

## RECENSÕES

PINTO, Graça Alves, *O Trabalho das Crianças. De pequenino é que se torce o pepino (e o destino)*, 1998. Oeiras: Celta, 171 páginas

A obra que recenseamos resulta de uma investigação realizada no âmbito do mestrado na área de "Extensão e Desenvolvimento Rural" e debruça-se sobre uma questão que, como salienta a autora, *'continua a suscitar reacções muito diversas e muito marcadas pela emotividade'* (in, Nota Prévia, XV): o trabalho infantil, mais especificamente o trabalho infantil em meio rural. Refira-se que, seguindo Artur Cristóvão no prefácio do livro, este constitui-se num dos *"raros trabalhos de investigação, em Portugal, especificamente centrados na problemática de trabalho infantil em meio rural"*. Esta constatação é indiciadora de uma certa *"invisibilidade"* da questão do trabalho infantil na produção científica nacional (e, mais pronunciada, na publicada) que podemos aliás confirmar se nos debruçarmos sobre as referências bibliográficas mobilizadas e identificadas pela autora. Com efeito, a partir dessa fonte é possível perceber que é apenas a partir de meados dos anos 80 que deparamos com uma *tímida* visibilização desta problemática na produção científica nacional que se intensifica a partir do início dos anos 90 - mas ainda assim sem que se constitua como questão central das pesquisas - com a publicação de trabalhos inscritos em matrizes disciplinares diversas do domínio das Ciências Sociais e Humanas (da Antropologia, da Sociologia, das Ciências da Educação ou dos Estudos

Rurais). E o que acabamos de referir não nos parece ser uma razão de somenos para apreciar a oportunidade da publicação deste trabalho.

A autora alerta-nos desde o início para o facto de a abordagem que enceta procurar contribuir para romper a frequente dicotomia que enforma a discussão sobre o trabalho infantil, onde este ou aparece conjugado sob a denúncia da exploração/escravização a que submete as crianças, ou é entendido como meio de socialização e aprendizagem das mesmas (*idem*). Esta dicotomia radica na tensão entre, por um lado, um modo jurídico de definir a criança - a partir da sua condição etária - e as suas ocupações legítimas - em que a frequência escolar assume particular importância e a colaboração *"na agricultura ou em regime de dependência familiar é excluído da categoria trabalho infantil"* (p 5) - e, por outro lado, uma definição da criança intrinsecamente associada tanto ao seu papel económico no seio das unidades familiares camponesas, como aos modos educativos culturalmente próprios destas, onde o trabalho é entendido como *"componente do processo de integração no grupo social, como meio de adquirir conhecimento e atitudes para os papéis adultos"* (p 5).

É, pois, com o propósito de ultrapassar esta dicotomia que a autora define como finalidade central do seu trabalho a compreensão da *"natureza, a dimensão e as implicações*

*da participação laboral*" (p. 2) procurando assim "contribuir para o conhecimento das várias lógicas - sociais, económicas e culturais - que explicam a integração do trabalho infantil no contexto da agricultura camponesa" (p. 145)

Deparamo-nos assim com uma obra que congrega contributos oriundos de diferentes matrizes teóricas para apreender de forma complexa a problemática do trabalho infantil através de uma articulação daquelas lógicas tecida minuciosamente ao longo de quatro capítulos (do 2º ao 5º caps.), onde a autora vai sucessivamente analisando o trabalho das crianças no âmbito das estratégias laborais familiares, enquanto componente das estratégias de socialização familiares, na sua relação com outras actividades desenvolvidas pelas crianças - nomeadamente o jogo e a frequência da escola - e, ainda, as expectativas quanto ao futuro formuladas tanto pelas famílias como pelas crianças em que o trabalho é um elemento omnipresente. Ao serviço desta análise está um dispositivo metodológico cuidado, com uma "dimensão etnográfica intensa" (p. 12), que recorreu a diversificadas técnicas de recolha de dados - entrevistas, observação directa e registos de orçamento-tempo (p. 12) - e tomou como campo empírico um conjunto de unidades familiares transmontanas pois, como a autora salienta, "o trabalho das crianças só pode alcançar o seu verdadeiro significado quando considerado no quadro das unidades familiares de que são parte". Mas a sofisticação da análise resulta também da utilização de uma tipologia de "sistema família-exploração" (p. 9) - "o conjunto constituído pela exploração, o agricultor e a sua família" cujo funcionamento deve ser percebido a partir das

relações de interdependência entre os recursos naturais, as tecnologias e os aspectos económicos e sociais - que, emergindo no decurso da pesquisa, permitiu à autora caracterizar detalhadamente "o grau e a natureza da participação das crianças no trabalho" (p. 18) em quatro "tipos": os camponeses modernizados, os camponeses tradicionais, os camponeses parciais e os camponeses residuais

No capítulo relativo ao "trabalho das crianças nas estratégias laborais familiares" (cap. 2), a autora destaca a intensidade qualitativa (diversidade de tarefas) e quantitativa (tempo ocupado pelas actividades rurais) que aquele assume, "tanto mais expressivos quanto maior for a disponibilidade permitida pelo horário da escola" (p. 27), elucidando as diferentes facetas que assume: no âmbito das explorações familiares, como trabalho assalariado ou com valor de permuta entre unidades familiares. É ainda discutido o estatuto de complementaridade face ao trabalho dos adultos salientando-se o importante papel económico que o trabalho das crianças desempenha na economia doméstica, bem como se complexifica a análise envolvendo como variáveis consideradas a divisão etária e genderizada das tarefas, a posição na fratria e características intrínsecas ao tipo de exploração agrícola

No capítulo dedicado ao "trabalho nas estratégias de socialização familiares" é dado relevo à sobreposição entre integração activa no trabalho (p. 79) e processo de aprendizagem social, mostrando-se como na cultura camponesa "o trabalho concentra, assim, todo um conjunto de conteúdos valorativos que o definem como lei fundamental da vida e que o identificam como a forma honrada de viver e educar os filhos" (p. 83). A autora detalha

então os processos de aprendizagem - pela experiência e pela acção, observando e imitando (p. 85) - e o que se aprende tanto nos domínios do saber e do saber-fazer como do domínio da ideologia camponesa no que aos modos de agir e regras sociais diz respeito, dando ainda relevo à forma como *'a aprendizagem de habilidades técnicas para o mundo camponês se faz de mãos dadas com a interiorização de todo um conjunto de valores e pressupostos ligados à diferenciação sexual de tarefas e responsabilidades'* (p. 99), contribuindo assim para a construção de identidades masculinas e femininas diferenciadas.

O capítulo 4º é dedicado a explorar a relação de competição que se estabelece entre o tempo do trabalho e o tempo escolar e lúdico das crianças. No que diz respeito às relações entre o jogo e o trabalho, esta secção do livro revela-se particularmente interessante pela explicitação de como o *'trabalho pode transformar-se em oportunidade para brincar e conviver'* (p. 111) uma vez que, salienta a autora, *"as crianças encontram-se integradas numa teia de relações sociais onde se tocam e sobrepõem o trabalho, a socialização e, muito em particular, o jogo"* (p. 110) levando a que em certos *"afazeres rurais não há, para a criança, uma clara e nítida distinção entre o trabalho, a aprendizagem e o lúdico"* (idem). Em contraponto, a autora não deixa de salientar a rudeza e o sacrifício envolvidos em algumas das tarefas realizadas pelas crianças, capazes de influenciar negativamente o seu normal desenvolvimento. A relação estabelecida entre o trabalho e a escola é desde logo marcada pela competição pelos tempos da criança; o tempo tomado pelo horário escolar mas também o tempo necessário à realização

de tarefas escolares em casa é concorrencial do tempo necessário ao desempenho da multiplicidade de tarefas agrícolas ou domésticas para que as crianças são solicitadas. Mas a questão da relação entre a escola e o trabalho é bastante mais complexa, como a autora bem atesta. É uma relação entre culturas onde a escola *"assenta as bases do conhecimento na escrita, na capacidade de generalização e na manipulação de símbolos"* e, ao invés, no mundo rural *"as aprendizagens são concretizadas pela observação e pela acção e os saberes transmitidos pela oralidade através da pedagogia do "ver-fazer"* (Iturra, R, 1990, cit por Pinto, G, 1998:117). Assim, a par de uma ruptura entre *"as aprendizagens escolares e as suas experiências anteriores ou paralelas à escola"* (p. 117-118), por parte das crianças, temos ainda que *"a escola raramente capitaliza os saberes socialmente adquiridos pelos alunos rurais, tratando-os, na maior parte das vezes, não como mais-valias, mas como elementos estranhos à cultura escolar"* (p. 118) conduzindo, em síntese, a que, em larga medida, *"o saber socialmente adquirido pelos alunos rurais se constitui num saber escolarmente inútil"* (p. 119). Este confronto e desconhecimento de culturas estará na base do que a autora identifica empiricamente: *"para o conjunto de crianças que estudámos, o insucesso constitui, com efeito, uma realidade implacável, quer reflectido em reprovação e repetência, quer transformado em desistência (saída da escola a meio do ano lectivo) e abandono (saída da escola no final do ano lectivo)"* (p. 119). Contudo, o fenómeno do insucesso escolar assume matizes que atenuam a linearidade da sua relação com a intensidade do trabalho e cuja elucidação per-

mite distinguir distintos valores de uso atribuídos ao capital escolar por rapazes e raparigas e diferentes modos de exercer o seu ofício de alunos e ainda identificar diferentes estratégias familiares de (des)investimento nos percursos escolares das crianças, condicionadores de uma relação mais ou menos adaptada *às normas e às regras da realidade escolar* (p 125) Mas, frequentemente, é o trabalho que *“triumfa”* sobre a escola seja pela *“divergência entre o ambiente sociocultural da escola e o das famílias”* (p 131), seja pelos mecanismos de penalização escolares que levam *“a própria escola a estimular nos jovens uma precoce atracção pelo mundo do trabalho”* (idem), seja, ainda, porque a escola é *“preterida por tudo aquilo que o trabalho pode representar para um jovem rural: o dinheiro, a autonomia, a independência e a possibilidade de fuga à vida camponesa”* (p 132) E a esta última ordem de razões não será alheia a permeabilidade do mundo do trabalho que possibilita uma rápida transição da escola ao trabalho *“desenvolvendo-se de forma estreitamente articulada com uma certa economia subterrânea local e recolhendo a cumplicidade dos jovens e dos pais”* (p 134)

Por fim, no capítulo dedicado ao *“Futuro das Crianças”*, a autora avança, ainda que de forma exploratória, com a análise das expectativas que as famílias alimentam para as suas crianças e destas para si mesmas. Importa reter que as expectativas das famílias se ancoram na possibilidade da credencialização escolar vir a garantir uma integração social e laboral distinta para aquelas crianças mas, como salienta Graça Alves Pinto, *“os projectos dos pais para o futuro dos filhos são função da condição económica da família, mas também da idade e,*

*muito particularmente, das capacidades escolares por eles reveladas”* (p 137) pelo que se assiste, por vezes, a uma conflitualidade entre a necessidade de maximizar a força laboral recorrendo ao trabalho das crianças, capaz de gerar rendimentos para suportar o seu processo de escolarização alongado, e a disponibilidade que o trabalho retira aquelas para se empenharem no seu *“ofício de aluno”* Do ponto de vista das crianças, o que parece claro é o seu desejo de se ancorarem à condição operária, vislumbrada como uma fuga ao trabalho no campo cujo abandono só não será total uma vez que percebem a sua baixa qualificação escolar como uma desvantagem que os fará manter na agricultura uma actividade necessariamente complementar

Nas *“Considerações Finais”*, a autora retoma o que foi ficando claro ao longo da sua análise: *“a integração das crianças na força de trabalho familiar é um fenómeno transversal a todas as unidades familiares de todos os estratos sociais”* (p 145), em primeira instância porque *“as famílias precisam, efectivamente, do trabalho das crianças para assegurar a sua actividade económica e a continuidade do grupo social”* (p 148) No entanto, o detalhe da análise permite afirmar que aquela integração se diferencia em função dos *“níveis de recursos produtivos controlados por cada unidade família-exploração, das práticas socializadoras, das expectativas acerca do percurso escolar dos filhos, bem como das características individuais de cada criança, nomeadamente o sexo e a idade”* (p 145) Um outro aspecto a merecer relevância é o que se prende com a articulação entre o trabalho das crianças e o seu processo de escolarização A este respeito a autora retoma o que ao longo

do seu trabalho foi inferindo sugerindo que para além da evidente fractura entre “os saberes e conteúdos veiculados pela escola e as aptidões e conhecimentos adquiridos no meio familiar”, é também na “regularidade e intensidade da participação laboral” que podemos encontrar razões subjacentes aos curtos percursos escolares ou aos fenómenos de abandono, desistência e falta de aproveitamento escolar

Para concluir deixaríamos duas notas Ao revelar de forma minuciosa o conjunto de processos e práticas sociais e culturais que envolvem o trabalho infantil em meio rural, a autora contribui para a produção de uma representação plural da noção de criança revelando a diversidade de caracteres sociais e pessoais que a constituem (o género, a idade, a pertença familiar, a posição na fratria ). Do

mesmo passo, às crianças é-lhes reconhecido o estatuto de actores sociais – com evidentes repercussões nas opções metodológicas da autora – evidente na importância que é conferida aos modos como aquelas interpretam, traduzem e transformam subjectivamente as suas experiências de vida Por fim, concordando com a autora, resta-nos afirmar a necessidade de colocar a problemática do trabalho das crianças em meio rural no âmbito da discussão dos processos e políticas de desenvolvimento local, onde a associação de questões como a qualidade de vida, a erosão do mundo rural e a transformação da escola e da sua relação com as comunidades pode conduzir a um modo integrado de pensar e de agir face à questão do trabalho infantil

JOÃO CAMELO

VILARINHO, M<sup>a</sup> E., *Políticas de Educação Pré-escolar em Portugal (1977-1997)*, 2000. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 267 páginas.

A proposta de recensear uma obra cujo título (e temática) a circunscreve a um *tempo* e um *espaço* bem definidos, pareceu-me, à partida, um desafio não muito difícil de realizar, uma vez que foi nesta década que vivi grande parte da minha experiência profissional, enquanto Educadora de Infância Pensei, por isso, ter o caminho facilitado e também pela cumplicidade que julguei “existir” entre a argumentação da autora (que também foi Educadora de Infância) e eu própria Porém ao mergulhar na leitura (exaustiva), que desejei ser reflexiva, dei-me conta da complexidade desta tarefa e da dificuldade de a levar a cabo, dado

que, em cada momento, me senti “empurrada” para um conjunto de reflexões, sempre matizadas por sentidos subjectivos, experienciais, afectivos, profissionais

É nesta encruzilhada de incontornáveis emoções, de preocupações mais de ordem pessoal/profissional do que propriamente de ordem científica, que me deixo levar e que teço e organizo a minha análise sobre este livro Gostaria que, mais do que uma recensão, este texto fosse entendido como um comentário modesto a uma obra cujo título, em meu entender, não sugere a complexidade e a amplitude da mesma

Este é um livro que nos fala da criança, da infância e de políticas educativas para Educação Pré-Escolar. A autora, tendo como objectivo geral *compreender o processo de construção da Educação Pré-Escolar pública em Portugal através da análise crítica da produção do discurso oficial, produzido entre 1977 e 1997*" (p. 16), estrutura o livro em duas partes nucleares

Na primeira parte procura traçar o percurso da *emergência da criança como objecto pedagógico e a difusão da educação pré-escolar*. Neste processo: i) dá conta dos diferentes discursos que, ao longo dos tempos, vão consubstanciando e construindo o conceito e concepções de infância: *discursos filosófico, filantrópico-moralista, médico, económico; psicopedagógico* (pp. 21-38) e que contribuíram para uma certa *unificação do conceito de infância* (pp. 39-40); ii) equaciona o *papel do Estado nos processos de socialização infantil* (pp. 41-44); iii) procura *elucidar a evolução do discurso pedagógico e a institucionalização da educação das crianças* (pp. 45-51) e faz iv) *uma abordagem da redefinição da função social e a procura da especificidade educativa*. Centra-se, a seguir, na realidade portuguesa com a intenção de: a) *identificar a influência dos discursos produzidos acerca da infância e a emergência da infância como categoria e problema social na sociedade portuguesa no início do século* (pp. 55-71); b) *desocultar o processo de implementação de políticas relativas à educação das crianças*; c) *situar o surgimento da Educação Pré-Escolar em Portugal* (pp. 87-105)

Na segunda parte, que sustenta e legitima o título da obra, a autora situa o trabalho empírico, os objectivos e as opções metodológicas,

e apresenta os resultados da investigação e as conclusões.

Trata-se, pois, de um estudo que se estrutura em torno de duas problemáticas de fundo, no qual, citando a autora, se procura, simultaneamente, "compreender as determinantes sociais, culturais, económicas e políticas que influenciaram a *definição social da infância* e o processo de institucionalização e desenvolvimento da Educação Pré-Escolar" (p. 181). Este trabalho, situado nestas duas dimensões, sugere-nos, assim, dois tipos de leitura: uma leitura de nível macro, com ênfase no papel do Estado na definição das políticas educativas para a Educação Pré-Escolar e uma leitura mais de nível micro, que toma como referência os modelos pedagógicos que têm caracterizado as práticas das/os Educadoras/es de Infância

A leitura de nível macro, está, efectivamente, relacionada com a institucionalização da educação de infância e com o papel do Estado na definição das políticas educativas sobre este nível de formação. A este respeito, este livro é uma referência assinalável enquanto contributo fundamental para a compreensão e percepção do papel do Estado na implementação de medidas legislativas que regulamentam a Educação Pré-escolar. A este nível, e apesar de a obra se situar, do ponto de vista do trabalho empírico, no espaço temporal de 1977-1997, a autora fornece-nos dados que remontam aos finais do século XIX e dá-nos conta do movimento oscilatório que caracteriza as políticas educativas preconizadas para este nível de formação, identificando, desde então e até ao ano de 1977, quatro períodos. O primeiro período situa-se entre a transição do século XIX e 1933, fase que, segundo a autora, coincide com a emergência de "visíveis movi-

mentos pedagógicos que contribuíram para clarificar a natureza da criança e da sua educação, nomeadamente, da educação pré-escolar procurando realçar a sua especificidade educativa” (p. 184). No segundo período, entre 1933 e 1960, (Estado Novo), “assiste-se a uma redefinição das políticas para a infância, centrando-se estas em torno de preocupações assistenciais, e observa-se o triunfo da ideologia da maternidade” (ibidem). O terceiro período, entre 1960 e 1973, constitui a época de ‘transição para a democracia’ no qual a autora identifica o surgimento da criação de serviços para a 1ª infância, tutelados pelo Ministério da Saúde e da Assistência, constituídos, em regra, pelas valências ‘creche’ e ‘jardim infantil’ e que assumiam funções de guarda e de assistência. A reforma de Veiga Simão, com a lei n.º 5/73, marca um momento de viragem neste período, reintegrando a educação pré-escolar no sistema educativo, facto que se repercutiu na criação (a título experimental) das duas primeiras escolas públicas de formação de educadores de infância - Viana do Castelo e Coimbra. O quarto período, que vai desde 1974 a 1977, é marcado por fortes influências dos movimentos populares que contribuíram decisivamente para a afirmação da institucionalização deste sector educativo e que, através de associações locais recreativas e culturais, tomaram iniciativas de criação de instituições de educação pré-escolar.

Situada no período de 1977-1997, período em que inscreve o seu trabalho empírico, a autora procura - a partir de uma análise do discurso oficial acerca da educação pré-escolar pública e da sua relação com os contextos políticos em que foi produzido - realçar o papel que tem tido o Estado no desenvolvimento deste

nível educativo, identificando três fases determinantes na publicação de legislação: a fase de *criação, normalização e expansão da educação pré-escolar* (1977/1986); a fase de *retracção* (1986/1995) e a fase de *revitalização* (1995/97).

É na primeira fase que se publica a lei n.º 5/77 que criou o sistema público e gratuito de educação pré-escolar, definindo a quem se destinava este nível de formação (crianças dos 3 aos 5/6 anos) e que veio distinguir as instituições com funções de guarda e de prestação de cuidados, das instituições educativas. As primeiras, designadas de creches, destinavam-se às crianças até aos 3 anos e eram tuteladas pelo Ministério dos Assuntos Sociais. Nesta fase, o Estado assume um papel de ‘promotor directo da educação pré-escolar, procurando promover a concretização da democratização do ensino’ (pp. 185-186) ao mesmo tempo que institui um conjunto de medidas legislativas de clarificação e de regulamentação do sector pré-escolar, de que é exemplo, a Lei n.º 542/79, que cria os Estatutos dos Jardins de Infância.

A fase de *retracção* corresponde a um período marcado por preocupações da modernização do país e pelas exigências do sistema económico e produtivo, que levam a que se sofra uma grande retracção ao nível das políticas de desenvolvimento da rede pública de jardins de infância. Em pleno contexto da Reforma Educativa, a política de expansão da educação pré-escolar, não passou de mera retórica. Para a autora, assiste-se, nesta fase a uma “prática discursiva que progressivamente legitima a redefinição do papel do Estado de *Promotor e Mobilizador e Regulador*” (p. 186) em que este não se incumbe a si próprio a total responsabili-

dade de assegurar a existência de uma rede pública de educação pré-escolar. Nesta fase, em termos de produção legislativa, apenas se publicou o decreto-lei n.º 173/95 que “definiu o ‘regime de atribuição pelo Ministério da Educação, de apoios financeiros à criação e manutenção de estabelecimentos de educação pré-escolar’ incentivando a iniciativa privada e as autarquias à celebração de contratos-programa” (pp 186-187). Este tipo de medida não só não “garantiu o direito das crianças a uma educação pré-escolar pública e gratuita, como pôs em causa os princípios da democratização do ensino e da igualdade de oportunidades educativas” (p. 187). Lembra-se que é neste contexto que emergem grande número de jardins de infância autárquicos. Porém, com a publicação da LBSE, a educação pré-escolar ganha maior expressividade e especificidade ao ser considerada uma modalidade não escolar do sistema educativo.

A fase de *revitalização* coincide com a entrada do partido Socialista no governo e é decorrente da ‘*Paixão*’ que este assume para com a Educação. Neste curto período publicaram-se um conjunto de normativos, que vão desde as ‘portarias da criação de 791 salas de jardins de infância que estavam congeladas desde 1988’ (p. 187) até à publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. O Estado aposta numa orientação política que se inscreve no quadro do *Estado-Regulador, do Estado-Garantia*, isto é, o Estado ‘não se assume como Promotor mas assiste-se a uma forte intervenção daquele no desenvolvimento e funcionamento 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 da qualidade dos serviços” (p. 188). A autora chama, aqui, à atenção para o facto de neste período se assistir a uma pressão por parte do ‘*lobbie*’ da rede privada e da solidariedade social na alteração do conteúdo da lei n.º 44/VII para a Lei-Quadro, nomeadamente, no que se refere ao princípio da gratuitidade em que a manutenção da exclusividade daquele princípio ‘à rede pública e a extensão dos seus horários, poderia influenciar fortemente a procura dos serviços pelas suas instituições” (ibidem).

Como podemos constatar, estamos perante uma obra que permite, em última instância, perceber a tensão em que, ainda hoje, se encontra a Educação Pré-Escolar, tensão essa que, em nossa opinião, é resultante do facto de este nível de formação estar “entalado” entre a função de desenvolver uma acção assente, por um lado, numa “*concepção de educação complementar à família*, que incorpora uma perspectiva socializadora e de desenvolvimento da criança” (p. 189) e, por outro, numa *concepção de educação pré-escolar*, decorrente da publicação da Lei-Quadro da educação Pré-Escolar que a consigna como primeira etapa da educação básica.

A este respeito, o livro fornece-nos um conjunto de indicadores que nos permitem compreender este quadro. É, pois, aqui que situamos a leitura de nível micro. A análise que a autora faz, na primeira parte do livro – relativa à *influência dos discursos produzidos acerca da infância e a emergência da infância como categoria e problema social na sociedade portuguesa* – ao elucidar e desocultar modelos de educação de infância que, em nossa opinião, são caracterizadores de muitas das práticas actuais (ditas pedagógicas) das/os educadoras/es de infância dos sistemas público e pri-

vado, permite-nos uma grelha de leitura e de compreensão da situação actual deste nível de educação, no sistema educativo em geral, e do(s) papel(éis) que têm sido atribuídos aos educadores de infância. Na verdade, se questionarmos as/os educadoras/es de infância (nas quais me incluo) ou, aliás, se observarmos "*um dia no Jardim de infância*" percebemos que as actividades, as atitudes, a linguagem e as rotinas instituídas se inscrevem num modelo, de certo modo atípico, que é simultaneamente assistencial e de protecção, de guarda e educativo.

Teremos, nós educadoras/es, consciência disto?

Quantas/os de nós sabe caracterizar e/ou definir o modelo pedagógico que (en)forma as suas práticas?

Quantas de nós afirmam trabalhar segundo um modelo pedagógico que privilegia a formação integral e global das crianças quando, na verdade, as suas práticas são mais de "guarda" e/ou de protecção ou, então, são muito próximas de um modelo escolarizado?

Estas não são questões marginais à problemática da institucionalização da educação pré-escolar, antes, pelo contrário, são questões que, do nosso ponto de vista, têm contribuído para a afirmação de uma cultura profissional que é matriciada por tensões profissionais e pedagógicas entre os educadores de infância e que acabam, também, por afectar a imagem social deste nível de formação e a dos próprios educadores de infância. De facto, estes profissionais de educação foram-se afirmando (e continuam a afirmar-se) socialmente através de práticas pedagógicas e de experiências de trabalho muito diversificadas (conforme a escola de formação que frequentaram e o próprio con-

texto em que trabalham - instituição pública e/ou privada) que vão, simultaneamente, legitimando diferentes modelos pedagógicos. É esta diversificação de modelos, que caracterizam as práticas dos educadores de infância, que fazem com que, ao nível da representação social, estes profissionais sejam entendidos, ainda hoje, como "amas", como alguém que "toma conta de crianças", como educadoras e/ou, até, como professores. E as/os educadoras/es, de uma maneira geral, parecem conviver (bem) com esta ambiguidade profissional assumindo (talvez inconscientemente) esta heterogeneidade de papéis de uma forma "natural", sem problematizarem os factores e as razões sociopolítico-educativas que têm contribuído para a ausência de uma identidade profissional neste sector educativo.

Esta obra, tem, em meu entender, o mérito de reunir um conjunto de informações e de elementos que apoiam a reconstituição da "história" da Educação Pré-Escolar em Portugal e que, não só, permitem justificar e compreender a diversidade de modelos pedagógicos que continuam a imperar nos Jardins de Infância (ou Infantários) deste país e que mostram, claramente, tratar-se de "resquícios" dos discursos sobre a infância: *filosófico, filantrópico-moralista, médico e psicopedagógico*, de que nos fala a autora, como, também, permitem problematizar outras questões que, parecendo periféricas à problemática em estudo, são centrais na construção da(s) identidade(s) profissional(ais) dos educadores de infância.

É, por isso, uma obra que deve ser lida por todas/os as/os educadoras/es de infância e por elas/es problematizada.

PRECIOSA FERNANDES

PINTO, Manuel, *A Televisão no Quotidiano das Crianças*, 2000. Porto: Edições Afrontamento, 400 páginas.

O livro que nos propomos apresentar resulta de uma investigação, concretizada no distrito de Braga, no âmbito da tese de doutoramento do seu autor. O estudo envolveu cerca de 700 crianças, pertencentes a meios socio-económicos culturais e geográficos diferentes, com idades compreendidas entre os 8 e 12 anos.

Num primeiro momento a obra deixa-nos sem fôlego. Estamos de facto na presença de um grande livro, na verdadeira acepção da palavra, tanto mais que se distancia das perspectivas que procuram sistematicamente encontrar respostas para a "velha" questão "a televisão manipula as crianças", mas toda a construção do conhecimento se norteia pela problematização constante destas questões fazendo dialogar as diferentes correntes teóricas que enfocam na problemática relação criança/média de uma forma precisa e estimulante.

Esta obra traduz a preocupação de alguém que, situando-se nas correntes sociológicas interpretativas, designadamente no âmbito da sociologia da infância, advoga a centralidade dos "mundos sociais construídos e protagonizados pela própria infância e não apenas nas instituições sociais vocacionadas para os cuidados e educação das crianças, como a família ou a escola" (Ambert, 1986; cit Pinto, 2000: 24).

O autor, perseguindo objectivos bem determinados propicia acessos às diferentes teorias que se inscrevem nos domínios do binómio média/infância, incentivando o leitor a acompanhá-lo na procura/descoberta e construção de interpretações alternativas à "velha" questão inicialmente colocada.

A pertinência deste estudo reside, nas palavras do próprio autor, na procura de "uma melhor compreensão do fenómeno televisivo nas práticas sociais da infância" (Pinto, 2000: 165). Corroborando as teorias de Giddens acerca da dialéctica entre a acção e a estrutura, Manuel Pinto enfatiza a necessidade de se olhar as crianças como "agentes dotados de capacidade reflexiva e conscientes, em determinado grau, das condições e consequências da sua acção. Não são, pois, meros epifenómenos do social, actores que se limitam a representar segundo um guião escrito por outros" (Pinto, 2000: 19, 20). A preocupação central não é tanto saber os efeitos que a televisão provoca na criança mas, acima de tudo, saber o que ela faz da e com a televisão.

Esta investigação assume um carácter inovador na medida em que, contrariamente aos estudos realizados por muitos autores, mais do que estabelecer relações de causa-efeito acerca do consumo da televisão, procura perceber o lugar que a mesma ocupa no leque de opções que a criança dispõe para decidir o que fazer do seu tempo livre, sem perder de vista as condições reais de existência dos sujeitos, e as especificidades inerentes aos diferentes contextos sócio-económicos e culturais a que os mesmos pertencem.

Uma particularidade desta investigação prende-se com o dispositivo metodológico utilizado pelo autor. A conjugação de duas grandes opções de pesquisa e de análise (uma de natureza mais quantitativa e outra de natureza mais qualitativa), concretizada pela utilização de diferentes instrumentos de recolha de

dados, que se complementam entre si, permitem aceder a um quadro de referência amplo e denso possibilitando um conhecimento empírico da realidade em estudo

O recurso a entrevistas em profundidade, a elaboração de diários (solicitados a cerca de 200 crianças envolvidas na investigação) e a análise de um conjunto de casos representativos de diferentes formas de ocupação de tempos livres e da relação que estas crianças estabelecem com a televisão, permitem captar, de forma peculiar, a voz das crianças tornando-as co-autores deste estudo

O autor sublinha a ideia de que as crianças não são sujeitos assujeitados às influências dos exterior, neste caso às da televisão, mas são agentes activos capazes de se apropriarem e interpretarem de forma singular as mensagens veiculadas pela "caixa mágica" e que as diferentes interpretações não são dissociáveis dos seus percursos de vida e dos contextos socio-económicos e culturais pois "o modo de ver televisão constitui uma dimensão da questão mais vasta que é o uso que as crianças fazem daquele meio de comunicação e, de uma forma mais lata, dos diferentes padrões de utilização da televisão vigentes no quadro da unidade familiar" (Pinto, 2000: 146)

Ao longo da obra o autor vai concluindo que as crianças vêem longos períodos de televisão Todavia assinala que os programas televisionados pelas mesmas estão longe de ser aqueles que alguém pensou (e pensa) para elas Tudo leva a crer que os programas dirigidos a outro público são aqueles que a criança efectivamente vê Daí a importância e necessidade de se ver televisão com a criança uma vez que esta prática, na opinião de Allonso, Matilla e Vazquez, citado por Aguaded, I (s/d)

deverá significar ajudar as crianças a compreenderem o que vêem e a estimulá-las para uma alfabetização audiovisual, crítica e activa, perante os programas televisivos, realizando assim processos de mediação

Através destes processos 'os pais e outros significativos ajudam as crianças a descodificar e compreender as complexidades do meio físico e social ( ) pois com a ajuda de outros significativos a criança selecciona, interpreta, crítica, reforça, complementa, contradiz, transforma, organiza, estrutura as informações provenientes do meio envolvente, permitindo-lhe assim abordar com mais eficiência os assuntos da vida quotidiana' (Pereira, Sara, 1998: 4, 34)

A relação criança/televisão não é pacífica e linear A televisão apresenta-se muitas vezes como um bode expiatório, um mal a extinguir Ao percorrer as vastas páginas desta obra somos implicitamente convidados a desconstruir alguns destes preconceitos instalados e enraizados no senso comum Tudo leva a crer que, mais do que declarar "guerra" à televisão, importa aprender a utilizá-la, sendo por isso necessário fomentar um trabalho que contemple a reflexão e análise dos vividos e cuja divisa seja a de criar condições para a formação de telespectadores reflexivos, activos e críticos

Não podemos deixar de referir que a importância desta obra reside não só nos valiosos contributos trazidos para todos quantos se interessam e preocupam por estas discussões, mas também porque suscita o interesse e o desejo de aprofundar e interpelar estas questões constituindo-se, por conseguinte, como uma obra 'aberta' deixando no ar a imprescindibilidade de se realizarem outras investigações nesta área

*CONCEIÇÃO VENTURA e RITA CABRAL*