

PROMOÇÃO DAS RELAÇÕES DA FAMÍLIA – ESCOLA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Maria Cristina Campos de Sousa Faria
Instituto Politécnico de Beja
mfaria@ipbeja.pt

Resumo

A geração mais nova da nossa sociedade surge com um capital de inteligência, adaptação, integração e sobrevivência ao mundo contemporâneo que nos obriga a pensar sobre quem são estas crianças super-estimuladas que vivem numa sociedade tecnológica e de consumo onde se respira um ambiente de preocupações resultantes de uma crise económica, social e familiar. A compreensão deste contexto remete para a uma responsabilidade comunitária em protegermos a saúde mental e física das crianças mais novas, e para promover um desenvolvimento harmonioso no sentido de zelar e de cuidar da qualidade das aprendizagens e relações interpessoais proporcionadas nos primeiros anos de vida.

A primeira Escola, que designamos de Jardim de Infância, já há muito que deixou de ter o jardim, mas continua a ser o primeiro ambiente que a criança conhece depois da família com a idade de quatro meses. Esta integração nunca é fácil, é claro que será menos penosa se os agentes educativos tiverem nos seus horizontes uma preocupação de promoção das relações Família-Escola desde os 0 aos 3 anos. Se educar não é genético e se efectivamente não existe um livro de receitas para educar, podemos no entanto contar com orientações psico-educativas disponibilizadas por especialistas que podem marcar a diferença na qualidade de vida proporcionada às crianças mais novas e constituir a segurança de vivências de bem-estar e de uma intervenção precoce.

INTRODUÇÃO

A influência das relações afectivas estabelecidas na Infância e da maneira como cada um aprendeu a lidar com as suas emoções desde os primeiros tempos de vida surgem cada vez mais ligados à saúde mental da idade adulta. O potencial impacto das relações interpessoais afectivas e dos modelos, das referências e valores, das aprendizagens e da resolução de problemas vivenciados na infância e na adolescência, no contexto das interacções dos pais, da família, da escola, dos pares, da comunidade e da sociedade e no posterior ajustamento e saúde mental do adulto, tem sido cada vez mais alvo de investigação e debate. Nunca é demais lembrar que durante a Infância são construídos os alicerces e os referenciais para o conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento saudável, harmonioso e feliz ao longo do ciclo de vida. No entanto, observamos na nossa época que os esforços continuados realizados no sentido de promover e assegurar a qualidade de vida e o bem-estar das gerações mais novas convivem com as atrocidades praticadas contra elas, tornando-as mais vulneráveis do que nunca.

Sem ignorar o contexto multicultural e tecnológico em que as crianças de hoje se movimentam, a presente trabalho pretende focalizar a nossa atenção na performance de vida da criança e na

qualidade das *relações interpessoais*, que ocorrem nos contextos familiar e escolar (Creche e Jardim de Infância) nos primeiros anos de vida, e saber como melhor os articular para poder compreender a complexidade de três questões vitais: (1) de que modo é que as práticas educativas são determinantes para a construção da felicidade e contribuem para a interiorização do valor da saúde e do seu cuidado ao longo da vida; (2) que estratégias e métodos podem ser utilizados para promover a felicidade da criança, isto é, saber viver com *harmonia, prazer e sentido*; (3) e de que forma é que os adultos que se relacionam têm consciência das suas competências relacionais para interagirem com qualidade com a criança desde os primeiros tempos de vida? A resposta a cada uma destas três questões remete-nos para uma reflexão profunda sobre as vivências das crianças de hoje desde os seus primeiros tempos de vida, ao mesmo tempo que nos possibilita alargar os horizontes e perspectivar modelos de organização das relações na infância e da promoção de práticas de interações interventivas assertivas e de qualidade que os adultos devem ser capazes de estabelecer e articular entre o mundo da família e o mundo da primeira escola. A felicidade que queremos proporcionar às nossas crianças tem como base a qualidade das relações realizadas e disponibilizadas em ambiente de confiança, segurança, saúde e bem-estar. Se efectivamente queremos sempre o melhor para a geração mais jovem da nossa sociedade, isto é, que sigam pelo caminho da felicidade, apostar no desenvolvimento da inteligência emocional e na orientação de competências emocionais e relacionais nos adultos educadores é condição essencial, se quisermos construir relações pessoais gratificantes nos primeiros anos da existência humana e ao longo do ciclo de vida. Para compreender melhor como realizar a promoção das relações entre a família e a escola na primeira infância podemos recorrer aos contributos da Psicologia da Saúde e da Psicologia Positiva, enquanto fontes de conhecimento e de práticas que podem apoiar os profissionais da infância e os pais no seu quotidiano relacional educativo.

1. RELAÇÕES EDUCATIVAS E COMPETÊNCIAS PARA A FELICIDADE

É preciso que os adultos que surgem no mundo das relações de cada criança (em particular, os pais, familiares da criança, educadores de infância, professores, médicos de medicina geral e familiar, pediatras, psicólogos, enfermeiros) focalizem a sua atenção na relevância da orientação da performance de vida da criança e na qualidade das relações interpessoais, para que esta apreenda desde cedo e seja capaz de proteger a sua saúde e promover a sua felicidade, isto é, saber viver com *harmonia, prazer e sentido*.

Bolinches coloca-nos uma proposta revolucionária, para melhorar a qualidade de vida das pessoas: uma revolução interior, ou seja, *O que determina a felicidade não é o rendimento per*

capita nem o sistema político, mas sim a harmonia íntima do ser humano consigo próprio e com o mundo que o rodeia. (Bolinches, 1995, 1). Na dialéctica interna da felicidade o autor considera os *facilitadores* (realização pessoal, amor harmonioso, congruência interior) e os *dificultadores* (sentimento de inferioridade, vazio afectivo, sentimento de culpa), e conseqüentemente, no âmbito dos fenómenos vivenciais a felicidade será tanto maior, quanto maior for o número de *facilitadores*. Se a realidade não se constitui como algo alheio à vontade do indivíduo, os humanos podem contribuir, através de uma auto-orientação da sua conduta, na determinação de acontecimentos que conduzem à felicidade. Ora a condução positiva da conduta humana é um processo que se aprende a organizar na infância e que se desenvolve ao longo do ciclo de vida. Na sua base podemos encontrar a qualidade dos ambientes e das vivências das relações interpessoais estabelecidas, bem como, as competências para escolher o seu sentido/plano de vida e decidir por acontecimentos/experiências promotores de saúde, de bem-estar e de felicidade.

Até ao anos 90 a Psicologia concentrou o seu investimento em assuntos como a depressão, a ansiedade e a ira, e muito pouco sobre a felicidade, a satisfação, a esperança e a alegria, contudo, nos últimos tempos, os interesses de investigação estão a voltar-se para a inteligência emocional e para o estudo das características e competências da população saudável ao longo do ciclo de vida. No domínio da Psicologia, a felicidade é frequentemente definida como um estado psicológico de bem-estar ou contentamento, sentimento de prazer e alegria, favorecidos pelas circunstâncias ou pela sorte. Na perspectiva de Skinner (1953) a felicidade é um acontecimento privado, quer dizer, não é acessível aos outros indivíduos; para Freud (1910) é basicamente uma questão de trabalho e amor. Outros autores destacam três tipos de abordagem para a felicidade: *sistemas de comportamento* sociais, psicológicos (ajudam no desenvolvimento/actualização do *Self*); e biológicos; *mecanismos de aptidão*; e *características da personalidade*. Nos anos 80, Michalos (*cit.* Strongman, 1998) a propósito dos mecanismos extrínsecos da felicidade, considera as diferenças entre aquilo que se deseja/aquilo que se possui; o real/o ideal; as condições reais/as esperadas; as condições reais/as melhores anteriores; e entre os atributos pessoais/os do ambiente. As teorias “da diferença” dão uma explicação empobrecida do real, pelo que a abordagem proposta por outros autores sobre os mecanismos da personalidade ou os traços, e mais em concreto, a relação dinâmica que se estabelece entre as condições em que a felicidade interage com traços específicos da personalidade, surge como uma perspectiva mais abrangente do real psicológico (Strongman, 1995). A felicidade perspectivada num sentido dinâmico, em construção e movimento, considera *o funcionamento óptimo dos sistemas de comportamento*. Por outro lado, compreendida como uma reflexão sobre *a satisfação com a vida* ou como *a frequência e a intensidade das emoções positivas*, pode ser

considerada a partir de quatro vertentes (Argyle, 1987): Satisfação com a vida; Alegria; Angústia; e Saúde. Outros autores nos seus estudos encontraram *três dimensões de satisfação com a vida: Material/Ajuda clara e evidente; Apoio emocional; e Partilha de interesses – grau de preocupação com o outro*. A felicidade também se encontra relacionada com a cultura, por exemplo, num estudo efectuado na década de 80, onde participaram 170 000 pessoas de 16 países, verificou-se que os dinamarqueses, suíços, irlandeses e holandeses sentiam-se mais alegres que os franceses, gregos, italianos e alemães (Davidhizar & Vanc, 1994). Os autores observaram que a riqueza de um país está moderadamente correlacionada com o bem-estar das pessoas; mas, por outro lado, a felicidade depende mais da atitude manifestada por cada indivíduo em *relação às coisas* do que em *ter coisas*. Quer dizer, que *ter mais do que o necessário* pode constituir um obstáculo à felicidade dos seres humanos, quer se tratem de crianças ou adultos.

A felicidade é uma experiência subjectiva e individual, que depende não só da definição pessoal do conceito mas, também, das preferências individuais, emoções, atitudes e aptidões isto é, da capacidade que o indivíduo tem para saber lidar com as situações do seu dia a dia, sejam elas boas ou más, de modo a criar o seu comportamento, no sentido que melhor se ajuste ao seu novo *plano de vida* (actualização do plano de vida) (Davidhizar e Vance, 1994; Musschenga, 1997; cit. Faria, 2000). Conforme Diener (1984) o bem-estar subjectivo está relacionado com o elevado controlo interno (crença de que os acontecimentos estão sobre o seu controlo), poderemos inferir que a felicidade resultante de experiência de acontecimentos positivos pode produzir emoções positivas, humores positivos pelo que, se pode esperar um aumento de satisfação de vida e um elevado bem-estar subjectivo; o que pressupõe um controlo de felicidade. Assim, máxima *”crianças felizes, tornam-se adultos felizes”* pressupõe que a aprendizagem e o desenvolvimento precoce de um *estilo de vida equilibrado* (EVE) permite a solidificação de estilos de vida de saúde. O EVE tem a ver com uma partilha de relacionamentos gratificantes, boa dieta, sono adequado, trabalho intercalado com férias e tempo para actividades de lazer (Lu & Argyle, 1994), métodos eficazes de resolução de problemas e uma orientação de vida optimista, são bons indicadores de bem-estar.

Todos nós, e em particular os pais, desejamos que as crianças do nosso mundo sejam felizes, mas muitos de nós, ficamos só pelo desejo da Felicidade ou não a consideramos a primeira prioridade, por isso, para compreender as pessoas felizes e para que a formação de crianças felizes conduza a adultos felizes, podemos recorrer à Psicologia da Saúde para conhecer o potencial de cada indivíduo para atingir este objectivo e o caminho mais seguro para o alcançar. A investigação científica sugere cada vez mais que a felicidade está mais próxima de competência que pode ser adquirida do que dos genes que possuímos, contudo, não podemos

esquecer a dimensão pessoal destacada por muitos estudos, onde se realça que ser feliz altera sistematicamente o modo como percebemos o mundo. Como diz Martin *A felicidade e o sucesso andam de mãos dadas. As investigações têm demonstrado que as pessoas felizes são de modo geral, mental e fisicamente mais saudáveis, mais bem-sucedidas na sala de aula e no trabalho, mais criativas, mais populares, mais sociáveis, com maior experiência de vida e com menos probabilidades de se tornarem criminosas ou toxicodependentes. Em resumo, as crianças felizes tornam-se melhores estudantes e melhores trabalhadores.* (2006,19). O humor positivo produz pensamentos positivos, aperfeiçoa a recordação de acontecimentos positivos, melhora a criatividade e a resolução de problemas, aumenta o comportamento de ajuda e o vínculo aos outros, já que, um bom humor parece proporcionar avaliações positivas sobre os outros. Estabelecer um estilo de rir estável pode ser muito positivo para a vida de uma personalidade, até porque, *Maintaining a balance in life often is easier a sense of humor, a belly laugh or two, and a genuine interest in a health and happiness.* (Davidhizard & Vance, 1994, 42). Grande parte das investigações mostraram que os relacionamentos sociais são a maior fonte felicidade, de bem-estar, de saúde e de alívio da depressão, ora, os primeiros relacionamentos encontram-se na família e na escola. Desde os primeiros tempos de vida que a felicidade contribui para o sucesso, diversos estudos confirmaram que as crianças mais felizes têm melhor desempenho escolar do que as crianças mais infelizes, e salientam que as crianças que se sentem bem consigo mesmas demonstram maiores capacidades para a leitura, a ortografia e a matemática, e são avaliadas pelos professores como sendo mais populares, mais cooperantes e mais persistentes na sala de aula, isto é, *As crianças são mais resilientes e mais capacitadas para desatar os nós da vida.* (Martin, 2006, 37). Pelo contrário, as crianças infelizes alcançam menos objectivos na escola e têm uma maior tendência para procurar alívio nas substâncias químicas: a infelicidade, a baixa auto-estima e a ansiedade são grandes factores de risco para o consumo excessivo de drogas e de álcool nos jovens, tal como nos adultos. Nem todos os pais assumem felicidade dos filhos como um objectivo explícito e a escola também não, a procura de sucesso demonstrável sobrepõe-se de uma maneira geral à procura da felicidade, por exemplo, *Uma das múltiplas razões por que as crianças tendem a ter um melhor desempenho escolar é o facto da felicidade estimular o desempenho mental. As crianças (e os adultos) são mais rápidos a aprender e a executar tarefas mentais, quando o seu estado de espírito é bom, do que quando se sentem em baixo. Experiências demonstraram, por exemplo, que as crianças são até 50% mais rápidas a resolver problemas mentais de aritmética, quando estão bem- dispostas.* (Martin, 2006, 38). De um modo geral, as pessoas felizes apresentam uma personalidade caracterizada por um temperamento sustentado em emoções positivas como alegria, boa disposição, extroversão e têm aptidões para lidar com as preocupações ou problemas que

surgem no seu quotidiano, de uma forma adequada (Davidhizar & Vance, 1994). Existem indivíduos que são claramente deprimidos e outros que são consistentes no seu humor positivo, quem são estes últimos, que saem tão fortalecidos do seu modo de encarar a vida? As pessoas felizes, isto é, aquelas que conseguem sempre descobrir o lado bom dos acontecimentos da vida quotidiana (o lado branco), por mais difíceis que eles sejam. A esta dinâmica otimista de encarar a vida foi descrita com o *pollyanna principle* (Argyle, 1987) ou o princípio de Poliana, da história infantil de uma menina órfã que gostava de *brincar de contente*. Headey e Werain (1986; cit. Argyle, 1987) realizaram um estudo com 600 estudantes australianos e chegaram à conclusão que a extroversão predispõe os indivíduos, em particular os jovens, a viver acontecimentos favoráveis, especialmente no domínio da amizade e do trabalho, o que lhes proporciona um elevado nível de bem-estar e, conseqüentemente, incremento de extroversão. A influência das relações afectivas estabelecidas na Infância e da maneira como cada um aprendeu a lidar com as suas emoções desde os primeiros tempos de vida surgem cada vez mais ligados à saúde mental da idade adulta. O potencial impacto das relações interpessoais afectivas, das referências e valores, das aprendizagens e da resolução de problemas vivenciados na infância e na adolescência no contexto das interações dos pais, da família, da escola, dos pares, da comunidade e da sociedade e no posterior ajustamento e saúde mental do adulto, tem sido cada vez mais alvo de investigação e debate. Nunca é demais lembrar que durante a Infância são construídos os alicerces e os referenciais para o desenvolvimento saudável, harmonioso e feliz ao longo do ciclo de vida. No entanto, observamos na nossa época que os esforços continuados realizados no sentido de promover e assegurar a qualidade de vida e o bem-estar das gerações mais novas convivem com as atrocidades praticadas contra elas, tornando-as mais vulneráveis do que nunca. A construção de atitudes e a adopção de comportamentos favoráveis à saúde e à qualidade de vida, devem ser implementadas nas idades precoces da existência humana, infância e adolescência, já que, têm um efeito determinante e positivo na saúde do adulto. Para que a promoção da saúde seja uma prática corrente e de todos os grupos etários é necessário que os indivíduos tenham acesso à informação, ao conhecimento e saibam escolher e desenvolver estilos de vida saudáveis, pondo de lado os estilos de vida de vertigem. A saúde é um indicador de bem-estar, já que, quem (indivíduo, família, grupo social ou um povo) a possui sentir-se-á mais forte para alcançar os seus objectivos, o seu sentido de existência, a sua felicidade.

Ao considerarmos a felicidade como uma meta a alcançar, um estado gratificante de bem-estar subjectivo, uma força ou uma competência essencial para sobreviver ou saber viver bem, podemos compreender até que ponto um pai e uma mãe, que saibam lutar por uma orientação positiva de vida, são modelos determinantes para o desenvolvimento harmonioso do(a) seu(sua) filho(a). Já que não é no ter, mas nos relacionamentos interpessoais que encontramos as forças

motrizes da felicidade e sabendo que a educação não está no código genético, torna-se vital que os pais aprendam a ser pais, a mãe a ser mãe e o pai a ser pai por via de uma educação familiar e da promoção do envolvimento parental.

2. EDUCAÇÃO FAMILIAR E ENVOLVIMENTO PARENTAL

Vivemos num mundo complexo, com uma certa dose de desorganização e muitas vezes caótico a que tentamos á viva força dar alguma coerência, assim, o que é hoje um problema amanhã pode deixar de o ser, mas, para isso, é preciso que as famílias sejam competentes, que saibam lidar com o *tempo*, o *processo*, a *imprevisibilidade* e o *caos*; e como diz Ausloos (1996,164) a propósito de uma articulação entre uma família e uma instituição: *Partindo de uma experiência que tinha mais fins de controlo do que de mudança, apesar de um afastamento que poderia ser um obstáculo, chegamos a criar uma ocasião de encontro onde é o vivido partilhado que prima e onde os pais e os jovens se tornam realmente companheiros da instituição. Insisto no facto de não se tratar de uma técnica, mas de uma criação mútua, em que os pais ensinaram a instituição e em que a instituição enriquece com a vivência partilhada.* Ao realçar a partilha do vivido pelos vários intervenientes, o autor remete-nos para a importância que as relações têm no desenvolvimento dos indivíduos, das suas famílias e das instituições a que eles pertencem. Agarrando esta perspectiva e enquadrando-a num ambiente educativo que assenta na mudança, ligar a família à escola passa então por criar espaços e tempos de partilha de vivências dos seus intervenientes (criança, família e profissionais de educação).

Nos últimos tempos, temos observado na nossa sociedade uma transformação da dinâmica da família e que cada vez mais é difícil conciliar a transformação da estrutura da família com a evolução permanente da sociedade e suas solicitações. Neste sentido, urge criar estruturas de apoio à família que lhe proporcionem o incremento da qualidade de vida familiar e assegurem o desenvolvimento global harmonioso das suas crianças. Se por um lado, as doenças infantis se encontram praticamente erradicadas ou controladas no mundo ocidental, por outro, assistimos cada vez mais cedo ao aparecimento de problemas a nível comportamental e de desenvolvimento afectivo nas crianças. Considerando que os pais não se podem desresponsabilizar da educação dos seus filhos e que estes são colocados em instituições educativas a partir dos quatro meses, é preciso criar estruturas que preparem os profissionais de educação de infância para actuarem ao nível da educação familiar, do envolvimento parental, de forma a que sejam capazes de intervir ao nível da organização de Programas de Educação Parental e de Intervenção e Acompanhamento em famílias de stresse ou risco, em particular na primeira infância.

O estudo e a compreensão da família contemporânea tem vindo a interessar um número significativo de investigadores dos mais diversos quadrantes do saber, mas, por mais que se tente conhecer a estrutura familiar somos sempre surpreendidos com factores imprevistos que obrigam à sua transformação e a um novo entendimento sobre os processos familiares. Apesar das múltiplas abordagens e das múltiplas formas que tem vindo a assumir este agrupamento humano, o significado da expressão família não parece estar em causa, contudo é preciso actualizar a família, como refere Osório (1996, 12) *Ressignificar a família na sua função banalizadora do nosso périplo existencial é um imperativo nos dias que correm; reposicioná-la como guardiã de nossas identidades pessoais é conditio sine qua non para a superação das ansiedades confusionais a que estamos sujeitos pelas características competitivas do mundo de hoje; revitalizá-la com o aporte de novas e mais satisfatórias modalidades de relacionamento entre os seus membros é indispensável para seguirmos aperfeiçoando a convivência humana; por fim, repensá-la é tarefa a ser por todos nós compartilhada por sua transcendência para a condição humana.* No que diz respeito ao papel paterno e ao papel materno, cada vez mais as atribuições de um e de outro se confundem na prática educativa que vise o desenvolvimento, a autonomia, aquisição da identidade e a facilitação do processo de individuação da criança. Mas, o que é realmente importante para uma organização da estrutura da personalidade da criança é que o desempenho do papel parental (articulação dos valores e das normas defendidas pelo pai e pela mãe) seja realizado de forma harmoniosa, objectiva, segura, confiante, assertiva e expressa com bom senso. A este propósito Barker (2000, 33) refere que *O sistema de educação compreende a forma como o casal colabora para criar e cuidar dos filhos. Os pais devem acordar quanto aos princípios utilizados para o conseguir, e os cuidados prestados segundo esses princípios deverão responder às necessidades dos filhos e promover o seu desenvolvimento saudável. São as transacções ou a rede de relações entre pais e filhos, bem como as existentes entre os próprios filhos, que determinam, em grande medida a forma como estes se desenvolvem.* Quanto ao domínio da comunicação dos sentimentos todos os elementos da família têm necessidades emocionais que esperam ver satisfeitas e, quando tal não acontece, desenvolvem-se sintomas, que se podem agravar e obrigar a uma intervenção terapêutica, que procurará contribuir para melhorar o relacionamento.

Os autores têm considerado que o bom funcionamento familiar passa de uma maneira geral pelo desempenho das seguintes funções (Barnhill, 1979; Fleck, 1980; cit. Barker, 2000) : (1) dar resposta às necessidades básicas (pelo menos) da vida dos seus elementos; (2) reprodução e continuação da espécie; (3) criação e socialização dos filhos; (4) espaço para a expressão legítima da sexualidade do casal; e (5) possibilidade de amparo e apoio mútuos dos seus elementos; porém, nem sempre se aplicam a todas as famílias (casais que não querem ter filhos;

pais negligentes ou que maltratam os filhos; descendentes que crescem, saem de casa e não cuidam dos pais).

Diante da diversidade de vida familiar, a sociedade através das suas instituições, em particular as educativas, dá uma ajuda aos hiatos familiares através da educação, da socialização, da prevenção do risco, intervenção precoce e dos cuidados de saúde que proporciona, que orientam e complementam a tarefa da família ao mesmo tempo que se constituem como uma reserva a que as famílias recorrem quando estão em dificuldades. Mas, em que situações é que os pais pedem uma ajuda especializada e estão disponíveis para a receber? Nesta situação, encontramos diante do psiquismo paterno e materno, pelo que, podemos dizer que tudo dependerá da fase do seu desenvolvimento psíquico, da compreensão de ser, sentir e tornar-se pai ou mãe e pais (casal) de uma criança. Por conseguinte, a preocupação parental surge associada a uma inquietação ou sintoma percebido na criança, ansiedade ou medo relativamente à função parental, que depende das dificuldades que surgem ao longo do desenvolvimento infantil e do equilíbrio entre o investimento narcísico (o outro como si mesmo) e/ou objectal (o outro como si próprio) dos pais, contribuindo desta forma para uma parentalidade satisfatória (Algarvio & Leal, 2004). Nesta perspectiva, a função parental é compreendida como um processo de desenvolvimento realizado em função das necessidades decorrentes do desenvolvimento da criança. Segundo Houzel (1997, cit. Algarvio & Leal, 2004) podem ser consideradas três dimensões da parentalidade que coexistem e funcionam a níveis de experiência diferentes: (1) *o exercício* – remete para a identidade da parentalidade nos seus aspectos fundadores e organizadores; (2) *a experiência* – refere-se às funções da parentalidade e aspectos subjectivos conscientes e inconscientes do processo de parentalização; e (3) a prática da parentalidade – observação das qualidades de parentalidade e das facetas das relações entre pais e filhos. O funcionamento parental e a necessidade de desenvolver uma função de pensar parental não são tarefas simples, até porque, nem sempre as necessidades das crianças estão em sintonia com as do pai ou da mãe e do casal. Aqui é preciso pensar no bem-estar da criança, o que muitas vezes significa fazer cedências, adiar metas, gerir conflitos, negociar situações, aceitar a mudança, crescer enquanto pessoa, enfim, pôr à prova a adultez, a inteligência emocional e a competência parental e de casal.

Quando falamos sobre a parentalidade os autores chamam também a atenção para as *funções* e os *papéis* desempenhados pelos pais (Palácios & Rodrigo, 1998; Parke & Buriel, 1998; cit. Cruz, 2005), relativamente às primeiras destacam-se as tarefas de: (1) *assegurar a satisfação das necessidades mais básicas de sobrevivência e saúde da criança*; (2) *disponibilizar à criança um mundo físico organizado e previsível*, com espaços e tempos organizados que possibilitem as rotinas; (3) *dar resposta às necessidades de compreensão cognitiva das*

realidades extrafamiliares, já que, os pais são os apresentadores, os mediadores e os intérpretes do mundo exterior à criança; (4) *satisfazer as necessidades de afecto, confiança e segurança*, que se traduzem pelas relações de vinculação; e (5) *assegurar a satisfação das necessidades de interacção social da criança e sua integração na comunidade*. No que diz respeito, aos papéis os autores (Parke & Buriel, 1998; cit. Cruz, 2005) referem que os pais actuam como: (1) *parceiros da interacção no mundo dos afectos* (interacções lúdicas; interacções disciplinares; interacções de rotina); (2) *instrutores directos* (papel mais didáctico que permita fazer face a situações de carácter cognitivo e de resolução de problemas em contextos sociais); e realizam a (3) *preparação e disponibilização de oportunidades de estímulo e aprendizagem em contextos extrafamiliares* (organização da rotina diária da criança, desde a tomada de decisão dos contextos educativos formais e até aos informais que ela pode frequentar). Nos últimos tempos, a investigação sobre a parentalidade tem também dado um destaque particular ao que chamam as três componentes da parentalidade: os comportamentos, as cognições e os afectos, no sentido de esclarecer múltiplas questões sobre o exercício da parentalidade/comportamentos educativos parentais e as suas repercussões na vida das crianças.

De uma maneira geral, podemos dizer que as famílias têm capacidades de mudança e de evolução e que são competentes na sua identidade para conseguirem ultrapassar e resolver as suas crises evolutivas (Ausloos, 1996). Quando algo não corre bem, quando surgem os problemas, é que é preciso recorrer a apoio especializado que permita identificar as turbulências e fontes geradoras de desprazer, as interacções disfuncionais que as alimentam, as comunicações patológicas que as fabricam, para que seja possível organizar e implementar um plano de mudança na família que lhe permita ficar saudável.

3. A PRIMEIRA ESCOLA E O PRIMEIRO PROFESSOR

Os estudos e os acontecimentos da história da humanidade têm mostrado, e já ninguém discute, que os primeiros anos de vida são decisivos no desenvolvimento do ser humano; contudo, é preciso consciencializar os adultos (pais, educadores, psicólogos, médicos, enfermeiros, políticos, governantes,...) para que respeitem um conjunto de princípios orientadores de forma a que a educação e os cuidados na infância constituam um quadro de vida capaz de responder, de forma particular, às necessidades e interesses das crianças dos 0 ao 3 anos.

O processo de transição da família para a primeira escola e da mãe/pai para uma nova personagem na vida da criança, o seu primeiro professor (que é geralmente uma educadora de infância) obriga-nos a repensar a escola e a preparação dos profissionais de educação de forma a que saibam agir com competência e acompanhar a criança e a sua família neste primeiro

contacto com a escola. Vários estudos e a observação dos factos em contexto pré-escolar têm mostrado como as mães vivenciam com bastante ansiedade a separação dos seus filhos aquando a sua entrada na creche e no Jardim de Infância, pondo em risco a sua saúde mental materna, ao mesmo tempo que o seu comportamento apresenta repercussões na vida da criança e causa interferências no seu desenvolvimento. Os autores chegaram à conclusão que existe uma relação entre uma elevada ansiedade de separação e a apresentação por parte das mães de um estilo de interação mais disruptivo o que pode ter consequências negativas no desenvolvimento social da criança (Hoch & DeMeis, 1990; cit. Veríssimo, Alves, Monteiro & Oliveira, 2003). Considerando que a criança vai para a escola aos quatro meses de idade, é preciso pensar que a instituição educativa pode ser uma aliada e uma fonte de informação/formação/orientação para pais sobre a melhor forma de compreender, cuidar, educar e relacionar-se com os seus filhos. Assim, é na articulação das relações família-escola desde a primeira infância que se pode zelar com consciência pelo bom desenvolvimento da criança. É preciso que tudo passe pelo estabelecimento de uma relação continuada de confiança pais-educador de infância-criança, por uma articulação educativa pais-educador de infância, por uma partilha de informações organizadas sobre a criança e pela disponibilidade para levar por diante um plano educativo para a criança através de um trabalho em conjunto e em equipa.

A Educação Básica representa o início do processo de educação e formação ao longo da vida possibilitando desde cedo oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento, conhecimento e resposta adequada aos desafios das sociedades contemporâneas em época de diversidade, globalização e tecnologia. De uma maneira geral, podemos dizer que a Educação Básica designa a parte do sistema e o tempo de escolaridade organizado de forma a promover e atingir os objetivos definidos como uma escolaridade básica que possibilite aprendizagens fundamentais importantes para todos.

A educação pré-escolar é entendida como “a primeira etapa da educação básica” cuja Lei-Quadro (D.R. de 10 de Fevereiro de 1997 - Lei 5/95) prevê e reconhece a sua inclusão no ensino básico. Nos últimos tempos, tem sido desenvolvida investigação sobre questões de identidade da educação de infância, características das crianças pequenas e as especificidades e diversidades dos vários contextos de trabalho em que as dinâmicas de desenvolvimento e aprendizagem promovidas pelos profissionais de educação de infância ocorrem (Moss, 2000; Zabalza, 1998; Oliveira-Formosinho, 1998); mostrando de forma incisiva a relevância da educação de infância enquanto uma ação dignificadora da infância perspectivada de forma alargada a serviços formais e não formais de acolhimento a crianças desde o nascimento, considerando a sua respectiva família e a comunidade onde vivem, numa perspectiva de *educare*.

A Formação de Professores é hoje considerada fundamental para uma mudança organizacional da escola e das práticas educativas. Muitos são os dados da investigação que revelam como elemento crucial do sucesso dos alunos, mas também das escolas e dos sistemas, o bom desempenho profissional dos docentes. Sabe-se que a formação profissional não se esgota com a formação inicial, mas ela afigura-se como o grande contributo para a melhoria da qualidade educativa. Assim, são enormes os desafios que se colocam às escolas de formação no sentido de contribuírem para a construção do perfil de desempenho profissional dos docentes. Considerando que a formação inicial em Educação de Infância promove uma formação mais direccionada para o contexto de Jardim de Infância do que para o de creche, e que os profissionais de educação de infância se têm mostrado interessados e motivados para adquirirem uma formação curricular em contextos dedicados à primeira infância, torna-se necessário organizar uma formação de educadores de infância para a creche como aliás, tem vindo a ser praticado em países da Europa. A formação profissional de educação de infância deverá permitir que o futuro educador construa um conjunto de competências profissionais e pessoais necessárias ao desenvolvimento de práticas educativas inovadoras e contextualizadas. A complexidade dos contextos educativos para a primeira infância requer um profissional cuja prática de intervenção contemple a especificidade do grupo etário dos 0 ao 3 anos. A creche enquanto contexto formal de educação necessita de educadores com formação para a intervenção na creche, que dominem um conjunto de saberes e de práticas que possibilitem um desenvolvimento global e harmonioso das crianças nos primeiros anos de vida. Assim, a intervenção na creche deverá contemplar uma linha de acção centrada numa relação constante entre o educador e a criança, o grupo, o contexto e as famílias que vise a educação, a saúde, o bem-estar e a segurança da criança. As vertentes de actuação no atendimento à primeira infância deverão centrar-se no desenvolvimento integral ao nível psicomotor, cognitivo, social e emocional.

As pesquisas têm demonstrado que quando os educadores permitem às crianças iniciar as suas próprias actividades, as crianças desenvolvem uma concentração melhor e persistem na tarefa. Cada criança é um explorador, descobrindo o mundo e construindo conceitos sobre como este funciona. A descoberta requer participação activa, motivação, experimentação, fracasso, persistência e sucesso. Este processo criativo é a pedra fundamental da aprendizagem da criança e é essencial para o desenvolvimento das habilidades necessárias para obter êxito nos próximos anos escolares. À medida que as crianças exploram e constroem o seu próprio conhecimento, os adultos e as outras crianças são membros importantes desta viagem. O papel do adulto é apoiar a aprendizagem e promover o desenvolvimento global da criança. Assim, é da sua responsabilidade oferecer um ambiente estimulante e encorajar a criança a experimentar e a

explorar a diversidade do mundo que a rodeia, apoiando-a nas suas dificuldades e na procura de alternativas viáveis. Por outro lado, o papel do adulto é também o de orientar, guiar, motivar, socializar e auxiliar a criança em idade de creche a seguir o seu percurso de vida com saúde e bem-estar e a respeitar o seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem.

SINTESE CONCLUSIVA

Em 2004, quando foi lançada a primeira fase do Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais (PARES), a Rede de Creches em Portugal Continental dispunha de 73 mil lugares para acolher crianças, pretendendo garantir 111 mil lugares até 2009, segundo os objectivos do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Em 2007, Governo actual fixou como objectivo garantir, em 2009, uma taxa de 33 por cento de cobertura do território do Continente na área das creches. Esta valorização da creche nos nossos dias, é mais um facto que abona a favor da aceitação política e social de que as primeiras idades são determinantes para o desenvolvimento humano, e de que a formação em Educação Infância pressupõe, neste particular, uma responsabilidade acrescida. A investigação, os relatos dos profissionais de educação pré-escolar e a recolha de informação sistematizada na prática em contexto de primeira infância têm fornecido já muitos dados que nos permitem chamar a atenção para a importância da promoção das relações Família-Escola na Primeira Infância e as suas implicações na competência e na qualidade do desenvolvimento psicossocial da criança nos primeiros anos de vida. Estas constatações remetem-nos para duas trajetórias a percorrer: a da formação de pais mais competentes, atentos e responsáveis pelo desenvolvimento dos seus filhos e a outra, a da formação de educadores de infância na educação e cuidados na primeira infância, de forma a que saibam lidar com as problemáticas do crescimento deste período de vida dos mais pequenos e se sintam aptos para formar, apoiar, acompanhar e orientar os pais no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos no caminho das relações gratificantes, do bem-estar e da felicidade ao longo do ciclo de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALGARVIO; S. & LEAL, I. (2004). Preocupações Parentais: Validação de um Instrumento de Medida. *PSICOLOGIA, SAÚDE & DOENÇAS*. 5 (2), 145-158
- ARGYLY, M., (1987). *The Psychological Happiness*. London, Methuen & Co.LTd.
- AUSLOOS, G. (1986). *A competência das famílias. Tempo, caos, processo*. Coimbra: CLIMEPSI.

- BARKER, P. (2000). *Fundamentos da terapia familiar*. Lisboa: CLIMEPSI.
- BOLICHES, A. (1995). *A Felicidade Pessoal*. Lisboa, Temas da Actualidade, S. A.
- CRUZ, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: QUARTETO.
- DAVIDHIZAR, R. & VANCE, A. (1994) – In Pursuit of Happiness – How does one define and find Happiness. *TODAY'S O.R. NURSE*, 41-44.
- DIENER, E. (1984) . Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 575.
- FARIA, M.C., (2000). *Comunicação e Bem-Estar no limiar do século XXI . Conhecer através da Relação e orientar para a Saúde*. Coimbra. Tese de Doutoramento em Psicologia (Psicologia da Saúde), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra. (n.p.)
- LU, L. & ARGYLE, M. (1994). Leisure Satisfaction and Happiness as function of Leisure Activity. *Kaohsiung J. Med. Sci.*, 10, 89-96.
- MARTIN, . P. (2006). *Pessoas felizes, a natureza da felicidade e as suas origens na infância*. Lisboa: Bizâncio
- MOSS, P. (2001). Beyond Early Childhood Education and Care, Stockholm 13-15 June
- STRONGMAN, K. (1998). *A Psicologia da Emoção*. Lisboa, CLIMEPSI Editores.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2000). A profissionalidade específica da Educação de Infância e os estilos de Interação Adulto/Criança. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI, 1.
- OSÓRIO, L. (1996). *Família Hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- VERÍSSIMO, M. ALVES, S.; MONTEIRO, L.& OLIVEIRA, C. (2003). Ansiedade de Separação Materna e Adaptação Psicossocial ao Pré-Escolar. *PSICOLOGIA, SAÚDE & DOENÇAS*. 4 (2), 221-229
- ZABALZA, M. A. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed