir para um movimento de libertação universal, como modo de defender e elevar a humanidade, deve perspetivar de forma holística o desenvolvimento humano, para que possa proceder ao crescimento psíquico do individuo de modo a revelar-se a si mesmo (Montessori, 1949: 16).

A revisão da literatura revela que a conceção de educação é sensível ao “que queremos, porque queremos e como podemos atingir os nossos objetivos” ao nível da educação. Há, transversal a todos os pensamentos, a ideia de educação como um processo intencional que procura promover o desenvolvimento pleno e harmonioso do ser humano. Isso implica uma harmonia intrínseca, com ele mesmo, mas também com o outro e com o meio. Por outro lado, deparamos que não só é difícil encontrar um consenso em volta daquilo que deve ser a educação, mas também a própria noção de criança e infância tem vindo a evoluir. Antes a criança vivia num universo comum ao dos adultos e com responsabilidades idênticas, com o advento da modernidade (sobretudo como consequência da industrialização) e da pós-modernidade foi-se cavando um fosso entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças. Hoje a criança tornou-se a prioridade na família e na sociedade, pelo menos em termos de leis e intenções, nomeadamente pela Carta de Direitos Universais da Criança.

### ***A criança ator do processo educativo***

Os fundamentos e os princípios da pedagogia para a infância estão enunciados de forma clara e inequívoca no documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al, 2016:13), designadamente: desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo; exigência de resposta a todas as crianças; e construção articulada do saber. Estes princípios, lúcidos e simples de entender por todos, emanam de um longo caminho percorrido que beneficiou do contributo de vários pensadores (entre outros, Freud, Piaget, Freire, Erikson e Bronfenbrenner). Deles emanam pressupostos incontornáveis que devem ser transpostos (recreados) para as práticas educacionais: valorização da criança enquanto ser singular e único; o reconhecimento holístico de todas as suas características físicas, psicossociais e filosóficas (as que já evidenciam e as que podem desenvolver); o seu direito à proteção e segurança conducentes ao seu desenvolvimento ótimo; a participação empenhada e articulada de todos os atores educativos, criança, família, educadores.

Como referimos antes, a intencionalidade é algo transversal a qualquer noção de educação, portanto aqui a intencionalidade educativa do pré-escolar é familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que lhe permita criar curiosidade e desejo de aprender. Por sua vez, o educador será o suporte desse processo, devendo refletir sobre como adequar a sua ação às necessidades das crianças, bem como sobre os valores e intenções que estão subjacentes.

Por sua vez, métodos mais atuais como o currículo pré-escolar High/Scope (Hohmann, 2004) assentam na aprendizagem ativa da criança, desde o nascimento, em interação com as pessoas e explorando o meio, passando a confiar nos pais e nas pessoas que cuidam deles (segurança ontológica que é um fator essencial na formação de identidades funcionais). As ideias fundamentais da abordagem High/Scope corporizam-se na “roda da aprendizagem”, que de uma forma sucinta, representa como a aprendizagem ativa é realizada através de “experiências-chave de iniciativa” numa interação adulto-criança – que deve ter por base relações de confiança, estratégias de apoio, encorajamento e abordagens de resolução de problemas para situações de conflito (Hohmann e Weikart, 2004). Estas experiências decorrem num ambiente físico adequado e seguro e sob “observação da criança” o que permite um conhecimento individualizado, de modo a compreender e conhecer as crianças e, assim, moldar o trabalho em equipa, as planificações diárias e proporcionar o apoio familiar tomando decisões sobre horários, rotinas, espaços e responsabilidades diárias. Horários e rotinas são um elemento essencial

pois as crianças podem antecipar o que vai acontecer explorarem e treinarem de modo a ganhar confiança nas suas competências, salvaguardando, porém, que os horários e rotinas devem ser suficientemente flexíveis para favorecer os ritmos e temperamentos individuais e permitirem que as crianças passem de uma experiência para outra (Hohmann e Weikart, 2004).

### ***A brincadeira e a ocupação dos tempos livres***

Abrimos este parêntese para falar nos tempos livres na infância. O tempo de que as crianças dispõem para poderem fazer o que lhes dá prazer, o tempo de brincadeira, pois entendemos o ócio como um modo de utilizar o tempo livre em que prevalece a liberdade em relação à necessidade ou obrigação de fazer, promovendo o prazer do indivíduo enquanto realiza uma atividade (Trilla, 2004).

Assim, consideramos importante trazer para a discussão a noção de animação sociocultural na infância. Segundo Trilla (2004) a animação sociocultural infantil vai apropriar-se do potencial educativo do ócio para gerar “processos de desenvolvimento pessoal e social” defendendo o valor da liberdade em detrimento do que seria o “entreter ou distrair as crianças”; não concebe atividades que as “conduzem de forma restrita”, nem se serve desses tempos para as “instruir”. Assim a animação infantil deve dar a possibilidade à criança de brincar e fazendo-o de forma a permitir o seu desenvolvimento individual e grupal. Deste modo as atividades desenvolvidas pelos educadores devem partir dos interesses das próprias crianças, dando ênfase aos valores de recreação, à promoção da vida em grupo, à participação e ao envolvimento pessoal. Os educadores podem promover atividades estruturadas onde intervêm, ou do género “jogo livre”, nas quais não intervêm, mas criam as condições para a sua concretização (Trilla, 2004:212).

Consideramos, tal como Trilla (2004) que o recurso a estas atividades de animação surgem essencialmente devido às transformações sociais e da estrutura da família. E que, também como refere o mesmo autor, têm surgido cada vez mais atividades de ócio infantil que se poderiam designar como indústria do ócio infantil a qual dá prioridade ao consumo de um produto e a sua “intencionalidade é o lucro”, havendo a necessidade de fazermos novas leituras sobre a “relação entre o ócio educativo e o consumo” (Trilla, 2004: 216).

### ***Os pais e a educação e a conciliação entre trabalho e família***

No que concerne ao envolvimento dos pais e das famílias nas orientações curriculares para o pré-escolar (Silva et al, 2016), notamos que é dada ênfase ao

envolvimento, participação e colaboração dos pais/famílias no sentido de se facilitar a compreensão do trabalho pedagógico realizado na educação pré-escolar e enriquecer o mesmo. Sendo referido que a/o educador/a deve respeitar e valorizar a cultura de cada criança e da sua família. Por sua vez, nas orientações curriculares para o pré-escolar (Ministério da Educação-Departamento de Educação Básica,1997), era nitidamente frisado que os pais ou encarregados de educação seriam os primeiros e principais educadores da criança, sublinhando que a educação pré-escolar não procura compensar o meio familiar, “mas partir dele” atuando como “mediadora entre culturas de origem das crianças e a cultura de que terão de se apropriar para terem uma aprendizagem de sucesso”, revestindo-se, assim, a educação pré-escolar de uma função complementar da ação educativa familiar.

Nos dias de hoje é do senso comum a dificuldade de conciliação entre trabalho e família. Constata-se um adiamento da conjugalidade e da parentalidade, tanto em homens como mulheres, devido à entrada tardia para o mercado de trabalho que se deve também à exigência de elevada qualificação profissional, a que se acresce decisões económicas e de gestão do tempo (Núncio, 2008: 94). A mesma autora relaciona este fenómeno com: a ausência de uma política de apoio e proteção à família (no domínio das prestações sociais, e dos equipamentos e serviços de apoio); a rutura da rede de “suporte social” (vizinhança e familiares), dando lugar “ao anonimato e segregação”; “à perda de importância das solidariedades intergeracionais, nomeadamente, à prática de serem os avós, a cuidar dos netos, durante o horário de trabalho dos pais”; e ao ambiente pouco amigável entre o mundo empresarial e a parentalidade (Núncio, 2008:94). Havendo, em conformidade, a necessidade de repensar totalmente estes três aspetos referidos.

A evolução da relação pais e escola está bem sintetizada na ideia de processo em três passos (Nogueira, 2005) que são: a aproximação entre ambos os atores; individualização da relação em que cada educando é um caso particular; e redefinição dos papéis de ambos, em que a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos aspetos corporais, morais, emocionais, do processo de desenvolvimento, e a família passa a intervir na aprendizagem e nas questões de ordem pedagógica e disciplinar.

## **Objetivos**

Tendo por base as premissas: *que educação queremos, porque queremos e como a podemos atingir os nossos objetivos*, procuramos apurar de que forma os pais/encarregados

de educação percebem o seu papel na educação dos filhos, bem como o seu grau de satisfação com o tempo útil que têm disponibilizado para a educação dos filhos.

### **Metodologia**

Em termos metodológicos, realizamos um estudo exploratório baseado num inquérito com pais/encarregados de educação com filhos/educandos com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos. Foram realizadas 25 inquéritos contendo questões de natureza quantitativa e qualitativa. O nível de assunção de responsabilidade dos pais relativamente ao processo educacional foi medido através de uma escala tipo Likert de 4 níveis (nenhum (0), algum (1), muito (2), todo (3)).

Relativamente às questões de natureza qualitativa, tentou-se aferir de um modo geral o que preocupa os pais/encarregados de educação em relação à forma como decorre o processo de educação dos filhos/educandos. Assim colocaram-se três questões, uma relativamente à existência ou não de desconforto/preocupações com a educação dos filhos, outra relativamente ao que gostaria de alterar no processo educativo e por fim como é que os pais realizam a articulação entre educação em casa e na escola.

### **Resultados e discussão**

Foram realizados 25 inquéritos nas cidades de Bragança (9) e de Chaves (16). Responderam ao inquérito 22 mães e 3 pais de crianças com idades até 6 anos, sendo 16 do género feminino e 9 do género masculino, que frequentam a creche/escola.

Os horários de entrada e da saída das crianças da creche correspondem, grosso modo, aos horários de trabalho dos pais. A maioria entra na escola entre as 8.00 e as 9.00 horas e sai entre as 17.30 e as 18.00 horas, havendo, no entanto, outros horários. Em conformidade o tempo médio de permanência das crianças na creche/escola é de quase 9 horas podendo variar das 7 horas até 11 horas.

A maioria dos pais (14) não está satisfeito com este horário, pois desejaria estar mais tempo com os filhos mas não o pode fazer por razões laborais. De referir que os filhos dos pais não satisfeitos, em média, permanecem mais cerca de uma hora mais na creche/escola em comparação com os filhos dos pais satisfeitos. Esta diferença não tem significado estatístico mas está muito próximo disso ( $p=0,066$ ). Ao contrário a satisfação dos pais com o horário não está associada nem à idade do filhos nem ao número de filhos.

No que respeita à partilha de responsabilidades entre a creche/escola e os pais relativamente a diferentes aspetos do processo educacional das crianças os resultados do

estudo sugerem que os pais consideram que ambos têm um nível elevado de responsabilidade (mediana sempre  $\geq 2$ ), todavia são aos pais a quem incumbe a maior parte da responsabilidade (em seis dos nove itens estudados a mediana=3) (tabela 1).

Tabela 1 – Partilha de responsabilidades creche/escola vs pais relativa ao processo educacional (Mediana (Md) e amplitude interquartil (AIQ))

	Nível de responsabilidade Creche/Escola (0-3) Mediana [AIQ]	Nível de responsabilidades dos pais (0-3) Mediana [AIQ]
<u>Itens do processo educacional:</u>		
Higiene	2,00 [1,5-2,0]	3,00 [2,0-3,0]
Normas de conduta	2,00 [2,0-2,0]	3,00 [2,0-3,0]
Segurança e conforto	2,00 [2,0-3,0]	3,00 [2,0-3,0]
Socialização	2,00 [2,0-3,0]	2,00 [2,0-3,0]
Desenvolvimento cognitivo	2,00 [2,0-3,0]	2,00 [2,0-3,0]
Ampliação cultural	2,00 [2,0-3,0]	2,00 [2,0-3,0]
Aquisição de valores	2,00 [2,0-2,5]	3,00 [2,0-3,0]
Hábitos salutareos	2,00 [2,0-2,5]	3,00 [2,0-3,0]
Comportamentos adequados	2,00 [2,0-3,0]	3,00 [2,0-3,0]

Ou seja, os pais, pelo menos no campo das intenções e ao nível discursivo, assumem a responsabilidade de principais educadores dos seus filhos, ideia esta que é grata constatar, dado que contraria um certo senso comum instalado na nossa sociedade.

No segundo momento procuramos aferir, de um modo geral, o que preocupa os pais/encarregados de educação em relação à forma como decorre o processo de educação dos filhos/educandos (Tabela 2).

À questão colocada “Sente algum desconforto/preocupação em relação à forma como decorre o processo de educação do seu filho?” – a maioria dos pais diz não ter qualquer desconforto, dizendo-o explicitamente ou implicitamente ao indicarem que confiam na instituição. Mas pela nossa leitura isto não decorre do facto de não estar preocupado/interessado com a educação dos filhos, mas por achar que estão a ser movimentados todos os esforços no sentido de uma educação ideal, depreendemos isto a partir das frases ilustrativas como “está tudo a correr bem”; “tento sempre explicar (...) o que é correto tento inculcar princípios e valores”; “ em casa/ escola o meu filho é bastante acompanhado”. Por outro lado os que revelam algum desconforto referem que gostariam de estar mais presentes na educação: sentem desconforto por não estar mais tempo com os filhos, sentem que a educadora ou as pessoas que cuidam das crianças “têm mais poder e influência” que os pais. Há pais, ainda, que referem preocupação com a preparação escolar dos filhos, nomeadamente no ler e no escrever.

Tabela 2 – Percepção dos pais em relação ao processo educacional dos filhos na creche/escola e em casa.

Questão	Respostas	Número de referências	Depoimentos textuais dos pais
Sente algum desconforto/preocupação em relação à forma como decorre o processo de educação do seu filho?	Não sente nenhum desconforto/está satisfeito com o processo educativo/	14	<p>“Está tudo a correr bem”; “tento sempre explicar (...) o que é correto tento incutir princípios e valores”; “ em casa/ escola o meu filho é bastante acompanhado”.</p> <p>“Tenho confiança no trabalho desenvolvido pela escola”; “confio plenamente na educadora e auxiliares, que têm ajudado, a nós pais, a encaminhar e educar a nossa filha o melhor possível”.</p> <p>“Ela passa demasiado tempo na escola e mesmo em casa nem sempre consigo ter a disponibilidade que ela e eu gostaríamos para apenas brincarmos, por exemplo”. (Mãe de Menina de 5 anos).</p> <p>“Sim gostaria de ter mais poder neste processo. A escola tem demasiada influência em particular a educadora e em alguns aspetos não corresponde às expetativas”. (Mãe de menino de 3 anos).</p> <p>“A preocupação é por vezes os escassos recursos humanos, tendo em conta a idade do grupo de crianças”.</p>
	Não sente desconforto porque confia no trabalho da escola/profissionais	3	
	Sentem desconforto por não passar mais tempo com o(s) filhos.	3	
	No ambiente escolar não sente desconforto, mas preocupa-se com os escassos recursos humanos.	2	
	Sente desconforto por considerar que os pais deviam ter mais poder de decisão a educadora tem demasiado influência/poder; Sente desconforto pois considera que há necessidade das crianças aprenderem a ler durante este período antes da escola como forma de os preparar; Sente desconforto por estar ausente devido a trabalhar noutra cidade durante a semana.	1	
Se possível o que mudava nesse processo de educação?	Não mudava nada.	12	<p>“Menos tempo na escola e mais tempo de família, de passear no campo, na natureza, de sujar e fazer asneiras. Mais tempo de liberdade, sem regras, sem a pressão da aprendizagem e dos resultados académicos. Ou seja mais tempo para ser criança”. (Mãe de Menina de 5 anos).</p> <p>“A principal alteração seria a diminuição do número de crianças por turma. Nunca mais do que 20 crianças. Também penso que é mais pedagógico a turma ter alunos da mesma idade, o que não acontece atualmente”. (Pai de menina de 4 anos).</p>
	Mais tempo disponível para a criança passar com a família, pais e avós.	4	
	Reforçava os recursos humanos na escola.	3	
	Acompanhava mais o crescimento em geral; Alterava o horário laboral.	2	
	Menos tempo na instituição; Mais qualidade da alimentação; Evitar tipos de chantagem emocional e medo sobre as crianças para melhorar o seu comportamento; Melhor higiene ao nível das partes íntimas da criança e denteção; Mais tempo de atividade física e menos culto de comportamentos sedentários; Menos tempo frente aos <i>écrans</i> ; Ajudava nos T.P.C.; Menos crianças por turma e turmas mais homogéneas; Mais atividades lúdicas, mais tempo de brincadeira, de contacto com a natureza, tempo para fazer “asneiras” próprias das crianças; A preparação para o futuro.	1	
Como articula/concilia o processo educacional do seu filho em casa (pelos pais e outros familiares) e o processo educacional na creche/escola?	Reforçar a comunicação com a escola/falar frequentemente com a educadora.	21	<p>“Quando são explicados alguns assuntos reforço sempre em casa...”; “reforço os ensinamentos pondo-os em prática”; “Tento seguir e respeitar o que é trabalhado e ensinado na escola”; “Estou ao corrente da educação na escola para dar continuidade em casa”.</p> <p>“Na escola têm técnicas ou métodos que me casa não conseguimos que eles cumpram com a mesma facilidade.”; “ A escola transmite valores e condutas que vão de acordo com os de casa.”</p> <p>“Através do diálogo com a educadora”; “Em casa tento explorar e desenvolver ao máximo as capacidades do meu filho, assim como para tentar corrigir atitudes impróprias ou falhas (...) pois é em casa que devem ser dadas as bases da educação.”; “Controlo diário da caderneta”.</p>
	Procurar seguir as indicações das educadoras/reforçar os ensinamentos da creche em casa.	6	
	Escolha criteriosa da creche/escola e depois confiar.	4	
	Comunicando com a criança em casa sobre as vivências na instituição.	4	
	Colaborando com a escola/participando nas atividades	3	
	Manter rotinas diárias, como forma de articular todos os afazeres.	2	

Relativamente à segunda questão sobre o que mudava nesse processo de educação, cerca de metade dos pais refiram que não mudavam nada; há pais que, mesmo estando satisfeitos com o processo educativo, gostariam de ver alguns aspetos melhorados: “menos tempo na instituição”; “mais tempo disponível para a criança passar com a família”; “ajudava nos trabalhos de casa”; acompanhava mais o crescimento em geral”; “alterava o horário laboral”; “reforçava os recursos humanos na escola, pois acham que há muitas crianças e com diferentes necessidades e é difícil com rácio atual de educadores e auxiliares por sala, atender e acompanhar o desenvolvimento das crianças”.

Outro aspeto que preocupa os pais é que acham que as crianças deveriam ter mais atividades lúdicas, mais tempo de brincadeira, de contacto com a natureza, tempo para fazer “asneiras” próprias das crianças. Há ainda pais preocupados com a qualidade da alimentação e a higiene e que acham que as crianças deveriam fazer mais atividades físicas em detrimento do culto de comportamentos sedentários, bem como com o tempo que passam em frente aos *ecrãs: tablets*, telemóveis, *smartphones* televisões, computadores. Por fim, não menos importante, há mas pais que consideram importante evitar tipos de chantagem emocional e medo sobre as crianças para melhorar o seu comportamento.

Relativamente à articulação entre educação em casa e na escola, os pais referem como determinante a comunicação: “comunicando com a criança em casa sobre as vivências na instituição” e “reforçar a comunicação com a escola/falar frequentemente com a educadora”. Algumas respostas apontam para uma colaboração dos pais no sentido de seguir as indicações da escola, atrevendo-nos a dizer que estes colocam a ênfase na supremacia da escola no controlo do processo: “Procurar seguir as indicações das educadoras/reforçar os ensinamentos da creche em casa”; “Manter rotinas diárias, como forma de articular todos os afazeres”, “Manter rotinas diárias, como forma de articular todos os afazeres”, “reforçar a comunicação com a escola/falar frequentemente com a educadora”. Por outro lado, surgem respostas que colocam ênfase na supremacia dos pais no controlo do processo educativo, fazendo-o através de uma “escolha criteriosa da creche/escola e depois confiam no processo desenvolvida por esta” pois “a escola transmite valores e condutas que vão de acordo com os de casa.”

## **Conclusões**

Este breve estudo introdutório permitiu lançar alguma luz sobre as vivências do processo educacional dos filhos. O destaque vai, por um lado, para a diversidade de posições

emergentes o que revela a complexidade do tema em si mesmo e a diversidade dos contextos de vida dos pais e da sua preparação face ao tema.

Parecem emergir dois posicionamentos face a esta problemática, uma linha de anuência/conformismo/confiança na liderança do processo educativo pela creche/escola e/ou educadores; e uma linha de questionamento/ desacordo/vontade de mudança, no sentido de que o processo educacional permita maior proximidade entre a criança e os contextos educacionais tradicionais como sejam a família e a natureza. Há nesta última um desejo de respeito pela liberdade da criança, pela sua necessidade de tempo para descobrir e brincar, ou seja uma aprendizagem pela vivência participada dos fenómenos naturais e sociais.

Por fim, foi grato, percebermos que, ao contrário de alguma ressonância mediática e social, os pais, na primeira pessoa se declaram como sendo os atores com maior responsabilidade no processo educacional das suas crianças, isto, apesar de todas as dificuldades e constrangimentos que os condicionalismos de via atual (as tais consequências da reflexibilidade da pós-modernidade) vão colocando. Seria então importante então refletir e ponderar como efetivamente as *medidas amigáveis* de apoio às famílias poderiam solucionar estas questões.

Regressamos então à questão inicial: que tipo de educação queremos, porque queremos e como a queremos atingir. Apelamos à reflexão sobre até que ponto os pais são relegados para um plano de menor importância, direta ou indiretamente. Sentimos acima de tudo que urge a necessidade de repensar e agir sobre a educação que está a ser processada na infância e se não estamos a forçar um crescimento mais veloz que aquilo que biologicamente é possível.

### **Referências bibliográficas**

- BECK, U.; GIDDENS, A. e LASH, S. Modernização Reflexiva: Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno. 1ª Edição. Oeiras: Celta. 2000.
- BERTRAND, YVES. Teorias Contemporâneas da Educação. Lisboa: Instituto Piaget. 1991.
- BLUMMER, H. Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método. Barcelona: Hora, S.A. 1982.
- ERIKSON, E. Identidade, Juventude e Risco. Rio de Janeiro: Zahar Editores. (1972).
- HOHMANN, M. e WEIKART. Educar a criança. 3ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2004.

- LENHARD, R. Sociologia educacional. 7ª Ed. São Paulo: Pioneira. 1985.
- LUÍS, J. de F., SOFIA, A., & SANTOS, P. C. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20 (61), 521-541. 2015.
- MENDES, J. M. O. Desafio das Identidades. Termo in B. S. Santos. *Globalização. Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento. 2001. 489-523.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-Departamento de Educação Básica. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica. 1997).
- MONTESSORI, MARIA. *Mente Absorvente*. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1949.
- NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*. Vol. XL (176). 2005. 563-578.
- NÚNCIO, MARIA JOSÈ SILVEIRA *Mulheres em Dupla Jornada. A Conciliação entre o Trabalho e a Família*. 1ª Edição. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.2008.
- UNESCO. *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para Seculo XXI*. Brasília: Faber-Castell. 2010.
- SILVA, I., MARQUES, L., MATA, L., ROSA, M. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação/Direção-Geral da Educação Básica. 2016.
- TRILLA, J.  *Animação sociocultural: teorias, programas e âmbitos*. Barcelona: Editorial Ariel. 1997.