

## Educação das crianças nas famílias: o que dizem as crianças e as famílias

Teresa Seabra<sup>97</sup>

As famílias têm sido auscultadas sobre as estratégias que desenvolvem na educação dos seus filhos e estes também têm sido ouvidos, apesar de com muito menos frequência, acerca dos processos educativos vividos no seio familiar.

Pretende-se recensear e sintetizar os resultados de pesquisas realizadas em ambos os domínios, isto é, falar da educação das crianças pela *voz das famílias* e também pela *voz das crianças*, identificando os eixos de análise mais promissores na investigação sociológica da educação familiar.

A pesquisa em torno deste processo específico de socialização, a educação nas famílias, tem já um considerável reportório que reúne contributos de diferentes áreas disciplinares nomeadamente da Psicologia, da Psicologia Social, da Antropologia e da Sociologia. Os primeiros trabalhos foram desenvolvidos nos anos trinta pela Psicologia que desde muito cedo se interessou pelos efeitos das práticas educativas das famílias no desenvolvimento da criança. No final dos anos cinquenta tanto a Antropologia como a Sociologia entram no domínio da educação familiar. Numa síntese muito breve, saliento apenas que, numa primeira fase, se desenvolveram sobretudo análises em torno do processo de influência dos pais sobre os filhos, assentes na perspectiva de a socialização ser uma interiorização passiva e de, por isso, a criança apreender o que lhe é transmitido.

Esta ideia foi sendo progressivamente questionada e a socialização passou a ser concebida como um *processo duplo de adaptação e acção*, nas palavras de Montandon, um 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 perpétua evolução” (1988:6). Ao passar-se a equacionar a implicação activa dos socializados ou educandos, tornou-se saliente a importância da dinâmica relacional tanto a nível dos processos intrafamiliares como no domínio das diferentes instâncias socializadoras (família, escola, televisão e media, grupo de pares).

### As crianças falam da sua família

A escassez das pesquisas realizadas neste domínio está relacionada com a inexistência, até aos anos noventa, de uma Sociologia da Infância capaz de considerar as crianças enquanto grupo social específico (definido ou não em termos etários), como seres sociais que são mais do que “os futuros adultos”, considerando não existir nenhuma razão sociologicamente válida para se ignorar a sua experiência (Montandon e Osiek 1997).

Destacam-se dois estudos muito recentes, ambos publicados em 1997, que têm alguma envergadura e que constituem duas formas muito diferenciadas de

---

<sup>97</sup> ISCTE/CIES.

“ouvir” as crianças sobre a sua vida familiar: o primeiro, intitulado *O que esperam as crianças da sua família* foi realizado no nosso país pela Fundação Maria Ulrich e o segundo, publicado na obra *L'éducation du point de vue des enfants*, foi realizado em Génève por Montandon e Osiek

O estudo nacional foi realizado junto de 600 crianças de diferentes regiões do país (contextos mais ou menos urbanizados), diferentes idades (entre os 7 e os 12 anos) e de ambos os sexos e teve como suporte um pequeno questionário.<sup>98</sup> As crianças revelaram uma opinião globalmente positiva das suas famílias, que lhes dão apoio e carinho e deixaram bem patente o grau de perturbação que sentem face às situações de tensão e conflito vividas em família. Nos discursos das crianças destacou-se a *alegria*, a *boa disposição*, a *compreensão*, a *simpatia*, o *carinho* e a *paz e harmonia* que dizem experimentar em família. Na maioria dos casos (70% das respostas) a família é descrita como um espaço de troca de afectos (amor, carinho, amizade, prendas...), muitas crianças (32%) referem o prazer que retiram das actividades que fazem em família (como brincar, falar, ver televisão...) e um número mais residual (8%) salienta os cuidados que a família lhe presta. Como aspectos negativos ou perturbadores (“maçadores ou difíceis”) as crianças referem a *atitude severa do educador* (18%), as situações de *conflito* mais graves como “ralhar”, “bater” e “colocar de castigo” (17%) ou de *traquinice como as irritações mútuas entre os irmãos* (17%) e a *doença ou morte* (15%), a *falta de disponibilidade* por parte dos outros membros da família (12%) o *divórcio* (5%) e, ainda, a *solidão* (2%).

“Na minha família gostamos uns dos outros, os meus pais gostam muito de todos nós e brincam muito connosco. O que eu gosto mais é quando os meus pais brincam e quando vemos televisão juntos. Não gosto quando os meus pais se zangam connosco e nos metem de castigo.” (Ana Margarida, 8 anos – p. 29)

O divórcio que aparece como realidade perturbadora apenas em 5% dos textos parece ser menos grave que o conflito.

“Eu gosto e não gosto de os meus pais se terem separado. O que eu não gosto na minha família é quando se zangam uns com os outros. De resto eu gosto de tudo.” (Susana, 9 anos, p. 36)

Os discursos não variaram significativamente com a idade, o sexo ou a região, apesar de neste último caso terem sido descritas actividades diferentes de acordo com o contexto de vida das crianças (rural ou urbano) tendo as que vivem em contextos rurais referido o desagrado que sentem pela obrigação de contribuir para os trabalhos domésticos.<sup>99</sup>

“Eu na minha família agrada-me pouco porque à tarde quando saio da escola tenho de ir à água, acender o lume, deitar de comer às galinhas e ao porco. O que eu acho mais maçador em minha casa é ir à caruma, ir às couves, ir à lenha e outras coisas.” (César, 9 anos – p. 20)

---

<sup>98</sup> As crianças responderam por escrito a estas questões: 1. Com quem vives na tua família? Fala um pouco deles. 2. O que pensas da tua família? Fala-nos do que gostas mais na tua família. 3. O que achas mais maçador ou difícil na tua família?

<sup>99</sup> Um trabalho publicado recentemente por Graça Alves Pinto revela a intensidade do trabalho doméstico realizado pelas crianças do meio rural (*O trabalho das crianças – de pequenino se torce o pepino (e o destino)*, Oeiras, Celta, 1998)

A segunda pesquisa supra referida auscultou 67 crianças do 6.º ano de escolaridade, com idades de 11-12 anos, inseridas em famílias de diferente condição social. Teve como suporte entrevistas aprofundadas a partir das quais se apreendeu a relação das crianças com a família num leque muito diversificado e completo de dimensões, nomeadamente, as representações, emoções e acções vivenciadas pelas crianças em relação aos métodos educativos parentais, aos valores que estes procuram desenvolver e aos saberes que transmitem.

Foi possível verificar que as crianças esperam dos pais, acima de tudo, *conforto afectivo e emocional* (as amem, escutem, compreendam, consolem), e, ainda, embora com menor relevo, *apoio e orientação* (as aconselhem, lhes ensinem coisas úteis e as apoiem na escola). Para maioria das crianças entrevistadas esse apoio não é massivo, já que sentem o interesse dos pais voltado sobretudo para a boa execução dos trabalhos de casa pedidos pela escola. Apenas uma em cada três crianças referiu sentir-se incondicionalmente apoiada por parte dos pais, ou seja, considerou que estes se interessam, a apoiam, a consolam, a aconselham e intervêm sempre que é necessário. No que se refere aos métodos educativos utilizados pelos pais, as crianças expressaram um conjunto de sentimentos mais negativos que positivos: a revolta, a tristeza, o medo e o aborrecimento mas também a satisfação e o bem-estar. A revolta é mais sentida nos casos de abuso de poder, de injustiça, de falta de compreensão e de escuta e a *satisfação* ou *orgulho* é mais experimentado quando os pais as ouvem, felicitam e reconhecem qualidades ou, sobretudo, quando têm a possibilidade de “ensinarem alguma coisa” aos pais.

Foi possível detectar uma variação significativa destas representações do papel da família, das práticas educativas parentais e das emoções que experimentam relacionada, por um lado, com a condição social das famílias e, por outro, com o sexo da criança (Montandon e Osiek 1997: 81-82):

- Quanto mais alto se situam as famílias na hierarquia social mais entendem as crianças que é importante o *apoio emocional e afectivo* (e igualmente para ambos os sexos); nos métodos educativos a adoptar as crianças inseridas nos contextos sociais mais favorecidos referem mais ser desejável o *recurso a terceiros* (pessoas, instituições ou instâncias educativas) enquanto as crianças dos meios populares referem mais o *controlo* como procedimento desejável (com particular ênfase no caso das raparigas);

- As raparigas em relação aos rapazes evocam mais como desejável o *apoio prático* da família (ajuda na escola, explicação do que não percebem e acompanhamento) experimentam uma variedade maior de emoções, com maior ênfase para as negativas como a *revolta* e a *tristeza* – (os rapazes variam entre o sentimento de *satisfação*, de *aborrecimento* e referem mais a necessidade do *amor*) as raparigas usam mais, como estratégias de reacção à educação parental, o *desgaste* e a *argumentação*.

No domínio da transmissão de saberes verifica-se uma certa coincidência entre o que as crianças dizem aprender em família e o que acham desejável que lhes seja ensinado não sendo, no entanto, nas proporções desejadas: os pais transmitirão mais saberes *práticos, cognitivos e técnicos* do que os filhos procuram e não lhes serão transmitidos suficientemente os *saberes que preparam para a vida em sociedade*.

Observando mais em pormenor os resultados da pesquisa, e comparando o tipo de saberes mais evocados no plano *idealizado* e no plano *realizado* temos, no primeiro destes planos, saberes da esfera do *comportamento em sociedade* (normas e regras de interacção) e das *normas de domínio pessoal* (saber controlar-se, evitar as drogas, “aprender a ser normal”) e ainda, *saberes que preparem o futuro* (como escolher uma profissão, os papéis futuros, como “safar-se”...) e no segundo plano (o realizado) a aprendizagem de *saberes práticos* (com saliência para as actividades domésticas) e de *saberes úteis para a escolaridade*.

Esta pesquisa pioneira contribuiu para a descoberta das expectativas, das vivências e dos sentimentos que as crianças experimentam na família e tipificou esta diversidade de experiências educativas em quatro modos de viver a relação com a educação familiar:

- *A dependência provisória*

Quando as crianças esperam dos seus pais, principalmente, que estes as conduzam no “caminho certo”, dando-lhes uma educação normativa e moral e ensinando coisas práticas para a vida. São relativamente submissos e obedientes sabendo que ainda têm muito a aprender com os adultos e que a sua in experiência impõe algumas restrições e punições. Revelam sofrer de um excesso de controlo que só aceitam e suportam na medida em que é temporário. Esta experiência educativa é partilhada, sobretudo, pelas crianças inseridas em famílias da classe média-baixa e do operariado;

- *O refúgio no casulo*

Para estas crianças o apoio e o afecto da família são vitais. Salientam a necessidade de ajuda, de compreensão e de envolvimento, aborrecem-se e sentem-se inseguros sem a presença dos pais. São bastante controlados e pouco estimulados para a autonomia. A dependência afectiva, o receio de perder a afeição dos pais faz com que estabeleçam uma relação de submissão e de conformidade aos desejos dos pais. Estas crianças confessam o seu medo de crescer. Não se identificam ideias precisas (nem nos filhos, nem nos pais) quanto ao futuro. Não se detectou qualquer associação entre este modo de viver na família e a condição social das famílias ou o sexo da criança;

- *A negociação expressiva*

A vida relacional representa uma parte importante da existência e distinguem-se dos anteriores sobretudo pelo que manifestam em termos da expressividade, da afirmação de si e do desenvolvimento da personalidade. Esperam que os pais os guiem mas os deixem fazer a sua própria experiência sem os proteger demasiado e sem fazerem as coisas no seu lugar. Em relação ao futuro há ideias claras de que o importante é encontrar uma profissão interessante e de que se goste. São crianças que aceitam a autoridade na medida em que a podem negociar. Estas crianças vivem, sobretudo, em famílias da classe média ou superior;

- *A reivindicação*

Estas crianças revelam uma certa distância afectiva em relação aos seus pais e uma grande intolerância à sua autoridade. É uma relação marcada pelo retraimento da criança, por uma fraca comunicação e, ainda, pelo medo e/ou o conflito mais do que pelo calor afectivo e diálogo. Entendem que são infantilizadas, demasiado vigiadas e por vezes “exploradas” nos trabalhos domésti-

cos. Anseiam ser adultas para escaparem à autoridade dos pais e serem respeitadas, escutadas, fazendo valer as suas ideias. Estão reunidas crianças de diferentes meios sociais, mas são todas raparigas.

### **As famílias explicam como educam as suas crianças**

A Sociologia realizou o seu primeiro estudo neste domínio em 1959, quando Kohn estudou os valores transmitidos no seio das famílias e verificou existirem diferenças entre as famílias com diferente condição social. Esta pesquisa revelou que, ao contrário da ideia generalizada que existia de que a classe trabalhadora era bastante permissiva e incontrolada na educação dos seus filhos e que os pais da classe média eram muito restritivos e rigorosos, as famílias socialmente mais favorecidas têm práticas educativas mais indulgentes, tendem a ignorar mais as faltas cometidas, a recorrer mais à recompensa e a revelar a sua decepção, enquanto as famílias operárias se revelam mais autoritárias, fazendo uso de formas estreitas de controle e preocupando-se mais com a obediência dos filhos (Lautrey 1984).

Muito sinteticamente, reúno alguns resultados dos estudos realizados neste domínio, onde fica bem patente a consistência das conclusões enunciadas:

#### **Nas famílias socialmente mais favorecidas**

Kohn publica *Class and Conformity: a study in values* (1959) e revela que estas famílias valorizavam mais o *domínio de si*, a *autonomia* e a *curiosidade*, concentrando-se nos *aspectos internos do comportamento*, e Lobrot (1962), que fez um estudo sistemático da população francesa, chegou a resultados comparáveis: este tipo de famílias orientam as crianças de modo a deixá-las fazer a sua própria experiência, usando, sobretudo, a persuasão. Bernstein (1975) concluiu serem estas famílias *orientadas para as pessoas*: ao mesmo tempo que são portadoras de um “código elaborado” (ligado à flexibilidade, complexidade, universalidade e predominância do “eu”) desenvolvem relações modeladas, sobretudo, pelo reconhecimento das qualidades pessoais específicas de cada um: os pais discutem com as crianças e não impõem as suas decisões de modo autoritário. Kellerhals e Montandon (1991) constatarem que as famílias das classes média e superior dão maior relevo à *autonomia* e à *sensibilidade*.

Na pesquisa que desenvolvi (1999) também encontrei resultados consonantes com estes: as famílias socialmente mais favorecidas<sup>100</sup> dão grande importância ao *desenvolvimento das potencialidades da criança e à sua sensibilidade*, e utilizam técnicas de influência baseadas mais na *empatia* do que na *estabilidade normativa*. A grande preocupação da sua acção educativa parece ser a auto-realização: cada filho tem uma personalidade a desenvolver e esse desenvolvimento deve ser controlado mas, sobretudo, apoiado e orientado. Esta ideia reflecte-se na preocupação em criar condições para dar resposta aos

---

<sup>100</sup> As famílias entrevistadas eram membros da Burguesia Dirigente e das diversas fracções da Pequena Burguesia (exceptuando a Pequena Burguesia de Execução) e tinham habilitações literárias acima do 12.º ano.



desejos e inclinações naturais da criança – dão relevo ao desenvolvimento do ser, orientado no sentido de se tornarem pessoas criativas, curiosas, sensíveis, responsáveis e sociáveis.

Curiosamente, os projectos de formação universitária não apareceram com relevância. Em consonância com os objectivos gerais de auto-realização, afirmam não ser indispensável tirar uma licenciatura, apesar de reconhecerem que tal facto facilitaria a vida dos filhos; preocupam-se em criar as condições para que prossigam até desejarem, aparecendo a competência profissional sobreposta ao estatuto da profissão a exercer.

“Aquilo que eu desejo é que seja uma pessoa realizada naquilo que irá fazer no futuro, seja que trabalho for...doutora ou empregada de limpeza, quer dizer não é esse o meu problema, o problema é que se realize.” (enfermeira licenciada)

Como meio de exercer a sua acção educativa optam, preferencialmente, pela *relação* e o *diálogo*, encaram os estímulos e elogios como factores importantes para o desenvolvimento da criança e da sua auto-confiança, recorrendo mais facilmente a uma pequena sanção física, aplicada no momento em que ocorre o comportamento desviante, que ao “sistema dos castigos”. Consideram importante criar um quadro relacional harmonioso, de modo a que a criança, enquanto personalidade a desenvolver, possa exprimir a sua espontaneidade, a sua curiosidade e ser, essencialmente, motivada e estimulada.

A ideia de *contrato* parece atravessar todo o modelo educativo dado que os papéis são frequentemente negociados e as trocas são encorajadas.

“Tentei educar assim... conversei com ela, conversei muito, conversamos muito e pronto, nós entendemo-nos bem, procurei sempre falar num diálogo muito aberto, muito mais amigo do que de mãe para filha, mas de amiga para amiga. Ainda ontem estive a conversar com ela e disse: ‘Oh Lisa, vamos conversar um bocadinho...’ e ela perguntou-me ‘De que é que vamos falar?’ ‘Tu é que vais escolher.’” (Técnica de uma embaixada, licenciada)

Valorizam o convívio com os companheiros e amigos da criança, atribuindo-lhe um importante papel educativo e desvalorizaram o papel da televisão pelos valores e procedimentos indesejáveis que transmite. Tanto o convívio com as outras crianças como a televisão são, desejavelmente, vigiados e acompanhados de modo a, no primeiro caso, tirarem o máximo partido da aprendizagem que podem fazer em grupo e, no segundo, a poderem “neutralizar”, pelo diálogo, as mensagens indesejadas que possam ser transmitidas.

### **Nas famílias socialmente mais desfavorecidas**

As pesquisas têm evidenciado que se valorizam mais a ordem, a limpeza e a disciplina, a *conformidade às regras impostas exteriormente*, tendo uma atitude mais autoritária e constrangedora. São consideradas por Bernstein *famílias posicionais*, portadoras de um “código restrito” (associado a uma certa rigidez, forte ligação ao contexto e à situações concretas e predominância do “nós” sobre o “eu”), onde as relações entre pais e filhos decorrem dos respectivos estatutos e as decisões são tomadas pelos pais, detentores “legítimos” da autoridade; no plano dos objectivos salientam a importância da *acomoda-*

ção às normas sociais vigentes, e procuram, de modo coercivo, assegurar a manutenção dessa *estabilidade normativa*.

Vejam os mais de perto estas conclusões, apoiados nos dados que recolhi (Seabra 1999). Nas famílias de meios populares<sup>101</sup> domina o desejo (secreto) de que os filhos consigam tirar um curso superior mas a concretização desse desejo é atravessada por muitas dúvidas e incertezas, cujas principais fontes são, segundo as próprias famílias, a capacidade dos filhos em prosseguir estudos e o seu empenhamento escolar. Os discursos deixaram transparecer uma permanente tensão entre os desejos que sentem e as contingências da realidade que vivem, do que resulta uma inibição em projectar muito longe esse futuro e uma predisposição em aceitar o que vier a acontecer, reduzindo os sonhos ao mínimo satisfatório. As crianças que vivem neste tipo de famílias sentem valorizadas pelos progenitores qualidades como as de serem trabalhadoras, empreendedoras e dignas de confiança. As preocupações de integração social e a ansiedade face ao futuro são acompanhadas pela adopção de uma relação educativa que se pode designar por uma *pedagogia da interiorização*. Imposta do exterior ao indivíduo, move-se em torno do que é convencional e implícito, as regras e os papéis são rígidos e inerentes à instituição familiar e à sociedade. Salientam a necessidade de contrariar todas as tendências manifestadas pelas crianças que não sejam socialmente aceites, de modo a que progressivamente interiorizem essas regras.

“Há muita criança que mexe porque tem um sistema tipo nervoso...mas quando uma criança começa a levantar-se e mexe aí, mexe ali, na minha opinião, acho que a gente tem que ensinar, há certas coisas que eles querem fazer e eu não deixo... se a gente os deixar mexer em tudo, apanham aquele hábito e depois, em grandes, já não conseguem tirar aquilo.” (operária, 4.º ano de escolaridade)

As famílias entrevistadas expressaram a intenção de não punir severamente os filhos, fizeram várias referências ao esforço realizado para não aplicarem o castigo corporal e optam, em alternativa, por adoptar o “sistema dos castigos”.

“Os meus pais era só bater, só bater, só bater, acho que isso não resulta nada, só bater...então lembro-me daquilo que apanhei... e mesmo se eu bater a uma delas, logo me arrependo. Eu apanhei muito e não era com as mãos, era com um cinto e então não é isso que quero fazer às minhas filhas... vingo-me mais a castigá-las.” (operária, 6.º ano de escolaridade)

Tal como já tinha sido assinalado por Kellerhals e Montandon ao referirem “uma lenta passagem do controlo à sedução na relação com a criança” (1991: 227), foi detectável uma difusão da ideia de que nem a punição física nem os castigos muito severos são os melhores meios educativos.

Estas famílias não valorizam o convívio entre as crianças, não lhe reconhecendo qualquer papel educativo por poder ser uma fonte de aprendizagens indesejáveis, ao mesmo tempo que incentivam os filhos a verem mais televisão, considerando que esta pode transmitir ensinamentos relevantes, sobretudo, para uma integração social mais conseguida num contexto social prestigiado.

---

<sup>101</sup> Neste caso, falamos de famílias pertencentes ao operariado industrial ou à Pequena Burguesia de Execução, com escolaridade entre o 4.º e a frequência do 12.º ano.

Concluindo, saliento a relação exigente e reflectida que as crianças revelaram em relação aos seus educadores e a diversidade, socialmente ancorada, dos modos de viver a educação familiar, tanto por parte das crianças como por parte dos educadores. Verifica-se, ainda, alguma partilha dos projectos educativos parentais com as expectativas, representações e projecções das próprias crianças, tornando, assim, evidente alguma eficácia da acção educativa parental.

Creio, no entanto, que nos ficam um mundo de interrogações. Por exemplo, que jogo de interrelações e de diferenciação se acciona na educação familiar no caso da pluralidade de descendentes, qual a amplitude da diversidade intraclassista ou, ainda, o que resultará do confronto entre os discursos parentais e o da respectiva prole.

As linhas de pesquisa mais recentes têm vindo a considerar o modelo relacional da família, não se fixando apenas nas condições sociais das famílias e preocupam-se em analisar, precisamente, as influências cruzadas de todos os membros de um grupo familiar, como, por exemplo, os efeitos da relação conjugal na socialização dos filhos ou a influência que a mãe pode ter na interacção do pai com o filho (Montandon 1988: 9). A análise deste jogo complexo de inter-relações mútuas entre os diferentes grupos em que se move a criança, as diferentes instâncias socializadoras que têm uma dinâmica própria e veiculam diferentes orientações, parece ser o campo mais promissor de pesquisa.

## Bibliografia

Bernstein, B. (1975), *Langage et classes sociales – codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Ed. Minuit.

Fundação Maria Ulrich (1997), *O que pensam as crianças da sua Família*, Fundação Maria Ulrich.

Kellerhals, J. e C. Montandon (1991), *Les stratégies éducatives des familles – milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Lautrey, J. (1984 [1981]), *Clase Social, medio familiar e inteligência*, Madrid, Visor.

Lobrot, M. (1962), “Sociologie des attitudes éducatives”. *Enfance*, 1: 69-83.

Montandon, C. (1988), “De quelques étapes dans l’exploration du concept de socialisation et de sa spécificité en sociologie”, Communication présentée au Colloque de l’AISLF, Genève.

Montandon, C. e F. Osiek (1997), *L’éducation du point de vue des enfants*, Paris, l’Harmattan.

Seabra, Teresa (1999), *A educação nas famílias – etnicidade e classes sociais*, Lisboa, ME/IIIE.