



"... PORQUE AGORA AS CRIANÇAS SÃO BEBÉS!": MUDANÇAS PERCEBIDAS NA EDUCAÇÃO FAMILIAR E NO JARDIM DE INFÂNCIA POR EDUCADORAS DE INFÂNCIA EM PORTUGAL – O CASO DA ALIMENTAÇÃO

Cristina Rocha*

Manuela Ferreira**

Resumo – O processo de socialização das crianças pequenas na contemporaneidade decorre em transições permanentes entre a família e o jardim de infância (JI). Recorrendo à Sociologia da Família e à Sociologia da Infância, este texto visa reflectir acerca das mudanças na educação familiar e na educação no JI, tomando por objecto práticas alimentares. As situações vividas com as crianças e suas famílias em torno da alimentação, reportadas por educadoras de infância com larga experiência profissional em JI públicos, urbanos, permitiram identificar determinadas práticas alimentares familiares como problemáticas e com repercussões no seu trabalho profissional. Estas práticas alimentares familiares constituem, por isso, uma lente privilegiada para apreender mudanças na socialização da pequena infância que, primeiramente, são analisadas no contexto da família, nas relações dos pais com os filhos e, depois, no contexto do JI, nas relações das educadoras com as crianças e os seus pais. Por fim, a análise desenvolvida em torno da infância, alimentação e educação permitiu ainda detectar mudanças percebidas nos estatutos sociais de adulto e de criança, estimulando a reflexão acerca das relações intergeracionais que ocorrem no contexto da família e das instituições para a educação de infância em Portugal.

Palavras-chave: Crianças. Alimentação. Educação familiar. Educação de infância. Mudanças nas relações intergeracionais.

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: O "VAI-VÉM" DA CRIANÇA ENTRE A FAMÍLIA E O JARDIM DE INFÂNCIA

Em Portugal, a frequência do jardim de infância (JI) está naturalizada no processo de socialização das crianças dos 3 aos 6 anos: de segunda a sexta-feira, durante cerca de 207

* Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (Portugal). Professora na mesma instituição. *E-mail:* crocha@fpce.up.pt

** Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto. Professora na mesma instituição. *E-mail:* manuela@fpce.up.pt.

dias no ano, elas cumprem um calendário escolar que se inicia a 15 de setembro e termina a 1º de julho, numa jornada diária de seis horas, das 9h às 15h, com a educadora de infância. A este "tempo educativo", de "componente letiva", pode acrescer o "tempo de apoio à família"¹, em que as crianças ficam sob vigilância e orientação de auxiliares de educação, por mais cinco horas diárias, entre 8h e 9h e entre 15h e 19h, e ainda nos períodos das férias.

Como se depreende, as crianças pequenas passam grande parte do seu tempo diário e anual "institucionalizadas", sob a supervisão hierárquica de profissionais da educação de infância e seus auxiliares, sendo o JI um contexto educativo formal, com funções socioeducativas próprias. Nos três anos que antecedem a entrada na escola primária, vindas da família ou da creche, o JI constitui-se numa instituição tendencialmente universal de socialização das crianças pequenas, pelo que a partilha quotidiana da criança pela família e pelo JI faz parte da estruturação moderna da infância que se desenvolve em torno da sua "familiarização" e da sua "institucionalização educativa" (NÄSMAN, 1994; EDWARDS, 2002).

Em Portugal, ao reconhecimento da família como quadro natural de vida das crianças, e dos pais como principais responsáveis pela sua vida física, psíquica, social e moral, acresce a frequência do JI. Este, à semelhança da escola pública, tem-se afirmado como o espaço socialmente instituído para a socialização da pequena infância (VASCONCELOS, 2005). Legalmente definido como a primeira etapa da educação básica, e com uma função "complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autônomo, livre e solidário (OCEP, 1997)², o JI pode ainda assumir e combinar de modos muito diversos, segundo as conjunturas históricas, outras facetas socioeducativas desde a guarda à proteção e provisão de bem-estar social e educação, até sua pré-escolarização. É, pois, dentro/entre estas duas instâncias de socialização, mutuamente implicadas – a família e o JI –, que ocorre a dupla construção social das crianças como filhos/filhas e crianças/alunas pré-escolares (ROCHA; FERREIRA, 2013).

No espaço doméstico, a construção identitária e estatutária das crianças e dos adultos – filhos/as e pais (mães/pais) –, na sua mesmidade e alteridade, realiza-se por via de relações geracionais (QVORTRUP, 2009; ALANEN; MAYALL, 2001) intrafamiliares (inter e intrageracionais), sob influência recente de práticas e de valores políticos da esfera pública como a

1 - Cf. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/1997, de 10 de fevereiro), em articulação com o Decreto-Lei nº 147/1997, de 11 de junho, bem como outra legislação complementar: como seja, entre outros, o Despacho Conjunto nº 300/1997, de 7 de agosto, que aprovou as "normas reguladoras das comparticipações familiares pela utilização de serviços de apoio à família em estabelecimentos de educação pré-escolar", o Despacho nº 14460/2008, de 15 de maio, com as alterações introduzidas pelo Despacho nº 8683/2011, de 28 de junho, que definem as normas a observar pelos estabelecimentos de educação e ensino do pré-escolar e do 1º ciclo no seu período de funcionamento, bem como na oferta de atividades de enriquecimento curricular e de animação e apoio à família.

2 - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Despacho nº 5220/1997, de 4 de agosto).

igualdade, a liberdade, a autonomia e a participação, que se manifestam pela "desinstitucionalização" e "individualização", "nuclearização" e "sentimentalização" da vida familiar (ROUSSEL, 1989; SINGLY, 2005), propícios à continuidade do processo societal de diferenciação e individualização das crianças e dos adultos, em curso desde a modernidade. Todavia, a porosidade da vida familiar não se faz sentir só em face dos valores sociais, mas também das condições da vida colectiva que a promovem ou a põem em causa, como sejam os processos socioeconómicos e políticos que inviabilizam a conciliação da vida profissional dos pais, especialmente das mães empregadas, com a vida familiar e o exercício da parentalidade. A estes factores acrescem, ainda, a precariedade do emprego e o desemprego, sobretudo de longa duração, e a desregulação quotidiana e a desprotecção social associadas que, afectando por vezes irremediavelmente a vida dos adultos e, conseqüentemente, a das crianças, se traduzem no agravamento da desigualdade social e da pobreza infantil (SARMENTO; VEIGA, 2011).

Se o "vai-vém" pendular das crianças (PERRENOUD, 1995) entre família e JI reflecte aqui as mudanças que têm vindo/estão a acontecer nas dinâmicas familiares e nos papéis sociais de pais e de filhos, reflecte, também, o impacto que acabam por ter no papel educativo da educadora de infância. Por esta razão, as respostas que o JI procura encontrar para lidar com essas mudanças, exigências e/ou necessidades das famílias espelham as transformações que este acaba por sofrer e que se manifestam nos problemas e tensões entre os adultos, pais e educadoras, que são identificados pelas educadoras. Do exposto pode-se concluir que o JI constitui um contexto educativo estratégico para detectar mudanças nas relações, dinâmicas, funções e papéis educativos dos adultos e das crianças, na família e no próprio JI, e detectar, ainda, como constroem interdependências e autonomias relativas.

Neste texto, referenciamo-nos aos contributos teóricos da Sociologia da Família e da Sociologia da Infância para reflectirmos acerca das mudanças educativas na família e no JI, tomando por objecto as práticas alimentares. Situações vividas com as crianças e as suas famílias a propósito da alimentação, reportadas por educadoras de infância com larga experiência profissional em JI públicos, urbanos, permitiram identificar determinadas práticas alimentares familiares como problemáticas, denotativas de novas configurações dos papéis de adulto e de criança na família, e com repercussões no seu próprio trabalho profissional.

Essas práticas alimentares familiares que se interconectam com a missão do JI constituem uma lente privilegiada para apreender processos de socialização da pequena infância, e elas serão primeiramente analisadas com foco nas famílias, considerando mudanças: 1. nas práticas alimentares familiares e sua relação com os produtos da cultura alimentar para a infância e os processos de controlo/anuência parentais às preferências alimentares da criança; 2. nas estratégias parentais de resolução de problemas perante as crianças e a sua alimentação. Em seguida, o foco desloca-se para o JI, considerando: 1. a reconfiguração da dimensão do cuidar no trabalho profissional das educadoras, dadas as implicações da promoção da autonomia alimentar da criança; 2. a resignificação das funções socioeducativas do JI, num

contexto de (re)institucionalização da provisão alimentar das crianças inerente, entre outras, à crise econômica e ao desemprego. Finalmente, a análise desenvolvida em torno da infância, alimentação e educação permitiu ainda detectar mudanças percebidas nos papéis sociais de adulto e de criança, estimulando a reflexão acerca das relações intergeracionais que ocorrem no contexto da família e das instituições para a educação de infância em Portugal.

ALIMENTAÇÃO INFANTIL, RELAÇÕES INTERGERACIONAIS E EDUCAÇÃO NA FAMÍLIA E NO JI

A centralidade da alimentação na vida humana, enquanto actividade imanente inscrita na sua natureza biossociocultural, e na imaturidade e dependência que presidem à entrada da criança no mundo, afirma-se precocemente e com grande nitidez na relação intergeracional, especialmente entre pais e filhos. Para Doucet-Dahlgren (2002, p. 125), a relação intergeracional que se estabelece, e os seus inevitáveis contornos cuidativos e educativos, inscreve-se "num circuito necessidade-satisfação" a que se associam a interdição, a permissão e a transmissão de normas e valores. Uma tal relação inclui, ainda, sinais de afeto, confiança e identidade, pela imersão das práticas e hábitos alimentares numa dada cultura (JAMES; KJØRHOLT; TINGSTAD, 2009), e destas numa classe social determinada e numa estrutura e ordem geracional hierarquizada e univocamente direccionadas (QVORTRUP, 2009; ALANEN; MAYALL, 2001).

Ora, "o acto alimentar é tão importante para a criança como para o adulto que o alimenta, [por isso] a rejeição por parte da criança é duramente vivida pelos pais" (DOUCET-DAHLGREN, 2002, p. 126). Com efeito, a substância própria da vida familiar é produzida quotidianamente, entre outros, pelos actos que são praticados tendo como propósito a satisfação das necessidades básicas do ser humano como ser vivo. Destes, os actos alimentares como cozinhar, servir/administrar as refeições destacam-se pela sua quotidianidade, recorrência e acentuada dimensão relacional intergeracional, sobretudo quando os filhos são pequenos. Se a ingestão dos alimentos garante a nutrição e a sobrevivência da criança, a comensalidade que lhe está associada acentua a sua integração na célula familiar, tornando-a membro de um grupo com o qual estabelece relações sociais, fazendo parte, por esse facto, de uma cultura e de um tempo histórico. O seu estudo torna-se então uma oportunidade para explorar outras faces menos visíveis da vida social numa série de contextos (PUNCH; MCINTOSH; EMOND, 2010) e, neste caso, para levar mais longe a compreensão da vida quotidiana das crianças na família e no JI, interrogando as práticas e as simbolizações que ordinariamente usamos para lidarmos com a exposição permanente aos alimentos, tradicionais e/ou novos, ou para aprendermos a conhecer e a dominar as técnicas da sua preparação, conservação, confecção, bem como as sociabilidades associadas ao seu consumo. Como fenómeno social

total, a alimentação integra (JAMES; KJØRHOLT; TINGSTAD, 2009) assim expressões materiais da cultura dos grupos sociais, com os seus tempos e espaços próprios (repertório de produtos, práticas culinárias e objectos), estando-lhe associadas práticas de civilidade próprias (comportamentos prescritos e interditos, ritos e normas) e determinadas dimensões simbólicas (o que é e não é um alimento, significados alimentares sagrados e profanos).

Na relação entre pais e crianças, as continuidades e mudanças nos padrões alimentares, a aceitação de novidades, como também a desconfiança e a obediência a orientações alimentares claras e/ou a sua transgressão, constituem dinâmicas em torno das quais se organiza a relação alimentar. A esta, acresce, na "sociedade do risco" alimentar e da insegurança generalizada, em que proliferam dúvidas e incertezas acentuadas, a necessidade sentida pelos pais de prevenirem e assegurarem uma nutrição com segurança (BURTON-JEANGROS, 2004). É por isso que, enquanto responsáveis pelo bem-estar dos filhos, os pais são também destinatários da publicidade de alimentos para a infância, sobretudo quando estes, apesar de poderem ser guloseimas, acentuam as suas propriedades nutritivas para que aqueles cresçam saudáveis e felizes, convertendo-os, pela adesão ao produto, em pais responsáveis, em bons pais em matéria alimentar.

No estudo da alimentação infantil, tomado como foco de observação da construção da infância contemporânea, salientam-se as relações complexas entre cultura infantil, indústria, média e educação familiar (DIASIO, 2004; BERRY; MATHIOT; ROUCOUS, 2012, p. 315). A existência de uma alimentação própria e diferenciada, segundo as idades da infância, representa um bom exemplo da confluência daquelas relações na definição social de indicadores das especificidades infantis diante do mundo adulto, bem como um indicador de "alimentos e alimentação adequada" e de uma "boa parentalidade" (CURTIS; JAMES; ELLIS, 2010), em que os pais são vistos como responsáveis por assegurar os nutrientes necessários ao crescimento e ao desenvolvimento infantil. Por isso:

[...] considerar como é que a criança faz seus próprios pedidos, interpreta o comportamento, as exigências e as iniciativas dos pais, incentivando-os a agir, é considerado essencial quando se quer explicar a composição de algumas estruturas comuns das ações educativas (DOUCET-DAHLGREN, 2002, p. 131).

No que diz respeito a crianças, alimentação e educação, as relações intergeracionais constituídas em torno da alimentação podem então ser perspectivadas como processos dinâmicos assentes no reconhecimento da agência como traço comum tanto a adultos como a crianças. Em tais processos, a presença ativa das crianças nas estruturas e dinâmicas geracionais solicita que se entre em linha de conta com o "reportório de práticas de *generationing* através das quais as duas categorias geracionais de crianças e adultos são recorrentemente produzidas através de relações de conexão, interação e interdependência" (ALANEN; MAYALL, 2001).

Ora, se neste processo não se pode deixar de dar atenção aos actos produzidos pelos pais para educar os seus filhos, não sendo estes atos independentes das concepções acerca do que é uma criança, quais as suas necessidades e qual a função dos pais, não se pode esquecer de que os(as) filhos(as) agem e reagem em função do que querem e conhecem, nomeadamente, via comunicação social, relações entre pares ou outros adultos relevantes. Com efeito, além dos pais, as educadoras de infância são também adultos significativos nos quotidianos infantis em matéria alimentar, pois entram muito precocemente nas suas vidas, numa fase em que a autonomia do ato de comer e a experiência alimentar ainda não estão consolidadas. Os processos de socialização alimentar das crianças, segundo tempos e espaços regulados, como é a cantina, permitem compreender como a satisfação da necessidade alimentar é uma actividade social carregada de potencialidades de momentos de integração social (LURTON, 2011, p. 3). Estes, extravasando a intimidade familiar, permitem também perceber como a socialização alimentar e a circulação de saberes e gostos relativos à cultura de produtos de consumo alimentar infantil se reproduzem globalmente, e são apropriados e ressignificados localmente (PUNCH; MCINTOSH; EMOND, 2010).

Assim sendo, é também no JI que se acentua o desenvolvimento social da criança entre pares, sendo aí que a alimentação se constrói no quadro de interacções no seio do grupo social. Neste contexto, frequentemente, o consumo alimentar se torna um dispositivo importante de afirmação de uma cultura alimentar infantil, permitindo o exercício de formas de autonomia a partir das quais se desenvolvem os conhecimentos, saberes, competências e comportamentos que uma criança deve adquirir e expressar para fazer parte do grupo de pares (DELALANDE, 2009). Partilhar técnicas de consumo particulares, trocar conhecimentos sobre certos produtos ou ainda prescrever a novidade contribuem igualmente para constituir um conjunto de referências alimentares que participam dos contornos desta cultura (BERRY; MATHIOT; ROUCOUS, 2012, p. 316).

Por fim, numa economia altamente globalizada, em que a produção alimentar está nas mãos de grandes empresas agroalimentares, as mudanças introduzidas na alimentação humana, em particular na alimentação infantil, são avassaladoras. Consumidora de bens alimentares próprios, à criança destina-se uma publicidade específica e uma exposição estratégica dos produtos nas grandes superfícies de distribuição. Simultaneamente, o lugar da alimentação na sua vida organiza-se num espaço discursivo "binário, fortemente estruturado pelas noções de prazer e de saúde" (LURTON, 2011, p. 7). A ênfase no prazer ligado ao consumo dos alimentos destinados às crianças, associados à alegria, diversão e ludicidade, a que alguns autores chamam "*fun food*" ou "ludo-alimentos" (BROUGÈRE, 2012), faz-se acompanhar também da ênfase no risco alimentar e nas suas repercussões na saúde pública, como é o caso da obesidade e de orientações e prescrições nutricionais próprias, e, ainda, da ênfase na necessidade de uma dimensão acentuadamente educativa no âmbito da educação

para a saúde dirigida às crianças e aos pais. Assim, em face da relação alimentar, adultos e crianças experimentam influências dispare, tensões e incertezas nas relações inter/intrageracionais que organizam as suas vidas na família e no JI.

APRESENTAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO METODOLÓGICA

Partilhando quotidianamente com os pais a educação das crianças, as educadoras de infância são permanentemente confrontadas com uma série de concessões e práticas parentais acerca da educação dos seus filhos, que se reflectem na sua própria prática profissional e nas funções educativas do JI.

Não obstante a comunicação entre educadoras e pais ser uma atribuição profissional explícita, e até com momentos próprios em matérias como a progressão das aprendizagens e o comportamento infantis, as trocas de informações parentais e profissionais que geralmente se praticam no dia a dia decorrem com bastante informalidade, sendo a questão alimentar tanto mais presente e plausível quanto menor for a idade das crianças. A vida familiar e a vida no JI não deixam, assim, de se reflectir e implicar mutuamente, sendo inextrincável a condição de filho e de criança/aluno pré-escolar, o que torna o JI, ante o espaço privado e reservado da família, uma "porta aberta" disponível para a observação das famílias.

Com efeito, se, do ponto de vista da socialização, a educadora de infância é um adulto significativo no desenvolvimento e educação das crianças pequenas, por esta mesma via – a do seu exercício profissional no JI –, ela se torna um actor privilegiado para captar as mudanças na vida familiar, nas práticas alimentares familiares, e os modos como as novas solidariedades que os pais reclamam das educadoras indiciam, por sua vez, mudanças nos estatutos das crianças e dos adultos na família.

Por estas razões, realizámos entrevistas semidirectivas e exploratórias com seis educadoras de infância, aqui designadas por EA, ET, EZ, EI, ER e EF, que iniciaram a sua atividade no início de 1980 e exercem a profissão continuamente na mesma zona da cidade do Porto, em freguesias populosas, onde subsistem famílias que se situam entre a pequena burguesia urbana, associada ao sector terciário, e a pobreza, associada à dependência de subsídios estatais e ao desemprego, bem como a comportamentos ilícitos. Nas experiências profissionais destas educadoras de infância, que são contemporâneas da promoção da educação de infância em Portugal e da institucionalização do JI quando da instauração do regime democrático, sublinha-se ainda a possibilidade de salientar continuidades e descontinuidades entre as funções atribuídas/desempenhadas pelo JI de então e actual, em que se confrontam, de novo, com populações em acentuados processos de pobreza. Contudo, se a vida em família com os pais continua a ser o ambiente da maioria das crianças, o que sobressai, seja para

o passado seja no presente, é o facto de as mães, independentemente das estruturas familiares, serem a figura parental mais constante na vida das crianças, acentuando-se, hoje em dia, a diversidade da composição dos lares: os núcleos conjugais coexistem com a desnuclearização conjugal e à predominância da composição monoparental materna associam-se dinâmicas (in)formais de recomposição.

A análise de conteúdo qualitativa dos discursos destas educadoras de infância procurou responder às seguintes questões:

- Que mudanças nas práticas alimentares familiares são descritas como problemáticas?
- Que efeitos nas práticas pedagógicas são possíveis de serem vislumbrados por meio dos posicionamentos críticos das educadoras em face das práticas alimentares parentais?
- Que concepções de crianças e de adultos revelaram na sua argumentação acerca da educação alimentar na família e no JI?

MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO FAMILIAR PERCEPCIONADAS PELAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA

A análise dos discursos das educadoras a propósito das modificações percebidas nos processos de educação das crianças nas famílias permitiu identificar que aquelas se reportam com grande ênfase às práticas alimentares familiares, sendo denotativas de mudanças nos papéis intergeracionais de adulto/criança na família.

Mudanças nas práticas alimentares familiares

Regra geral, a mãe é reportada como sendo a figura parental de referência das crianças quando as educadoras de infância se referem a episódios da vida familiar, sendo também elas que interagem quotidianamente consigo ou com a auxiliar educativa, quando levam e trazem a criança ao JI. É neste momento, em que a criança transpõe a porta do JI para entrar ou para sair dele, que ocorrem as trocas mais significativas de informação, se dão recados, se pedem conselhos, se fazem admoestações mútuas entre mães e educadora acerca das crianças e se observa, por vezes, a eclosão de conflitos.

Com efeito, porque se trata de crianças ainda muito pequenas, a "substância educativa" do JI diz respeito a actividades educativas *stricto sensu*, mas também a uma série de rotinas de actividades básicas respeitantes aos cuidados de higiene, vestuário, sono e alimentação. Ora, para as educadoras de infância, as mudanças observadas na relação familiar entre adultos e crianças, e que são descritas como problemáticas, porque interferentes e com repercus-

sões no seu exercício profissional, referem-se a situações que colidem, interferem e ultrapassam o que consideram ser o âmbito do seu exercício profissional ou que, nas suas perspectivas, anulam ou põem em causa o trabalho pedagógico que desenvolvem em prol da autonomia funcional das crianças. Quando então eclodem discórdias entre as educadoras e os pais e o seu foco recai na atribuição de responsabilizações mútuas pela realização de determinadas atividades com as crianças, como acontece frequentemente com a sua alimentação, torna-se possível surpreender mudanças nas práticas alimentares familiares, em que se salienta, por vezes de forma interdependente: 1. a escassez de tempos familiares em torno da alimentação, seja na preparação, seja na comensalidade; e 2. a permeabilidade das famílias aos produtos da cultura alimentar para a infância que, por sua vez, denotam alguns dos processos da individualização das crianças na família, patentes na anuência parental às preferências alimentares da criança e aos seus esforços para as satisfazerem.

No primeiro caso, importará considerar que a comida, podendo ser entendida como um elemento-chave em torno do qual a família e a vida familiar se constituem, supõe não negligenciar os cuidados colocados na sua provisão, preparação e confecção de refeições nem no seu consumo, de acordo com aquele que é um dos rituais e símbolo mais relevante da ideologia da família "típica" – sentar à mesa para comer uma refeição juntos, em família (JAMES; KJØRHOLT; TINGSTAD, 2009; PUNCH; MCINTOSH; EMOND, 2010; CURTIS; JAMES; ELLIS, 2010). Sinónimo de momento de partilha, convívio e reforço das relações socioafetivas entre os membros da família, este é, precisamente, um dos aspectos que, exigindo tempo e uma pausa nos afazeres domésticos, parece ser identificado como problemático pelas educadoras quando referem:

[...] em casa [as crianças] ainda comem no sofá, com a mãe a enfiar a sopa com a colher e o desenho animado a andar [...] a mãe faz uma sopinha com tudo que é pra ele não precisar de comer mais nada [...] "*Acho que ele comeu a variedade das coisas porque eu lhes meti todas juntas!*", não é? (ET).

Ingerir comida que se engole enquanto se consome televisão parece ser então uma combinação eficaz para amenizar as possíveis tensões inerentes à relação alimentar, embora, segundo práticas de confecção alimentar preocupadas em proporcionar à criança uma alimentação "adequada", *i. e.*, repleta de nutrientes, "cozinhada e servida quente" (CURTIS; JAMES; ELLIS, 2010, p. 292), mas que simultaneamente se encontram rendidas a uma economia do tempo materno que privilegia a simplificação da preparação (sopa) e do consumo por parte da criança (engolir).

Apesar de as vidas das crianças estarem crescentemente institucionalizadas, é no seio da família relacional que começam os processos da sua "individualização" e que, patentes nas refeições infantis, são reveladores da porosidade familiar aos produtos da cultura alimentar

para a infância. Divulgados por via de publicidade dirigida aos pais e às crianças, invadindo caixas do correio e entrando casas adentro pela TV, especialmente no decurso da programação infantil (DIASIO, 2004) e/ou recorrendo a estratégias de *marketing* inspiradas nas culturas infantis (BROUGÈRE, 2012), tais produtos contribuem para introduzir e difundir comida processada e de tipo *snack* – bolachas, biscoitos, doces, refrigerantes, iogurtes, sandes, barras de cereais, chocolates, batatas fritas etc. –, que se popularizou como "comida de crianças" (CURTIS; JAMES; ELLIS, 2010) nas famílias e no JI:

[...] os pais queixavam-se muito que "– *Eles não comem fruta! Não! Não querem pão duro, só querem pão mole!*" Tem que ser pão de forma e sem cõeada [porque assim] comem [...] (EZ).

Remetendo directamente para os efeitos de um anúncio televisivo promotor do consumo de pão *Bimbo*³, em 2002, esta situação é paradigmática dos modos como pode agir o desincentivo do consumo de bens alimentares essenciais – carne, peixe, leite e fruta – em prol dos seus substitutos, regra geral, alterados e transformados. Estes, apresentando-se como alternativas aos alimentos que têm osso, espinhas, casca ou sementes, determinadas texturas e sabores, não só dissimulam o próprio alimento (os filetes do *Capitão Iglo*⁴ são peixe mas não o seu sabor) como inibem o próprio processo de mastigação e de maturação da dentição e da fisiologia bucal associadas:

[...] aquele menino tinha um problema grave de dentição, talvez fruto de andar com mães de açúcar e outras coisas assim... "– *Então não come por quê?* [pergunta EZ]" "Porque ele só gosta de determinadas coisas..." [responde a mãe]" [...]. Esta criança não almoçava [no JI], então a mãe mandava bolinhas de comida... [para que ela comesse aqui]. (EZ).

Estes alimentos *para* crianças tendem, ainda, a estimular determinados gostos infantis, sobressaindo as guloseimas (MANSON, 2012), que, frequentemente entendidos como gostos próprios *das* crianças, são reforçados com a ideia de que devem ser respeitadas as *suas* preferências.

3 - Este anúncio, levado ao Júri de Ética Publicitária por parte da Associação Portuguesa para a Defesa do Consumidor, apresentava alguém a colocar um prato com frango diante de uma criança que dizia com desagrado: – Tem osso! Em seguida, era-lhe colocado um prato com peixe e ela exclamava: – Tem espinhas! Depois um copo de leite, e ela afirmava: – Tem natas! Logo depois, uma maçã, e ela reclamava: – Tem casca! O anúncio mostrava, então, uma imagem da criança de braços cruzados, com uma expressão de aborrecimento. Nesta altura, era-lhe apresentada uma sandes de pão BIMBO e ela dizia: "Tem... tem..., começando depois a comer a sandes com uma expressão de agrado, ouvindo-se em voz *in off*: – O novo BIMBO não tem cõeada. [...] É fresco, é fofo e é aparado [...]. Disponível em: <http://www.icap.pt/icapv2/icap_site/deliberacao_detalhe.php?>.

4 - Os "douradinhos" do *Capitão Iglo* são um produto alimentar para crianças – filetes de peixe em forma de pequenas barras à milanesa, prontas para fritar – surgido em Inglaterra em 1954 e lançado no mercado português só 20 anos depois (1974). Desde 1986, um capitão de barco bonacheirão, o Capitão Iglo, é a a imagem da marca.

Inferre-se, então, uma série de questões passíveis de se colocarem aos adultos como pais enquanto educadores e provedores confrontados com incertezas e desafios na educação das crianças que assumem, por vezes, a forma de dilemas. Como conciliar a livre expressão da natureza infantil e o empoderamento e a competência própria que a informação a ela destinada pelos *media* lhes imprime por meio da publicidade com o constrangimento que a relação educativa implica quando a gratificação material e afetiva não está, ou nem sempre pode estar, presente? Como conciliar o amor e a afeição que presidem à relação com os filhos com a submissão da criança à vontade educativa do adulto se ela é geradora de conflitos? Por que e como enfrentar estes desafios se o tempo vivido em família é tão escasso?

Como eu digo muitas vezes aos pais e friso sempre na primeira reunião, se eu não vos ajudar e vocês não trabalharem em cooperação comigo não adianta o que eu estou a fazer aqui. Por que o que é que me adianta a mim pô-los aqui a comer de faca e garfo? Adianta porque comem, não é? [Mas] se chegam a casa e comem com a mão, se a mãe lhe chega a comida à boca porque não querem perder tempo há todo um trabalho que "vai-por-água-abaixo" à noite e ao fim de semana... [imitando] a mãe: "- *Tadinho do meu menino!*", dizem muitas vezes, "- *Tadinho do meu menino!*" e dão-lhe a comida à boca! Não pode ser! (EF).

ESTRATÉGIAS DOS PAIS DIANTE DOS CONSTRANGIMENTOS DECORRENTES DAS PRÁTICAS ALIMENTARES FAMILIARES

É no decurso das refeições matutinas (pequeno-almoço) e vespertinas (jantar) que muitos dos conflitos entre pais e crianças sobrevêm plenos de emoções. Em ambos os casos, é o factor tempo, ou melhor, a falta dele, que dita a definição da interação entre adultos e crianças. O consumo do pequeno-almoço fica, assim, sujeito a um controlo "contra-relógio" para que adultos e crianças possam cumprir os respectivos horários de entrada no trabalho e no JI; o jantar fica sujeito ao cansaço resultante da jornada de trabalho, seja o local de trabalho adulto ou o JI para a criança, a que acrescem os afazeres domésticos e a necessidade de tempo de lazer/informação para os adultos. Uns e outros concorrem com a diferenciação de um tempo adulto para as crianças.

É neste quadro familiar que "conseguimos perceber que [a mãe] não quer ter guerras com ele [o filho, a propósito da alimentação]" (EZ) e que se detetam estratégias parentais de evitamento da eclosão do confronto e do conflito com a criança: "fechar os olhos" e relativizar as recusas ou dificuldades colocadas pelas crianças, adiando a aprendizagem do uso dos talheres ou o próprio contacto, identificação e ingestão dos alimentos:

Havia meninos que mal se sentavam à mesa, [as mãos] ficavam debaixo da mesa, à espera que alguém lhes fosse dar comida na boca...(ET).

Eu noto que os que vêm da creche vêm, apesar de tudo, com maior autonomia. Quando vêm de casa não pegam minimamente na colher, mastigar muito pior, estão habituados a papas, a sopa é sempre passada, depois os novos paladares [...], à medida que o tempo vai passando é fácil a socialização com os alimentos: alface, tomate, ervilhas, cenouras, hortaliça... os que vêm de novo e mais velhos têm maior dificuldade: "- Não gosto de tomate!" E as ervilhas todas para o lado! (EI).

Como tornar as crianças funcionalmente autónomas se não se reconhece que a educação familiar tem uma intencionalidade e uma substância própria? Pode-se educar sem entrar em confronto (educativo) com a criança, exigindo-lhe esforço e colaboração? Como conciliar a obediência com o primado da felicidade da criança? Como conciliar uma relação de autoridade com uma relação de dependência afetiva perante a criança?

Não é os pais não quererem zangar-se com os filhos, é terem medo de se zangar com eles [...] acho que têm medo de perder o amor deles [...]. "- Ó educadora já viu [...] nós estamos muito pouco tempo com eles!" [...] depois [os pais] chegam aqui e dizem-me assim: "- Ó educadora ele porta-se tão mal! Ó educadora eu não consigo fazer nada com ele! Ó educadora ele em casa só faz asneiras!" [...]. Os miúdos não são burros [...] eles sabem o que podem fazer com as diferentes pessoas [...]. Os pais são condescendentes (EF).

Ora, é também neste contexto, quando irrompem conflitos entre crianças e pais, que igualmente se percebem estratégias infantis para fazerem valer as suas vontades. No confronto aparentemente desigual de poderes, as crianças usam socialmente emoções como o choro, ou comportamentos como as birras, como recursos eficazes para recusas ou resistências bem-sucedidas a determinados alimentos e práticas alimentares.

Neste momento, as crianças continuam a ser elas a mandar. Mandam, decidem, fazem muitas birras com os pais. [...] Há crianças que não gostam de ser minimamente contrariadas. São capazes de chorar, por exemplo, porque a mãe não lhe deu a guloseima ou não sei o quê. [...] essa dificuldade em lidar com a contrariedade em questões simples é assustadora [...] acho que é um bocadinho a ditadura dos filhos (EA).

Ambos, choro e birras, comumente associados pelos adultos a expressões de dor, desconforto, desprazer ou à veemência de determinados interesses e desejos infantis, mostram até que ponto as crianças podem subverter a ordem geracional e até que ponto são competentes na manipulação estratégica da sensibilidade adulta e da infantilização da infância

(FERREIRA, 2004). Com isso, mostram também as vulnerabilidades sociomorais e afetivas a que ficam expostos os pais, seja porque subscrevem uma concessão de criança-rei (SINGLY, 2000), seja porque, temerosos de concessões psicológicas, entendem a definição de limites e o seu respeito pela criança como potencial trauma, ambas indicadores das incertezas e desafios que se colocam à educação parental contemporânea.

O JI como contexto educativo é, em virtude da pequena idade das crianças e do tempo diário de permanência, particularmente vulnerável a processos de transferência em matérias educativas próprias do contexto familiar. Veja-se que não só a criança passa grande parte do seu dia no JI, como faz no mesmo três refeições por dia: as merendas da manhã e da tarde e o almoço. Contudo, sendo um contexto educativo para a pequena infância, o consumo das refeições não poderia deixar de estar imbuído de uma intencionalidade educativa própria que os pais, independentemente da "necessidade de substituição", reconhecem:

[...] no "Jardim" come-se de faca e garfo, come-se legumes, come-se tudo, come-se carne, come-se peixe, come-se fruta e as mães e os pais não sabem [ensinar] [...] portanto, eles entregam e esperam que no JI [se ensine a comer] (ET).

Transferir para a responsabilidade das educadoras as agruras do conflito e do trabalho familiar inerentes à autonomização alimentar da criança, para que assumam ou completem as refeições adiadas em casa, é uma das estratégias mais usadas para lidar com constrangimentos decorrentes das práticas alimentares familiares:

[...] os pais queixavam-se muito que eles não comem fruta... Não comiam legumes, não [...] [e contavam que diziam às crianças em casa:] "- Se tu não comes vou dizer à Z!"; "- Se tu fizeres não sei o quê eu vou contar à Z!" [...] quer dizer, acabam por pensar: "- Ali [no JI] o meu filho vai crescer" e, portanto, entregam e esperam que o JI resolva (EZ).

Ora, embora os pais reconheçam o papel ativo e a autoridade da educadora em matéria alimentar, desde a identificação dos alimentos até o consumo alimentar, o grupo de pares tem um efeito não negligenciável.

Comer comida diversificada também não [comem em casa]. Quer dizer, a maior parte dos meninos não come... depois comem lá no JI porque até gostam e até porque lá são iguais a todos. Quer dizer, é realmente mais fácil [que eles comam] ali [no JI do que em casa], não é? (ET).

A percepção de que as sociabilidades infantis no grupo de pares constituem um forte contexto de socialização (CORSARO, 1997; FERREIRA, 2004; DELALANDE, 2009) para a aprendi-

zagem e incorporação dos gostos, comportamentos, regras e valores socialmente aceites, inerentes à cultura alimentar e ao comer à mesa no JI, parecem ser então dimensões e recursos sociopedagógicos reconhecidos e valorizados pelas educadoras, e não negligenciáveis neste contexto institucional.

MUDANÇAS NOS ESTATUTOS DE ADULTO E DE CRIANÇA PERCEBIDAS NA EDUCAÇÃO FAMILIAR PELAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA

O que parece estar em causa quando eclodem tensões e conflitos acerca da alimentação das crianças entre educadoras e pais não é apenas o confronto entre noções de alimentação boa ou má, responsável ou irresponsável, dispendiosa ou barata, eivadas de valores e juízos morais, mas também para onde e de onde extravasam diferentes concepções do que é ser criança e do que é ser adulto, do que é e/ou deve ser o trabalho parental e do que é/deve ser o trabalho pedagógico da educadora relativamente à educação das crianças pequenas (CURTIS; JAMES; ELLIS, 2010).

Os discursos das educadoras relativamente ao que é/deve ser o trabalho parental em torno das práticas alimentares e dos comportamentos adultos e infantis adequados, geralmente expressos em tom crítico, irónico e até caricatural, denotam mudanças em curso, aferidas relativamente ao passado, em razão de sua grande experiência profissional. Mas denotam também uma resistência profissional à assunção de funções cuidativas delegadas pelos pais, as quais tendem a ser interpretadas como interferências na sua autonomia profissional. A sua análise revela três aspetos interdependentes, embora aqui abordados *per si*: 1. a alienação da educação parental presente ante a do passado; 2. a manutenção no presente de um estado de dependência funcional da criança perante o adulto; 3. a demissão da orientação educativa do adulto diante da criança (ausência de regras, de limites, de autoridade):

No passado, os pais não eram tão condescendentes [...] eram mais pais, sabiam, ocupavam melhor a função deles. Todas [as crianças] chegavam com competências para comer, todos gostavam de sopa, e agora não gostam! Há muitos que só comem sopa aqui, ou só comem sopa passada em casa! Não há cá sopa com couve e feijão! (EF)

No que se refere à manutenção de um estado de dependência funcional da criança diante do adulto pelo adulto, os discursos das educadoras fornecem igualmente inúmeros exemplos em que se salienta:

[...] Hoje chega-se ao JI e não se sabe comer com um garfo, não se come comida sólida, não se sabe comer ainda comida sólida [...] o biberão usa-se, às vezes, até aos 8 anos porque é

fácil, de manhã, enfiar um biberão [ainda] com eles [crianças] meio a dormir - o pequeno almoço está dado! [...] os meninos são bebês! (ET).

Em causa, está a constatação da crescente, mas inesperada, falta de autonomia e independência de algumas crianças para satisfazerem por si só necessidades tão elementares e imprescindíveis como comerem pela sua mão, ou mesmo para sequer se esforçarem por esboçar os seus gestos e movimentos mais primários como a mastigação. O estado de inércia e imobilismo físico das crianças, coadjuvado pela indústria alimentar infantil, que prima pela renovada invenção de produtos "prontos a engolir", como já se assinalou, participa dos processos de infantilização da infância pelos adultos, mantendo-as sob sua tutela. Até aqui, nada de novo no que se refere à reprodução social da ordem geracional que estrutura a sociedade (QVORTRUP, 2009; ALANEN; MAYALL, 2001), excetuando a radicalização que a diferença e a alteridade entre crianças e adultos inusitadamente assume e que, neste caso, torna as crianças ainda mais crianças do que possam ser, pelo reforço e exacerbação das suas dependências e vulnerabilidades como algo a preservar prolongadamente.

Neste posicionamento do adulto, articula-se, de forma complexa, um genuíno "sentimento afetivo da infância" que reconhece a dependência, a fragilidade e a graça das crianças, mas que, simultaneamente, as encerra nessa moldura, no que ela tem de instrumental para manter o próprio adulto num "estado infantil", alienado da responsabilidade educativa. A mudança está, então, no posicionamento adulto, no seu estatuto e papel social que, longe de corresponder a uma definição de atributos e competências nos antípodas das crianças, quase se confunde com elas.

As pessoas valorizam agora melhor as crianças, como crianças! Neste aspeto, o que víamos antigamente era que exigiam da criança um comportamento mais adulto e agora não! Agora já aceitam que a criança tenha os comportamentos normais de criança! "*Ele porta-se muito mal em casa!*", disse uma mãe. Ele porta-se mal em casa e vem fazer queixa a mim? Respondo: "*Eu não tenho nada a ver com o que se passa em casa. Ele aqui porta-se lindamente. Eu não posso castigar um menino porque ele em casa se porta mal!*" Se se portar mal aqui, eu tenho que me entender com ele [mas] em casa [...] (EF).

Uma tal leitura das relações parentais poderá tornar-se mais complexa quando se entra em linha de conta com outros aspetos simultaneamente contrastantes e, frequentemente, traduzidos nos discursos das educadoras em expressões como "ausência de regras", "ausência de limites", "ausência de autoridade", configurando aquilo que parece ser a demissão da orientação normativa dos pais em face do sujeito criança, e, portanto, uma certa negação da condição de adulto:

[...] porque os meninos são bebês! [e isso] prolonga-se porque é mais fácil tratar deles do que enfrentar as dificuldades que eles possam ter ou não [...]. Não podem, não conseguem enfrentar a contrariedade [...] aquilo que os meninos querem faz-se, aquilo que os meninos não querem não se faz (ET).

A inibição da vontade e do exercício dos poderes parentais ante o consumo alimentar dos seus filhos, podendo ser também interpretada como uma forma da sua insegurança em matéria de educação alimentar, observa-se pela sua submissão à criança de dois modos: 1. pelo imperativo do seu *gosto*, que passa pela substituição de alimentos saudáveis por "alimentos para crianças" e guloseimas (JAMES; KJØRHOLT; TINGSTAD, 2009); 2. pelo primado da inação infantil. Em ambos os casos, como vimos, a ação do adulto cede à da criança no que ela tem de enfrentamento de uma alteridade educativa própria, dissolvendo-se e dissimulando-se a autoridade adulta (à semelhança dos alimentos que se misturam na sopa sem grumos) numa atitude consumada pelo absoluto apreço pela vontade da criança, do qual está ausente qualquer espírito crítico, intencionalidade ou projecto educativos parentais visíveis, que não seja o de não beliscar o afecto da criança pelo adulto.

O JI E A CRISE SOCIAL: A (RE)INSTITUCIONALIZAÇÃO CUIDATIVA DA INFÂNCIA POR INTERMÉDIO DO JI

Nos meios sociais de inserção destes JI, as crianças experimentaram, a partir dos anos 1980, a oportunidade de terem acesso a uma infância diferenciada, protegida e envolvida numa intencionalidade educativa própria:

A mãe não tinha que dar de comer, abria a porta de manhã e mandava os filhos *à moína* e o mais velho com os mais pequenos [iam] pedir. A mãe não tinha para lhes dar, abria-lhes a porta e eles iam pedir, ou então iam guardar carros para juntar algum dinheiro; portanto isso era norma. Aí, o JI teve um papel importante porque, realmente, as crianças [...] ficaram mais protegidas [...] não estavam na rua, e como lá podiam almoçar, para os pais, isso foi uma benesse (ET).

À medida que o JI passou a fazer parte do quotidiano de gerações de crianças e dos seus pais⁵, a sua intencionalidade educativa própria foi sendo apropriada de diferentes modos e a diferentes ritmos. Como vimos, o JI e a educadora de infância são vistos e usados como

5 - Alguns destes JI são frequentados pelos filhos das crianças que os começaram a frequentar nos anos 80, mantendo-se, em muitos casos, a mesma educadora. Esta simbiose com o meio alarga-se a primos, tios, sobrinhos e vizinhos.

estratégia funcional para a resolução de problemas alimentares familiares, obrigando as profissionais a se posicionarem relativamente às exigências familiares, mas também a se reposicionarem relativamente a funções pedagógicas que agora configuram contornos acentuadamente cuidadosos, diluindo e/ou contaminando a "componente pedagógica" enquanto sua competência exclusiva e distintiva, até então.

[...] acho que não é só dos pais, é todo o contexto da educação! Vem de cima! Acho que estão a fazer da escola o pilar de tudo, da higiene, da alimentação, da educação e na parte pedagógica... [recai] tudo sobre a escola! Os pais, através disso, sentem o mesmo, põem aqui [os filhos e reclamam que] elas [as educadoras] nem ensinam. Depositam no JI tudo aquilo que não fazem em casa! Sente-se muito isso no JI, em tudo! Se se sujam a comer, no dia seguinte [reclamam] " - Por que não mudou a camisola ao meu filho!?" - mas podem vir sujados de casa!" (E1).

No entanto, em face da manutenção ou do acentuar da pobreza em alguns destes contextos, certas educadoras salientam como mudança considerável a (re)institucionalização cuidativa da infância por intermédio do JI numa outra dimensão – quando a necessidade material e a fome falam mais alto, é a própria organização do tempo letivo que tem que ceder:

Ninguém consegue adquirir competências sem ter a barriga cheia, sem estar seguro, estando a pensar que a polícia vai entrar em casa e levar o pai, ou a mãe, estando a pensar que o pai está a dar pancada na mãe! Não adianta! Nestas idades, a primeira regra é estar feliz, aconchegado e, depois, vamos para a outra parte [...] adaptar, perguntar quem tomou o pequeno-almoço, antecipar a hora do lanche [da manhã] porque eles estão com fome! A primeira rotina passa a ser o lanche [...] (ER).

Neste sentido, e em contextos sociais pautados pela precariedade e pobreza, a função do JI, como um espaço pedagógico essencialmente apostado no desenvolvimento pessoal e social das crianças, tem sido exposto, à semelhança do passado, à necessidade de reconfigurar as suas funções e agenda pedagógica. Trata-se de atualizar o discurso do cuidado relativamente às tradicionais funções de guarda, proteção e provisão do JI sem prejuízo de finalidades exclusivamente educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A demissão parental da sua função educativa e a sua transferência para outros significativos, associada ao evitamento de confrontos e conflitos com as crianças na família, parece

corroborar as teses de que as crianças se tornaram um bem afetivo (ARIÈS, 2007; ZELIZER, 1994), de que são sujeitos de direitos e com uma voz própria, e que este estatuto está no cerne dos processos de individualização das crianças na família contemporânea. No entanto, uma vez que não existe uma família para as crianças e outra para os adultos, ambos são afetados pelos mesmos processos de individualização e sentimentalização que afetam a vida privada.

Assim sendo, só adotando uma perspectiva relacional se pode perceber o lugar estratégico que a alimentação joga na relação intergeracional na família, desde que a criança nasce, vindo a se tornar mais complexa à medida que ela cresce e ganha expressão própria. Um sentimento afetivo parece ditar as relações dos pais com as crianças em contextos em que tradicionalmente imperava o formalismo e a autoridade, senão a indiferença ditada pelas condições de pobreza. Também podemos interrogar que outros fins se escondem nas estratégias parentais para lidarem com as agendas infantis e as dificuldades que elas lhes impõem. E, no entanto, quando se observa com mais atenção, percebe-se que os seus comportamentos "pro criança" são também funcionais aos pais como indivíduos, pois ao transferirem o trabalho educativo familiar para a educadora, não só ganham tempo para si como ganham uma vida familiar sem conflitos, preservando a relação parental como relação afetiva e gratificante com a criança. É esta manutenção da dependência da criança perante os pais e a demissão destes que invade a ação das educadoras – impõem-lhes constrangimentos profissionais como o acréscimo de tarefas "cuidativas" em torno do que são as funções básicas da criança como ser vivo, destacando-se a alimentação, e que limitam o trabalho educativo próprio em prol da criatividade, do brincar e do desenvolvimento integral das crianças. Talvez, por isso, tenham sido estas as mudanças salientadas pelas educadoras. Os episódios evocados não recobrem todos os tipos de interação familiar com que se deparam, mas somente os que retroagem negativamente sobre o seu trabalho. Assim, a análise dos episódios permite considerar que os estatutos de adulto e de criança são uma construção social, em processo, cujas implicações se fazem sentir nas relações que crianças e adultos estabelecem entre si, embora diferentemente segundo os contextos educativos e as noções de criança e adulto que presidem à ação educativa adulta.

Contudo, estas conclusões não podem fazer a economia das coordenadas de tempo e espaço da experiência profissional. Tendo muitos destes pais sido socializados num contexto de pobreza e de profunda desigualdade social, realizam-se como pais e realizam a meninice dos seus filhos pela dádiva constante de coisas precárias, efêmeras e, quando têm dinheiro, de jantares com *pizzas* e lanches copiosos enviados para o JI, com *donuts*, refrigerantes etc. que cumprem outra função: a função subjetiva da igualdade e da ultrapassagem da inferioridade social de "*dar o que nunca se teve*" e tornar as crianças felizes. Como refere uma educadora, "como se vêm com dinheiro querem dar aos filhos o que eles gostam, porque

também se nota que as crianças vêm muito felizes e os pais ficam felizes ao realizar a felicidade dos filhos... mostram logo de manhã" (ER). Esta orientação subjectiva é inseparável de um estado de sociedade em que as famílias como agentes de socialização existem sob o efeito de forte exodeterminação no que se refere quer aos valores e atitudes em relação à criança, e incerteza em relação ao seu papel e resultados do mesmo, quer, ainda, sujeitas a processos e condições da vida colectiva que as põem em causa, como o desemprego, que desregula a vida dos adultos e, conseqüentemente, a das crianças.

Acerca dos valores, salienta-se o reconhecimento da criança como um ser próprio, independente diante da vontade do adulto, um ser a quem deve ser proporcionada felicidade ainda que resultante do "eu quero" – afirmação de uma vontade denotativa do processo de empoderamento das crianças, do desenvolvimento do individualismo nas sociedades ocidentais, da ênfase na democracia familiar e na participação infantil nas decisões sobre sua educação, bem como da crise de obediência e autoridade ou da indiferenciação entre adultos e crianças nas condições mais agravadas de pobreza.

Recai assim sobre o trabalho das educadoras de infância a responsabilidade de se assumirem como guardiãs dos valores da democracia e dos direitos das crianças, mas também do respeito e da autoridade moral, expressos na dupla tarefa de disciplinarem, moralizarem e educarem crianças e pais, ou seja, em que o seu papel e o do JI também transitam agora entre a educação da infância e a educação parental. Em suma, a análise de episódios evocados pelas educadoras esclarece os estatutos de adulto e de criança como processos sociais em reconstrução permanente cujas implicações se fazem sentir no contexto de socialização que é o JI, extravasando este, em muito, a influência da sua ação. A educação dos pais e dos filhos pequenos parece, agora, andar a par.

"... Because, nowadays, children are babies!": perceived changes in education in the family and in the kindergarten by kindergarten teachers in Portugal – the feeding's case

Abstract – Contemporary processes of young children's socialization take place through continuous transitions between family and kindergarten. Drawing on Sociology of Family and Sociology of Childhood this text aims to reflect about the educational changes in family and in kindergarten, having as research subject the feeding practices. Lived episodes with children and their families around the food/feeding issues, reported by kindergarten teachers with large professional experience in public and urban kindergartens, allowed to identify as problematic certain family eating practices and its repercussions in their professional work. These family food practices are therefore a prime lens to grasp changes in early childhood socialization, and as so, they will be analyzed, firstly, in the context of family, on parents' relationships with their children, and then, in the kindergarten context, on the relations of the educators with children and their parents. Finally, the analysis developed around children,

food and education also made possible to find out perceived changes in social status of adult and of child, stimulating further reflection on intergenerational relationships that occur in the context of family and of institutions for childhood education in Portugal.

Keywords: Children. Food. Family education. Early childhood education. Changes in intergenerational relationships.

REFERÊNCIAS

ALANEN, L.; MAYALL, B. *Conceptualizing child-adult relations*. 1. ed. London: Routledge Falmer, 2001.

BERRY, V.; MATHIOT, L.; ROUCOUS, N. Culture enfantine et alimentation. In: HAMELIN-BRABANT, L.; TURMEL, A. (Dir.). *Les figures de l'enfance: un regard sociologique*. Québec: Presses Inter Universitaires, 2012. p. 315-332.

BROUGÈRE, G. "Ludo-aliments: des produits immergés dans la culture enfantine", dans Louise. In: HAMELIN-BRABANT, L.; TURMEL, A. (Dir.). *Les figures de l'enfance: un regard sociologique*. Québec: Presses Inter Universitaires, 2012. p. 294-314.

BURTON-JEANGROS, C. *Cultures familiales du risque*. Paris: Anthropos, 2004.

CORSARO, W. *Sociology of childhood*. London: Pine Forge, 1997.

CURTIS, P.; JAMES, A.; ELLIS, K. Children's snacking, children's food: food moralities and family life. *Children's geographies*, v. 8, n. 3, p. 219-301, Aug. 2010.

DELALANDE, J. (Dir.). *Des enfants entre eux; des jeux, des règles, des secrets*. Paris: Autrement, 2009.

DIASIO, N. (Dir.). *Au Palais de Dame Tartine*. Regards européens sur la consommation enfantine. Paris: Harmattan, 2004.

DOUCET-DAHLGREN, A.-M. Observer les actes éducatifs dans la vie quotidienne des familles. *Connexions*, v. 2, n. 78, p. 121-134, 2002. DOI: 10.3917/cnx.078.0121.

EDWARDS, R. (Ed.). *Children, home and school, regulation, autonomy or connection?* London: Falmer Press, 2002.

FERREIRA, M. *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!:* as relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

JAMES, A.; KJØRHOLT, A.; TINGSTAD, V. (Ed.). *Children, food and identity in everyday life*. London: Palgrave/Macmillan, 2009.

- LURTON, G. *Alimentation, cultures enfantines et éducation*. Mise en ligne: 20 septembre 2011. Disponível em: <http://www.lemangeur-ocha.com/fileadmin/images/compte_rendu/Compte-Rendu-Lurton-Colloque-Angouleme.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2014.
- MANSON, M. Le bombon, l'enfant et le confiseur: enquête historique. In: HAMELIN-BRABANT, L.; TURMEL, A. (Dir.). *Les figures de l'enfance: un regard sociologique*. Québec: Presses Inter Universitaires, 2012. p. 281-294.
- NÄSMAN, E. Individualization and institutionalization of childhood in today's Europe. In: QVORTRUP, J. (Ed.). *Childhood matters: social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury, 1994. p. 165-188.
- ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. Decreto-Lei 5220/97 (2ª série), de 10 de julho de 1997. DR 178, II série, 4 ago. 1997.
- PERRENOUD, P. *O ofício do aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.
- PUNCH, S.; MCINTOSH, I.; EMOND, R. Children's food practices in families and institutions. *Children's Geographies*, v. 8, n. 3, p. 227-232, 2010. DOI: 10.1080/14733285.2010.494861.
- QVORTRUP, J. Childhood as a structural category. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M.-S. (Ed.). *The Palgrave handbook of childhood studies*. London: Macmillan, 2009. p. 21-23.
- ROCHA, C.; FERREIRA, M. Uncertainties and challenges in children's education: changes in family education perceived by kindergarten teachers. In: CUNNINGHAM, P. *Selected papers from the fifteenth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Erasmus Academic Network, citizenship and identities in times of change*. London: CiCea, Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University, 2013. p. 474-485.
- ROUSSEL, L. *La famille incertaine*. Paris: Odile Jacob, 1989.
- SARMENTO, M.; VEIGA, F. (Org.). *Pobreza infantil: realidades, desafios, propostas*. Famalicão: Humus, 2011.
- SINGLY, F. de. *Libres Ensemble*. Paris: Nathan, 2000.
- SINGLY, F. de. *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris: Armand Colin, 2005.
- VASCONCELOS, T. *Das casas de asilo ao projecto de cidadania*. Porto: Asa, 2005.
- ZELIZER, V. *Pricing the priceless child. The changing social value of children*. New York: Princeton University Press, 1994.

Recebido em abril de 2016.
Aprovado em maio de 2016.